

Ensino Fundamental: das competências para ensinar às competências para aprender

Luciana Mourão*

Vera Vergara Esteves**

"A realidade...é que nos acostumamos a viver em dois planos, o "real", com suas particularidades e originalidades, e o "oficial" com os seus reconhecimentos convencionais de padrões inexistentes."

Anísio Teixeira¹

Resumo

Este artigo apresenta um ensaio teórico que procura relacionar as competências demandadas pelos parâmetros curriculares para as séries iniciais do Ensino Fundamental às competências exigidas aos professores para alcançar esses objetivos pelos alunos. Tal relação é necessária, uma vez que a bibliografia sobre a formação do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental vem apontando, durante anos, uma série de deficiências nessa formação. A partir de dados dos censos escolares, testes de desempenho escolar e de uma revisão da literatura na área, pretendemos ligar duas faces de um mesmo problema: o nível de competência alcançada pelo aluno e a competência do professor no conteúdo que ensina. Examinamos esses dois aspectos na esperança de contribuir para a discussão sobre a política que orienta a avaliação do desempenho dos alunos e, paralelamente, discutir a competência do professor responsável por esse desempenho, sugerindo medidas capazes de equacionar e, paulatinamente, encontrar caminhos para a otimização do desempenho do alunado das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Competência. Ensino Fundamental. Formação em Educação. Qualidade de Ensino.

¹ TEIXEIRA, Anísio. Valores proclamados e reais nas instituições escolares brasileiras. In: Educação no Brasil – textos selecionados. Rio de Janeiro: MEC/FENAME, 1976, p. 7-27

* Doutora em Psicologia, Universidade de Brasília (UnB). E-mail: mourao.luciana@gmail.com

**Doutora em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).E-mail: vergara@infolink.com.br

1. Introdução

De acordo com Fini e Calsa (2006) e Sisto e Martinelli (2006), houve um crescimento do fracasso escolar no ensino fundamental, especialmente na última década. Dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), do Instituto Paulo Montenegro (2007) sobre leitura, escrita e matemática apontaram que somente 27% da população brasileira pode ser considerada plenamente alfabetizada. O Mapa do Analfabetismo no Brasil (MINISTÉRIO EDUCAÇÃO, 2003) aponta que o Brasil contava no início do século XXI com 16 milhões de analfabetos, mas que, se fosse considerado o conceito de analfabeto funcional, que incluiria todas as pessoas com menos de quatro séries de estudos concluídas o número de analfabetos saltaria para mais de 30 milhões de brasileiros, considerando a população de 15 anos ou mais. Na mesma linha, Oliveira, Boruchovitch, Santos (2008) afirmam que, no que tange à leitura, observa-se que muitos alunos do ensino fundamental apresentam sérias dificuldades nessa habilidade e que muitos estudantes completam o ensino fundamental sem capacidade de abstrair as ideias mais relevantes de um texto, ou seja, eles leem, mas não compreendem. Levantamento realizado pela Organization for Economic Co-Operation and Development (2001) mostrou que 55% dos alunos do ensino fundamental brasileiro, matriculados nas 7ª e 8ª séries têm pouca ou nula compreensão em leitura (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2008).

O Brasil possui, de acordo com o Censo Escolar de 2011, um total de 30.358.640 alunos matriculados no Ensino Fundamental, sendo 54% nos anos iniciais (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2012). No entanto, indicadores nacionais e internacionais mostram que o Brasil continua com problemas educacionais graves no que se refere ao Ensino Fundamental. Os levantamentos desse censo do INEP (2012) apontam que a cobertura da educação fundamental no Brasil está próxima da cobertura integral. Além disso, estudo recente indica que a proporção de crianças, na faixa etária de 04 a 06 anos, que frequentava escola em 2008, alcançou a média nacional de 80%, índice que atendeu antecipadamente à meta do PNE para 2010 (VIEIRA, 2010; GARDINAL-PIZATO; MARTURANO; FONTAINE, 2012). É fato que a universalização do Ensino Fundamental está praticamente consolidada, embora exista uma pequena margem para expansão. Porém, o crescimento do percentual de alunos nas escolas sem o acompanhamento da melhoria de qualidade tem representado um ônus para o país, tanto no que se refere ao gasto público, quanto à própria efetividade do sistema. Obviamente isso não significa que se deva pensar em reduzir o grau de escolarização, mas que não adianta ampliar esse grau se não houver paralelamente uma melhoria na qualidade do ensino e nas competências de quem ensina.

A escola precisa voltar a ser valorizada pelos alunos como um local importante para proporcionar-lhes uma melhor qualidade de vida. Pesquisa realizada por Costa e Koslinski (2006) indica que as experiências de escolarização percorridas pelos alunos, suas vivências no âmbito intraescolar exercem papel relevante na atitude

de maior ou menor valorização conferida à escola e, portanto, no comportamento, mais ou menos “construtivo” desenvolvido pelos estudantes, diante da instituição escolar. Segundo os autores, essa constatação remete à necessidade de políticas públicas de valorização escolar e de mudanças nos estímulos culturais para um grupo etário que se configura cada vez mais como um segmento importante de mercado, considerando a adoção de identidades múltiplas por parte dos estudantes.

2. Cenário atual do ensino fundamental no Brasil

O Ensino Fundamental brasileiro viveu grande expansão de matrículas durante a década de 1990, mas, nos últimos, percebemos o fim desse ciclo expansionista, sobretudo em função de dois fatores: a redução da população nesta faixa etária e a relativa estabilização do fluxo escolar, sobretudo no ensino fundamental, uma vez que, no ensino médio, ainda são altos os índices de evasão e repetência. Os dados do censo escolar feito pelo Ministério da Educação – MEC, apontam para a queda da distorção idade-série, sendo a idade média de conclusão do Ensino Fundamental de 18,8 anos em 2002 e de 15,2 anos em 2011, no entanto, ainda há alto índice de repetência, sobretudo na primeira série (SILVA; CAFIERO, 2011) com taxas mais graves de distorção idade-série nas regiões Norte e Nordeste (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2012).

De acordo com os dados do INEP, os resultados do SAEB 2011 mostram que houve melhora no aprendizado de matemática e de língua portuguesa nos últimos anos, especialmente em matemática. Mas, ainda assim, os resultados são muito preocupantes. Apenas 42,8% dos alunos que concluem o 3º ano do Ensino Fundamental, por exemplo, têm as habilidades em matemáticas esperadas para a série. Para a escrita, 53,3% dos alunos tiveram desempenho considerado satisfatório, com base nas escalas do SAEB. Mas destaca-se o fato de que 43,9% dos alunos ficaram com índice abaixo das habilidades esperadas em leitura. Além disso, as disparidades regionais permanecem. Enquanto na Região Norte apenas 28,3% dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental tiveram o resultado esperado para a série, na região Sul esse percentual foi de 55,7%. Porém, as médias em matemática e em português ainda são muito baixas, considerando a posição do Brasil no *ranking* mundial de avaliação educacional.

Alguns dados do censo escolar de 2011 também são alarmantes, pois revelam elevado percentual de escolas da Educação Básica com até cinco salas de aulas (52%), além de expressivo número de escolas sem biblioteca ou sala de leitura nas regiões Norte (80%) e Nordeste (76%). Além disso, enquanto mais de 70% das escolas do Sudeste, Sul e Centro-Oeste têm acesso à internet, nas regiões Norte e Nordeste esses percentuais são radicalmente menores (19% e 25%, respectivamente).

Em relação ao investimento público na educação, os dados apresentam aumento de investimento no período de 2000 a 2010. De acordo com dados do INEP o

percentual do investimento público total em relação ao PIB, vem aumentando nos últimos anos. Em 2000, esse percentual era de 3,9% e, em 2010, de 5,1%. Paralelamente, o percentual de gastos com a educação terciária sobre a educação básica se vem reduzindo, passando de 11,1% em 2000 para 5,1% em 2010.

Os dados do Censo Escolar de 2011 sobre o professor brasileiro, revelam um total de 68,2% de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental com formação superior, percentual que sobe para 84,2% entre os professores das séries finais do Ensino Fundamental. Porém, vale destacar que ainda há, no Brasil, 31,8% de professores sem nível superior atuando como professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, em desacordo com a formação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9394 (BRASIL, 1996).

Daqueles que estão cursando a graduação, 185.074 professores, praticamente a metade (48,6%) está matriculada em cursos de Pedagogia (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2012). Portanto, observa-se que, na educação básica, há um grande predomínio de pedagogos. Mas em que medida tais profissionais finalizam seus cursos com as competências necessárias para formar alunos de 1ª a 4ª séries? Em outras palavras, qual o grau de competência para ensinar dos professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental?

3. O conceito de competência

Examinando os conceitos de competência, encontramos várias definições. Para Perrenoud (1999), competências são aquisições, aprendizados construídos; e construir uma competência significa aprender a identificar e a encontrar os conhecimentos pertinentes. Quanto à **habilidade técnica**, Magalhães, Wanderley e Rocha (1997), definem competência como um "conjunto de conhecimentos, habilidades e experiências que credenciam um profissional a exercer determinada função". No que concerne à **metacognição**, segundo Zarifian (1996), "competência é assumir responsabilidades frente a situações complexas de trabalho aliado ao exercício sistemático de reflexão na execução de tarefas". Sparrow e Bognanno (1994) definem competência quanto à **atitude**, como a disposição que permite ao profissional adaptar-se rapidamente a qualquer ambiente, fazendo uso do conhecimento e se orientando para a inovação e aprendizagem permanentes. Dutra, Hipólito e Silva (1998) definem competência como a capacidade de uma pessoa gerar resultados dentro dos objetivos organizacionais. Para Tanguy (1997), um dos aspectos essenciais da competência é que esta não pode ser compreendida de forma separada da **ação**. Encontramos em Durand (2001), o conceito que se refere a um conjunto de qualificações e que mais se aproxima dos objetivos educacionais da educação básica. O autor nos mostra como as três dimensões: conhecimento, habilidades e atitudes são necessárias à consecução dos objetivos da educação, em qualquer nível de apreensão do conhecimento, aplicando-as em um contexto específico, em

que a ação dirige o processo, integrando aspectos técnicos, sociais e individuais relacionados ao trabalho educacional. Assim, o desenvolvimento de competências se dá tanto por meio da aprendizagem individual como coletiva. Essa abordagem de competência pode ser aplicada tanto na organização escolar, em relação aos alunos, como nas organizações empresariais, em relação ao desenvolvimento de pessoal.

4. Competências do aluno do ensino fundamental

O Ensino Fundamental, através da escola pública, é a educação da maioria da população que só pode contar com ela. Os Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental traçam as diretrizes do conhecimento a ser desenvolvido pelos professores com vistas a se constituir nas competências básicas que este nível de ensino espera que o alunado alcance ao final dos oito/nove anos de escolaridade. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, art. 26, "os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela". O parágrafo primeiro do mesmo artigo especifica que os currículos "devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil".

Tais competências têm sido alvo de constantes avaliações pelos diversos níveis de atuação dos sistemas educacionais; tais avaliações não têm sido satisfatórias quanto às competências avaliadas, mostrando que os nossos alunos do Ensino Fundamental estão muito aquém das exigências mínimas requeridas dessa população, em comparação com avaliações internacionais deste nível de ensino.²

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, o baixo desempenho dos estudantes brasileiros no Pisa tem como causas: o atraso escolar – provocado pelos altos índices de reprovação e abandono, a desigualdade social, a baixa renda da população e a qualidade das escolas.

Um estudo de Oliveira, Boruchovitch e Santos (2008) explorou a relação entre compreensão em leitura e desempenho escolar em alunos do ensino fundamental de escolas públicas. Participaram da pesquisa 434 estudantes do ciclo final do Ensino Fundamental. Os resultados revelaram associação entre compreensão em leitura e desempenho escolar, pois os alunos que demonstraram melhor compreensão textual também apresentavam desempenho escolar mais satisfatório nas disciplinas. Esses dados foram discutidos à luz das implicações positivas que a compreensão em leitura tem para a aprendizagem de diferentes conteúdos escolares. Os resultados obtidos

2 Índice Pisa ver em: www.pisa.oecd.org

pelos autores confirmam as considerações de vários outros autores sobre o quanto a compreensão em leitura pode minimizar as dificuldades escolares e melhorar o desempenho escolar.

Contudo, são muitos os que ainda têm dificuldade com a leitura, mesmo na terceira série que seria o momento onde se esperaria o término da fase de alfabetização. A título de exemplo, os resultados do Proalfa 2008, em Minas Gerais, indicam 27,5% dos alunos do terceiro ano de escolaridade em um nível abaixo do recomendável de alfabetização (SILVA, CAFIERO, 2011).

5. Competências necessárias ao professor

De acordo com a LDB, em seu art. 62:

[...] A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação; admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal [...]. (Brasil, 1996).

O Decreto nº. 3276, de 1999, que regulamenta esse artigo da LDB, especifica em seu art. 2, segundo parágrafo, que a "formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores". (BRASIL, 1999).

A legislação que regulamenta a formação de professores quase sempre consegue se constituir num mecanismo de sustentação do *status quo* da educação, longe de se transformar em proposta que viabilize mudanças. Os currículos dos cursos de pedagogia e normal superior que conseguem prover o alunado das competências necessárias ao exercício do magistério na área do primeiro ciclo do ensino fundamental, durante muito tempo, tinham habilitações que não contemplavam os conhecimentos significativos capazes de assegurar o desempenho desses alunos. Vejamos as disciplinas obrigatórias do currículo do curso de Pedagogia para a habilitação às séries iniciais do Ensino Fundamental, de acordo com o Art. 1º da Resolução CNE/CES nº 1, de 1º de fevereiro de 2005:

- I - Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental;
- II - Metodologia do Ensino Fundamental
- III - Prática de Ensino - Estágio Supervisionado na Educação Básica, com carga horária mínima de trezentas horas, de acordo com o disposto no art. 65, da Lei Nº 9.394/96. (BRASIL, 2005).

Na Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental os alunos conhecem e criticam a legislação que regulamenta o funcionamento do sistema de Ensino Fundamental e que condiciona uma estrutura que sustenta a perpetuação do mesmo; e estabelecem relações entre a realidade do sistema e a proposta legal. Embora tomem conhecimento das diretrizes educacionais emanadas do poder público, assim como a legislação do ensino, o círculo vicioso das decisões centradas nos órgãos superiores da administração continua relegando os alunos e seus responsáveis a um segundo plano, como seguidores das regras ditadas na legislação.

Esse caráter cartorial que a legislação confere à educação transforma a administração dos sistemas escolares em um processo burocrático em que as atividades meio dirigem as atividades fim. Tal quadro é, em parte, responsável pelos deficientes resultados das avaliações de desempenho dos alunos.

As políticas educacionais tentam resolver este problema através de iniciativas globais, sem levar em conta diagnósticos específicos de cada escola. Numa crítica ao parecer de Capanema ao projeto da antiga LDB de 1961, Anísio Teixeira afirmava que os educadores não podem ser transformados em "executores rígidos de programas oficiais, e os livros didáticos em manuais 'oficializados' e conformes, linearmente com os pontos dos programas" (TEIXEIRA, 1976, p. 85).

Na Metodologia do Ensino Fundamental, método implica conteúdo e quando se trata das questões de currículo não convém nunca deixar de associar conteúdo e forma de ensinar (PARO, 2011). Porém, o conteúdo do currículo do curso de Pedagogia, centrado nos Fundamentos e na História da Educação, não dá condições para o estabelecimento das competências requeridas para que o professor atue de maneira efetiva nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Esse professor, quando aluno, entra na Universidade por uma porta estreita. Sabemos que os integrantes do Curso de Pedagogia, de um modo geral, são os alunos com as menores médias nos resultados do ENEM, mostrando-nos uma deficiência considerável no âmbito da cultura geral. Este quadro de deficiência de conhecimentos básicos não é suprido nem pelo currículo do ciclo básico, nem pelos conhecimentos específicos do curso de Pedagogia. Se o domínio dos conhecimentos básicos do ensino médio não foram alcançados integralmente, fica difícil uma leitura crítica de um texto, um estabelecimento de relações entre o pensamento de autores, uma síntese capaz de identificar conceitos principais. Isso leva os alunos de Pedagogia a uma repetição não crítica de textos e memorização de chavões que não os ajudam. Muitos apresentam dificuldades para ler uma tabela estatística, não sabem interpretar e diferenciar resultados absolutos e relativos e examinando uma pirâmide de matrícula são incapazes de interpretá-la quanto ao nível de produtividade da escola. Além dessas incapacidades básicas de leitura, escrita e conhecimentos numéricos, alia-se a ignorância da História e Geopolítica do Brasil, mas repetem bem os chavões

da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, o ajustamento das gerações ao legado das tradições de Durkheim, o desenvolvimento da inteligência de Piaget, alguns trechos da obra de Bourdieu e Passeron, o positivismo de Comte, o pragmatismo de Dewey e também as teses marxistas de alguns autores que nunca leram *O Capital*.

Esse quadro dá aos pedagogos a impressão de que têm competência na área educacional, mas são professores incapazes de ensinar, pois só aprenderam a repetir. Nos momentos de crise, como a que vivemos em educação, se repetirmos os mesmos procedimentos, não saímos dela. Há necessidade de se inovar, com base na criação de competências no âmbito daquela cultura necessária aos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental: ler, escrever e contar – de modo a viver e compreender o mundo que os cerca, as realidades que precisam ser conhecidas, problematizadas e mudadas, de acordo com o nível de maturidade psicológica dos alunos. Em outras palavras, é preciso começar a formar cidadãos capazes de escolher valores básicos e, através deles, desenvolver uma práxis capaz de construir a sociedade com que sonhamos. Embora tal preocupação ainda não tenha alcançado os níveis de efetividade necessários e suficientes para a solução dos problemas básicos da educação brasileira, é imperativo que prossigamos trilhando os caminhos que nos indiquem a direção a ser percorrida.

Como um sintoma da situação descrita, é preciso considerar as reflexões feitas por Oliveira (2010) a partir das preocupações dos professores de um curso de Pedagogia com a resistência das alunas em relação ao exercício da docência. Por diversas razões, com destaque para a questão da baixa remuneração, os alunos de Pedagogia apostam na amplitude da formação como uma possibilidade de sair da sala de aula e não como um caminho para potencializar a prática de ensino. Nesse sentido, cabe a discussão da profissionalização docente feita por diversos autores e consolidada por Gatti, Barreto e André (2011). Esses autores rejeitam a formação de professores a partir de uma posição missionária ou de ofício e consideram que o docente precisa ser um profissional com "condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos" (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 93).

Na pesquisa de Penna (2012), com professoras das primeiras séries do ensino fundamental, ficou evidenciado que a relação estabelecida pelas professoras com o universo do conhecimento científico e escolar é uma "relação utilitária e superficial com o conhecimento científico" (p. 213), decorrente de aprendizado ocorrido nos momentos de formação inicial ou de formação continuada e referido à sua aplicabilidade prática. Além disso, Penna também não encontrou nos professores pesquisados preocupação com a necessidade de se apropriar do conhecimento das disciplinas escolares que deveriam ensinar a seus alunos.

Se os professores não possuem apropriação do conhecimento científico e a competência necessária para a atuação docente, só se pode esperar dos alunos um desempenho deficiente. Evidentemente não se pode atribuir apenas à formação dos professores a responsabilidade sobre o desempenho atual das redes de ensino, pois múltiplos fatores convergem para isso (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). Contudo, esse quadro de incompetência dos pedagogos é, em grande parte, responsável pela construção de um círculo vicioso e histórico de reprodução da incompetência: se os professores não têm domínio do conteúdo, o desempenho dos alunos só pode ser deficiente. E não será uma Metodologia do Ensino Fundamental que irá solucionar o problema; método necessita, antes de tudo, de definição de conteúdo. Os currículos dos cursos de Pedagogia partem do princípio de que os alunos dominam os conteúdos do Ensino Fundamental e partem para a Metodologia do Ensino Fundamental, sem ao menos uma revisão dos conteúdos básicos. Temos de reconhecer essa deficiência. Apesar de a pesquisa em educação ter procurado obter informações que possibilitem relacioná-las ao contexto político e social, permitindo a priorização de áreas no âmbito das políticas educacionais, a identificação das dificuldades no âmbito da formação de professores, ainda não identificou as competências do magistério no nível dos conteúdos do currículo do ensino fundamental, o que certamente irá mostrar as lacunas de conhecimento nessa área e que acabam se constituindo na falta de competência do alunado.

Há necessidade de se certificar os professores em exercício, a fim de que, identificadas as deficiências de formação, possamos oferecer cursos de atualização capazes de sanar as deficiências encontradas e despertar no professor a vontade de um contínuo aprimoramento profissional. Uma pesquisa realizada por Chakur (2005) investigou se existiriam diferenças entre professores de acordo com o tempo de exercício da profissão. Foram entrevistadas 14 professoras de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental de uma escola pública paulista sobre histórias hipotéticas, cada qual contendo problema a ser julgado/solucionado e com análise baseada em critérios do referencial piagetiano. Os resultados indicaram que os depoimentos dos professores se distribuem pelos mesmos níveis encontrados em pesquisas anteriores com professores de 5ª a 8ª séries. Chakur (2005) concluiu que o desenvolvimento profissional docente ocorre em uma sequência de níveis hierárquicos e, para que os *esquemas profissionais* progridam e se aperfeiçoem, é fundamental a *tomada de consciência* dos obstáculos enfrentados. O autor cita os trabalhos de Huberman (1995) que retrata o desenvolvimento profissional de professores, tratando a idéia de que existem certas *tendências gerais no ciclo de vida dos professores*, que comportam uma sequência de fases cuja ordem obedece ao tempo de carreira. Assim, segundo Huberman (1995), o professor passa por uma fase inicial de *sobrevivência e descoberta*, com a entrada na carreira, que traz o sentimento de *choque da realidade*, mas implica explorações e experimentações; em seguida, vem a do *comprometimento definitivo* ou *estabilização*, que ocorre entre 4 e 6 anos de carreira e favorece sentimentos ao mesmo tempo de independência e de pertença a um corpo profissional; a fase de

diversificação, entre 7 e 25 anos, revela percursos individuais que vão desde a rotina até a crise existencial; dos 25 aos 35 anos caracteriza-se o aparecimento da *serenidade e distanciamento afetivo*, ou do *conservantismo*; e a fase do *desinvestimento (sereno ou amargo)* refere-se à época da aposentadoria, entre 35 e 40 anos de carreira. Portanto, os planos de formação continuada deveriam considerar essas diferentes fases e continuar a desenvolver as competências dos professores em todas as fases de sua carreira, considerando seus diferentes estágios.

Mas, evidentemente, ao refletir sobre o desenvolvimento das competências de quem ensina é preciso considerar as condições de trabalho e de vida dos professores do Ensino Fundamental, especialmente do ciclo inicial. Uma importante pesquisa foi realizada por Goulart Junior e Lipp (2008) junto a 175 professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental atuantes em escolas públicas estaduais de uma cidade do interior de São Paulo. Eles estudaram os sintomas de estresse na população pesquisada e constataram que 56,6% dos professores estão experimentando estresse, cujos principais sintomas presentes são sensação de desgaste físico constante, cansaço excessivo, tensão muscular, problemas com a memória, irritabilidade excessiva, angústia/ansiedade diária, pensar constantemente em um só assunto e irritabilidade sem causa aparente (GOULART JUNIOR; LIPP, 2008). O resultado das pesquisas dos autores é importante porque mostra que não basta melhorar a formação dos professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. É preciso também que esses professores disponham de qualidade de vida (que já está se caracterizando como histórica) para que possamos olhar essa triste realidade e resolver esse problema, com uma profunda reconstrução desse currículo que está alimentando uma contínua incompetência dos nossos alunos, comprovada pelos recentes resultados da prova Brasil.³

Há necessidade de um profundo diagnóstico do nível de competência dos professores em exercício, a fim de que, identificadas as deficiências de formação, possamos oferecer cursos de atualização capazes de sanar essas deficiências. Só assim iremos formar um exército de professores que irá realmente formar a clientela do Ensino Fundamental e resolver parte do problema do baixo nível de desempenho do alunado desse nível de ensino.

Inúmeras são as críticas ao nível de formação de nossos professores, mas até agora, as políticas nessa área têm-se mostrado incapazes de resolver o problema. Seminários, palestras, oficinas pedagógicas, distribuição de material didático (até livros de Prática de Ensino o MEC chegou a propor) são insuficientes para resolver o problema, que é pontual e deve ser tratado com foco em cada professor, de modo a valorizá-lo de acordo com seu nível de desempenho. Soluções gerais são vícios da nossa política educacional ainda sitiada na centralização do processo de

3 Ver: www.inep.gov.br – resultados da Prova Brasil

tomada de decisões, que outorga um nível de facilidade para quem dirige o sistema. A consciência de que somos uma federação com características e problemas locais diferentes, e não uma república unitária é fundamental para enfrentarmos o problema da capacitação dos professores em nível local, para que possam exercer seu ofício com competência e dignidade, embora não seja tarefa de solução simples.

A pesquisa educacional é um dos instrumentos indicados para a identificação e construção do conhecimento sobre tais problemas, mas não tem sido prioritária porque o Estado que tudo resolve⁴ não tem como objetivo identificar problemas, mas propor regras para que os problemas não surjam.

6. Vinculação entre competências do aluno e competências do professor

Aluno e professor são faces de uma mesma moeda. Não há como falar em melhorar o nível de competência dos alunos, sem investir na melhoria da competência do professor que ensina. Acreditando nesse binômio "professor-aluno", Oliveira e Alves (2005) apresentam dados de professores do Ensino Fundamental, analisando o entendimento do papel do professor no processo de estimulação e manutenção do interesse dos alunos pela escola. O referencial teórico adotado compreende o desenvolvimento humano pela interação social mediada e os autores realizaram entrevistas com cinco professoras, abordando temas da formação, concepções sobre "bons e maus alunos" e definições sobre estimulação e motivação. Os resultados mostram satisfação pela profissão, contudo, queixas da má remuneração e desvalorização no magistério. Os autores destacam a necessidade de instrumentalizar esses docentes para atuarem como mediadores no processo de ensino-aprendizagem, buscando coerência nas concepções dos professores e dos alunos, evitando desinteresses, processos de fracasso e evasão escolar.

Também é importante considerar o estudo de Sobreira e Campos (2008) que relacionaram o investimento público em educação fundamental e a qualidade do ensino, a partir de uma avaliação regional dos resultados do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef. Entre os objetivos do fundo está o de garantir recursos mínimos para o investimento público em educação fundamental, assegurando a qualidade do ensino oferecido e, por conseguinte, a melhora na proficiência dos alunos. Com base nos dados de volume de recursos investidos no ensino fundamental via Fundef e nos resultados das Saeb

⁴ *"O governo tudo sabe, administra e prove. Ele faz a opinião, distribui a riqueza e qualifica os opulentos. O súdito, turvado com a rocha que lhe rouba o sol e as iniciativas, tudo espera da administração pública, nas suas dificuldades grandes e pequenas, confiando, nas horas de agonia, no milagre saído das câmaras do paço ou dos ministérios. Esse perigoso complexo psicológico inibe, há séculos, o povo, certo de que o Estado não é ele, mas uma entidade maior, abstrata e soberana."*
(Faoro, Raymundo. *Os Donos do Poder- formação do patronato político*, 1984, p.393)

(Sinopses Estatísticas da Educação Básica), Sobreira e Campos (2008) analisam os efeitos dessa política pública sobre o desempenho dos alunos da rede pública de ensino fundamental brasileira. Os resultados apontam a importância do aporte financeiro e da qualificação do magistério para o aperfeiçoamento da qualidade da educação pública. Os resultados apontam para correlações positivas entre o desempenho dos alunos nas avaliações e as variáveis gasto aluno-ano, remuneração média do magistério e docentes com curso superior/matriculas. A correlação é mais forte entre as notas das Saeb e o gasto aluno-ano mínimo com o Fundef, seguido pelos docentes com curso superior por matriculas. Destaque-se que Sobreira e Campos (2008) confirmam, portanto, que a qualificação docente apresenta correlação direta e positiva com o desempenho escolar.

Na mesma linha, Veiga, Leite e Duarte (2005) discutem a capacitação docente em relação ao desempenho escolar do aluno e ao contexto da diversidade socioeconômica instaurada nas escolas a partir da década de 90. O problema de pesquisa foi o seguinte: qual a importância da capacitação no desempenho dos docentes para melhorar o rendimento escolar dos alunos dos municípios de Januária e Montes Claros? Os dados foram coletados, nesses municípios, entre outubro de 1999 e fevereiro de 2000 e se referem à situação socioeconômica das famílias das crianças matriculadas nas escolas da amostra, ao perfil do professorado e ao apoio pedagógico disponível nas escolas. A amostra foi composta por seis escolas em cada município (três da rede estadual e três da rede municipal), totalizando 12 escolas. A análise da capacitação está baseada no tipo de treinamento oferecido aos professores da rede pública por meio de programas implementados nos estados de Minas Gerais e São Paulo no período 1996-1998. A principal conclusão é a de que a capacitação na forma como tem sido oferecida não tem contribuído efetivamente para desenvolver as competências demandadas dos docentes para apoiar crianças oriundas de ambientes familiares desfavoráveis aos desafios da escolarização (VEIGA; LEITE; DUARTE, 2005).

7. Considerações finais

A cultura da escola pública brasileira precisa ser colaborativa e solidária em que família e escola se unam num espaço de relações socioculturais em função de objetivos e valores que proporcionem ao estudante brasileiro um desempenho capaz de retirá-lo da exclusão social a que está sendo submetido, onde só uma política assistencialista é capaz de conduzi-lo à universidade; assim mesmo, temos de levar em consideração que para estudar é necessário um padrão mínimo de qualidade de vida.

Entre os muitos desafios que se colocam na agenda da educação brasileira, no que tange ao Ensino Fundamental, está a aprendizagem na idade certa, uma política pública indutora de qualidade, o reforço à cultura de avaliação e de uso de indicadores, a inclusão digital e tecnológica, o aumento dos investimentos públicos e, obviamente e talvez, sobretudo, maior ênfase na formação e qualificação dos professores.

São muitos os caminhos a serem percorridos em termos da educação para o Ensino Fundamental no Brasil, mas não há como pensar nas competências de quem aprende, sem refletir sobre as competências de quem ensina. Cabe-nos fazer coro com Carlos Drummond de Andrade em seu poema *Para Sara, Raquel, Lia e para todas as crianças*: "Eu queria uma escola que cultivasse a curiosidade de aprender (...) que lhes ensinasse a usarem bem a nossa língua, a pensarem e a se expressarem com clareza. Eu queria uma escola que lhes ensinasse a pensar, a raciocinar, a procurar soluções. (...) Ah! E antes que eu me esqueça: Deus que livre vocês de um professor incompetente!"

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez.1996.

_____. Decreto nº 3.276 de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 7 dez.1999.

_____. Resolução nº 1 de 1 de fevereiro de 2005. Estabelece normas para o apostilamento, em diplomas de cursos de graduação em Pedagogia, do direito ao exercício do magistério nos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 9 fev. 2005. Seção 1, p. 14.

CHAKUR, C. R. de S. L. O desenvolvimento profissional de professores das séries iniciais do ensino fundamental. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 15, n. 32, p. 397-407. set. 2005.

COSTA, M. da; KOSLINSKI, M. C. Entre o mérito e a sorte: escola, presente e futuro na visão de estudantes do ensino fundamental do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, 2006, v. 11, n. 31, p. 133-154. out. 2006.

DURAND, J. P. O Modelo da competência: uma nova roupagem para velhas idéias. *Revista Iberoamericana de Estudios Del Trabajo*, [S.l.], v. 7, n. 14, p. 203-228. 2001.

DUTRA, J. S.; HIPÓLITO, J. M.; SILVA, C. M. Gestão de pessoas por competências. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 22., 1998. *Anais...*, Foz do Iguaçu: Anpad, 1998.

FINI, L. D. T.; CALSA, G. C. Matemática e afetividade: alunos desinteressados no ensino fundamental? In: SISTO, F. F.; MARTINELLI, S. C. (Org.). *A afetividade e dificuldades de aprendizagem*. São Paulo: Vetor, 2006. p. 163-180.

GARDINAL-PIZATO, E. C.; MARTURANO, E. M.; FONTAINE, A. M. G. V. Acesso à educação infantil e trajetórias de desempenho escolar no ensino fundamental. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 22, n. 52, p. 187-196. abr. 2012.

GOULART JUNIOR, E.; LIPP, M. E. N. Estresse entre professoras do ensino fundamental de escolas públicas estaduais. *Psicologia em Estudo* [S.l.], v. 13, n. 4, p. 847-857. set. 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. INEP. *Censo escolar 2012*. Brasília, DF: INEP, 2012. Disponível por: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acessado em: 09 jan. 2013.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. *Indicador nacional de alfabetismo funcional*. São Paulo: 2007. Disponível em: <<http://arquivo.portaldovoluntario.org.br/press/uploadArquivos/122088926283.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2008.

MAGALHÃES, S. J.; WANDERLEY, M. H.; ROCHA, J. Desenvolvimento de competências: o futuro agora!. *Revista Treinamento & Desenvolvimento*, São Paulo, v.3, n. 14, p.12-14, jan. 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). *Mapa do analfabetismo no Brasil*. Brasília, DF: MEC; INEP, 2003.

OLIVEIRA, C. B. E. de; ALVES, P. B. Ensino fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar. *Paidéia*, Ribeirão Preto. 2005, v. 15, n. 31, p. 227-238. abr. 2005.

OLIVEIRA, L. M. de. Políticas educacionais na formação da professora dos anos iniciais do ensino fundamental em cursos de licenciatura. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 235-252. jan./mar. 2010.

OLIVEIRA, K. L. de; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. dos. Leitura e desempenho escolar em português e matemática no ensino fundamental. *Paidéia* Ribeirão Preto, v. 18, n. 41, p. 531-540. maio 2008.

PARO, V. H. O currículo do ensino fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 485-508. jan./mar., 2011.

PENNA, M. G. de O. Professores das primeiras séries do ensino fundamental e relações estabelecidas com o conhecimento. *Educar em Revista*, [S.l.], 2012, n. 44, p. 201-216. out. 2012.

PERRENOUD, P. *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SISTO, F. F.; MARTINELLI, S. C. O papel das relações sociais na compreensão do fracasso escolar e das dificuldades de aprendizagem. In: SISTO, F. F.; MARTINELLI, S. C. (Org.), *A afetividade e dificuldades de aprendizagem*. São Paulo: Vetor, 2006, p. 13-30.

SILVA, C. S. R. da; CAFIERO, D. Implicações das políticas educacionais no contexto do ensino fundamental de nove anos. *Educação em Revista*, [S.l.], v. 27, n. 2, p. 219-248, nov. 2011.

SOBREIRA, R.; CAMPOS, B. C. Investimento público em educação fundamental e a qualidade do ensino: uma avaliação regional dos resultados do Fundef. *Revista de Administração Pública*, [S.l.], v. 42, n. 2, p. 327-346, 2008.

SPARROW, P. R.; BOGNANNO, M. Competency requirement forecasting: issues for International Selection and Assessment. In: MABEY, C.; ILLES, P. (Org.) *Managing Learning*. London: Routledge, 1994, p. 57-69.

TEIXEIRA, A. *Educação no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional; MEC, 1976. Série Atualidades, v. 132. Depoimento de Anísio Teixeira, prestado na seção de 7 de julho de 1952 da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, para debate do projeto de Lei de Diretrizes e Bases.

TANGUY, L. Competências e integração social na empresa. In: ROPÉ, F., TANGUY, L. (Org.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas : Papyrus, 1997. p. 167-200.

VEIGA, L. da; LEITE, M. R. S. D. T.; DUARTE, V. C. Qualificação, competência técnica e inovação no ofício docente para a melhoria da qualidade do ensino fundamental. *Revista de Administração contemporânea*. [S.l.], v. 9, n. 3, p. 143-167. set. 2005.

VIEIRA, L. M. F. A educação infantil e o Plano Nacional de Educação: As propostas da CONAE 2010. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 31, n. 112, p. 809-831, out. 2010.

ZARIFIAN, P. A gestão da e pela competência. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, TRABALHO E COMPETÊNCIAS, 2., 1996, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: SENAI/DN-CIET, 1996. p. 15-24.

Recebido em: 10/03/2010

Aceito para publicação em: 17/01/2013

Elementary Education: from competences to teach to competences to learn

Abstract

This article presents a theoretical essay which aims to relate the competences required by curriculum parameters for the Elementary Education with the competences demanded by the teachers in order for the students to reach their objectives. Such relationship is necessary as the bibliography on teachers' education has been often mentioned several deficiencies in their training. By using data from student's census, student's performance, and a review of the literature on the subject, we intend to connect two aspects of the same problem: the level of competence reached by the students and the competence of their teachers on the subject matter taught. These two aspects were examined as we expect to contribute for the discussion about the policies which guide the assessment of students and, in parallel, to analyze the competence of teachers who are responsible for the student's performance, as we suggest possible measures to solve that problem, and gradually to optimize the performance of students at Elementary School.

Keywords: *Competence. Elementary Education. Undergraduate Teacher Education. Quality of Education.*

Enseñanza Básica: de las competencias para enseñar a las competencias para aprender

Resumen

Este artículo presenta un ensayo teórico que trata de relacionar las competencias demandadas por los parámetros curriculares para los grados iniciales de la Enseñanza Básica con las competencias exigidas a los profesores para que los alumnos logren esos objetivos. Esta relación es necesaria, ya que la bibliografía sobre la formación del profesor de los grados iniciales de la Enseñanza Básica ha señalado, durante años, una serie de deficiencias en esa formación.

A partir de datos de censos escolares, tests de desempeño escolar y de una revisión de la literatura sobre el tema, buscamos unir dos facetas de un mismo problema: el nivel de competencia alcanzado por el alumno y la competencia del profesor sobre el contenido que enseña.

Hemos examinado esos dos aspectos con la esperanza de contribuir para la discusión respecto a la política que orienta la evaluación del desempeño de los alumnos y, en paralelo, debatir sobre la competencia del profesor responsable por ese desempeño, sugiriendo medidas capaces de configurar y, paulatinamente, encontrar caminos para la optimización del desempeño del alumnado de los grados iniciales de la Enseñanza Básica.

Palabras-clave: *Competencia. Enseñanza Básica. Formación en Educación. Calidad de la Enseñanza.*