

Kelly Katia Damasceno

---

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. *Inovação, mudança e cultura docente*. Brasília: Liber Livro, 2006. 215 p.

---

A autora analisa os elos entre as propostas de política educacional e suas repercussões na escola, mais precisamente a relação “entre as intenções de mudança (desejo de mudar) e a sua operacionalização (a prática da mudança)”. Para tanto, toma como referência as inovações institucionais que chegam à escola buscando a melhoria da qualidade do ensino, mais precisamente a organização escolar em ciclos e as iniciativas desencadeadas pelo Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola). A interrogação sobre como mudar a prática docente está no centro das preocupações que moveram o estudo realizado por Farias.

A reflexão apóia-se no argumento de que embora o professor seja na atualidade reconhecido (pelo menos no plano do discurso) como peça fundamental no processo de mudança na educação, ele vem sendo esquecido nos processos de formulação e implementação de propostas que incidem sobre o ensino. Deste modo, alerta para a necessidade de compreender a mudança para além de sua superfície, estratégia que permite perceber se ela vem ou não produzindo outro modo de conceber, conhecer e de desenvolver o ensino na escola, isto é, se há ou não uma cultura pedagógica renovada sendo produzida. Isto porque, para Farias, é na relação que

se estabelece entre os professores e as inovações em sua prática diária que a mudança acontece ou não, pois são os vínculos gerados a partir dessa interação que produzem significado e imprimem um sentido novo à prática docente, redesenhando as teorias e crenças que orientam seu agir profissional.

Defendendo a idéia de que o professor tem um papel central na mudança educativa, a autora adverte que ele não é o único responsável pelo desafio de melhorar a qualidade do ensino, dependendo sobretudo das relações de poder e autoridade, valores e finalidades éticas e políticas que permeiam a educação. Questionando a concepção de professor como agente de mudança, a autora argumenta a favor da concepção de professor como um sujeito de práxis, intelectual crítico e transformador, e a favor de práticas compartilhadas, colaborativas, com esteio para a construção de uma profissionalidade que responda aos desafios do século 21.

Ao destacar o cenário social contemporâneo como marcado por transformações que se processam aceleradamente, assinala suas implicações sobre a educação, o ensino e o professor. Alerta para o fato de que as demandas do mundo para o qual a educação e a escola se preparam neste

início de século são cada vez mais mutáveis, complexas e inseguras. Crescem as exigências em torno da melhoria da qualidade do ensino, porém persistem, no caso brasileiro, a escassez de recursos materiais e as precárias condições de trabalho, que constituem entraves às práticas inovadoras.

A autora não nega a necessidade de melhorar a qualidade do ensino, todavia chama a atenção para o significado do “consenso mundial” em torno da melhoria da qualidade do ensino, ressaltando que tal “preocupação se insere na agenda política de diferentes países, em particular daqueles em desenvolvimento, como meio de assegurar o espaço da produção nacional e desenvolver uma cidadania capaz de operar no mundo globalizado”. Trata-se, recorrendo-se aos seus termos, de um “contexto de mudança tutelada em que se produz uma verdadeira indústria da mudança”.

Tais considerações levam a autora a se deter sobre as noções de mudança, reforma e inovação, cujo uso indiscriminado tem servido de estratégia de sedução e de valorização do discurso produzido sobre a educação. Refuta, assim, a tendência de associação asséptica destas três noções.

Para a autora “a mudança é uma práxis”, isto é, um processo de ressignificação da prática que, além de ultrapassar as modificações sobre a vida organizativa das instituições e a aplicação de tecnologias, envolve um novo modo de agir, alicerçado em novos valores, símbolos e rituais. Mudar é uma atividade crítica, uma construção que é, ao mesmo tempo, individual, coletiva e interativa; por isso mesmo não deposita no sujeito e na sua subjetividade o primado da mudança.

Este entendimento leva Farias a defender a idéia de que inovação e mudança não dizem respeito a um mesmo processo, embora estejam de alguma forma imbricados. Ressaltando que toda inovação tem a pretensão de suscitar mudanças, a autora argumenta a favor de uma concepção multidimensional da inovação educativa. Esta perspectiva, que reconhece os vínculos ideológicos e políticos de uma iniciativa e suas implicações no âmbito da prática, considera a relação entre a inovação e as pessoas a pedra angular da problemática da mudança. Ao assim se posicionar, Farias afirma que, “no campo da inovação, a mudança como *práxis* é

apenas uma intenção, uma possibilidade, uma oportunidade”.

A noção de reforma é tomada como elemento analítico para compreender a relação entre mudança e inovação no cenário social contemporâneo. Ao empreender este esforço interpretativo, Farias adverte sobre a necessidade de repensar o imediatismo das reformas, assim como o fluxo constante de inovações externamente induzidas, do contrário, sentenciamos, “a mudança na prática docente, na perspectiva de melhora, tende a constituir-se numa retórica do discurso político sedutor”.

“Mudanças na prática de ensino são complexas.” Ao fazer esta afirmativa, a autora aponta as implicações das propostas de mudança na cultura profissional dos professores, que se apresenta como o “patrimônio simbólico compartilhado pelos professores e que dá sentido à sua ação educativa”. As propostas de mudança não devem desconsiderá-las, se almejarem, efetivamente, promover alterações na prática docente, pois elas dependem do que os professores pensam e fazem. O que os professores pensam e fazem constituem o conteúdo de sua cultura, a qual se manifesta nos modelos de relacionamento e de associação com os pares no contexto de trabalho. Assim, Farias, ao evidenciar as implicações das formas de cultura sobre a prática dos professores, esforço que realiza com apoio nas formulações de vários autores (Hargreaves, 1998; Garcia, 1994; Fullan; 1991), aponta para a necessidade de uma cultura docente forte, vivaz, e que possibilite ao professor exercer seu papel de sujeito de *práxis*.

O livro *Inovação, mudança e cultura docente*, resultado de pesquisa desenvolvida pela autora em quatro escolas públicas cearenses, traz uma importante contribuição, ao apontar que, para a inovação cumprir sua tarefa de promover a mudança educacional, na perspectiva da ressignificação da prática educativa e, por conseguinte, do aprendizado do aluno, é preciso um trabalho exigente e árduo dos professores. Este trabalho, além da adesão às inovações e do desenvolvimento técnico-pedagógico adequado, solicita uma atividade crítica por parte dos docentes no sentido de compreender suas implicações político-ideológicas e de intervir visando impulsioná-las, de fato, a favor dos educandos e de sua aprendizagem.

Segundo a autora, uma postura desse tipo é fundamental para inverter a tendência de hiper-responsabilizar o professor pela tarefa de mudança.

A pesquisadora, preocupada em não realizar uma leitura simplista do tema da mudança na educação na perspectiva da melhoria da qualidade do ensino, apresenta uma análise sustentada por pesquisa empírica e referências teóricas atuais sobre o processo de mudança, inovação e cultura docente. Mas, mais do que isso e de forma consistente, mostra que as inovações idealizadas como objetivo de política educacional somente se materializam quando vão ao encontro do desejo de mudança da própria comunidade escolar. Dessa forma, as pessoas que fazem a escola, entre elas os professores, precisam saber aonde querem chegar, o que esperam alcançar com sua ação pedagógica, que tipo de cidadão querem ajudar a preparar, enfim, que valores devem nortear

sua ação profissional. Mas não basta saber o rumo; é preciso, ou melhor, é imprescindível ser sujeito nesse processo.

Por fim, a autora salienta que a alteração do modo de vida predominante na escola, mediante a introdução de inovações, é uma possibilidade e não uma garantia. Ela é ensejada pela presença de elementos de identificação e de possível articulação dessas propostas com os saberes e crenças internalizados pelos professores e reinantes em sua prática. É esse movimento que promove a mudança e engendra a renovação da cultura docente na escola, o qual exige tempo e apoio efetivo das políticas e reformas educativas.

Essa obra, em síntese, se constitui fonte de pesquisa e reflexão por parte dos educadores e pesquisadores interessados em desenvolver estudos no campo da política educacional, processos de mudança, de inovação e de reforma educativa, na busca por melhoria da educação.

---

Kelly Katia Damasceno  
Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)  
kellykatia1@yahoo.com.br

Laélia Portela Moreira

---

GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 1998. 480 p.

---

Existe um repertório de conhecimentos próprios ao ensino? O que fazem os bons professores para ensinar? É possível validar e formalizar esses saberes de modo que outros professores possam utilizá-los em sua prática pedagógica? Estas são algumas das questões que os autores buscam responder ao longo de *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*, obra inserida no âmbito de um projeto de pesquisa, sob a responsabilidade de Clermont Gauthier, financiado pelo Conseil de Recherche des Sciences Humaines (CRSH) do Canadá.

À primeira vista, considerados o tema e a data da publicação, pode parecer apenas mais um livro, de tantos, sobre o saber dos professores. E além de tudo, um livro antigo. Entretanto, uma leitura atenta do texto permite perceber a abrangência, atualidade e originalidade da obra. Na tentativa de esboçar uma Teoria da Pedagogia, Gauthier e seus assistentes possibilitam, por meio de estilo claro e sólidos argumentos, instigante reflexão sobre as relações entre as dimensões científica e pragmática da ação pedagógica e inserem-se, mesmo que indiretamente, na discussão sobre a formação de professores.

Na disposição de examinar se existem conhecimentos confiáveis, formalizáveis e

comunicáveis sobre a docência, os autores baseiam-se em dois postulados: a) o ensino se apóia sobre um repertório de conhecimentos próprios à sua prática; b) só a pesquisa sobre o trabalho do professor possibilitará o estabelecimento desse conjunto de conhecimentos. Empenham-se, então, na tarefa de defini-lo e de estabelecer seu lugar no “reservatório” geral de saberes docentes. Este, além dos saberes da ação pedagógica, objeto do estudo, inclui os saberes disciplinares, curriculares, os das ciências da educação, os da tradição pedagógica e os experienciais – a jurisprudência particular do professor.

O livro é organizado de modo a conseguir a adesão do leitor ao propósito fundamental de contribuir para criar e validar o que denominam “uma jurisprudência pública da pedagogia”. Ao longo de seis partes principais, os autores procuram fundamentar teórica e empiricamente sua idéia principal. Cuidam, entretanto, de evitar duas armadilhas principais: o cientificismo e a apologia da tradição e dos saberes puramente experienciais.

Os dois capítulos iniciais tratam, respectivamente, da evolução e crítica das pesquisas sobre o ensino e dos vários obstáculos (epistemológicos, metodológicos, políticos, práticos e éticos) à determinação

desse conjunto de saberes especializados. Coerentes com a pretensão principal de contribuir para a formulação de uma Teoria da Pedagogia, os autores privilegiam a discussão sobre as dimensões epistemológica e metodológica, sem, contudo, enveredarem pelos fáceis caminhos da polarização entre tendências ou da idealização do *status* da pedagogia como campo de conhecimento. Entre as concepções cientificista e não-cientificista radical, que acusa a inutilidade das pesquisas em Educação, situam-se em uma terceira via; criticam essas “duas místicas”, aparentemente irreconciliáveis e incompatíveis, e propõem um uso prudente dos resultados das investigações científicas.

No terceiro capítulo, analisam as abordagens dominantes na investigação sobre a pedagogia e apresentam o modelo, assumidamente eclético, que utilizam na análise das pesquisas sobre a sala de aula padrão para verificar o que faz o professor para instruir e educar seus alunos.

O capítulo IV traz a análise de conteúdo de 42 resenhas de pesquisas e trabalhos quantitativos e abrange um conjunto variado de aproximadamente 4.700 estudos de campo de primeiro nível, o que torna a interpretação uma questão delicada, dados os limites metodológicos relativos ao controle da qualidade das fontes.

Os resultados são agrupados basicamente em duas grandes categorias: a gestão da matéria e a gestão da classe, subdivididas em três momentos: o do planejamento (intervenção pré-ativa), o momento da interação com os alunos e o da avaliação (momento pós-ativo). Apesar das dificuldades de especificar o conteúdo desse repertório com exatidão, constata-se certa convergência de resultados das pesquisas, o que atestaria a existência de um saber da ação pedagógica comprovado.

Os dois capítulos finais configuram-se como a contribuição original dos autores.

Com base no estabelecimento da diferença entre a lógica da produção e a da utilização do conhecimento, traçam curiosa analogia entre o trabalho do professor e o do juiz, na pressuposição de que a atividade pedagógica não deriva do julgamento científico, mas de um saber experiencial justificado, daí a designação “jurisprudência pública validada” para o repertório de conhecimentos que se tenta estabelecer.

Apresentam, finalmente, o esboço de uma Teoria da Pedagogia, a partir dos resultados das pesquisas empíricas iluminados por sólida problematização teórica. É nesse ponto que desenvolvem a idéia recorrente de que existe uma estrutura estável no ensino que torna possível estudá-lo sem que se esqueça, contudo, a “singularidade das situações, tanto na compreensão do fenômeno quanto na utilização dos resultados da pesquisa”. (cf. p. 90). Contradizem, assim, aqueles para quem a complexidade e a singularidade das situações de sala de aula impediriam a formalização, generalização e comunicação dos saberes pedagógicos. A resposta que os autores oferecem situa-se entre o positivismo e o reflexivismo. Do primeiro, recusam a idéia de que o professor possa ser um técnico servil da ciência; do último, combatem a idéia de que, para formularem e resolverem problemas, os professores contem apenas com o saber experiencial. Se todas as profissões instituídas contam um *corpus* de conhecimentos especializados, padronizados e transmitidos pela educação profissional, por que no ensino seria diferente? A teoria da pedagogia que propõem responde negativamente a esta questão, ao reconhecer que, mesmo mergulhado em contingência, o ensino comporta uma dimensão nomotética passível de apreensão e comunicação. A obra resenhada mostra com clareza e competência o caminho para esse tipo de investigação.

---

Laélia Portela Moreira  
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e professora adjunta da Universidade Candido Mendes (Ucam)/Campus Centro Rio de Janeiro, RJ.  
laelia@domain.com.br  
moreira.laelia@gmail.com