

METILFENIDATO: O que isso tem a ver com o profissional de letras?¹

João Wanderley Geraldi²

Resumo: Este texto traz uma reflexão sobre a formação continuada dos professores da área de Letras. Falando do lugar da complexidade dos conhecimentos e intuições mobilizáveis no exercício profissional do professor, apontamos contribuições possíveis aos programas de mestrado profissional. Iniciamos nossa discussão trazendo à superfície alguns elementos deste “complexo de conhecimentos”, ressaltando a presença dos sistemas de avaliação nas escolas brasileiras como parte da política educacional neoliberal. No segundo momento, abordamos a questão do contexto social no qual o professor vai atuar, ressaltando os valores e conhecimentos das classes sociais que frequentam a escola pública. Destaca-se também o escândalo da medicalização da sociedade, especificamente aquela que resulta de diagnósticos escolares. Ressaltamos que a postura de ensinar a fazer diagnósticos é aprofundar a medicalização sem preocupação real com os problemas de ensino, fragilizando o processo de aprendizagem. Por fim, destacamos que a competência profissional não é fruto apenas da aquisição de conhecimentos da área específica de atuação, já que os conhecimentos a serem mobilizados nas relações de ensino vão muito além dos conhecimentos próprios de uma área. A formação, inicial ou continuada, que permanece apostando exclusivamente na atualização de conhecimentos específicos continuará sempre a formar professores de uma perna só, quando a realidade social e da escola exige muito mais do que isso.

Palavras-chave: formação de professores, mestrado profissional, avaliação da matriz curricular do PROFLETRAS.

Abstract: This text brings a reflection on the continued formation of the language teachers. Talking about the complexity of mobilized knowledge and intuitions in the teacher's professional exercise, it points out possible contributions to Professional Masters Programs in this area. We start our discussion showing some elements of this “knowledge complex”, emphasizing the presence of the evaluation systems as part of the neoliberal educational policy. Then, we approach the question of the social context in which the teacher is going to work, highlighting the values and knowledge of the social classes that attend public school. The society medicalization scandal is also highlighted, specifically the one caused by school

¹ Texto da exposição no II Fórum dos Coordenadores do PROFLETRAS. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 18.09.2014

² Professor Titular aposentado do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP. jwgeraldi@yahoo.com.br

diagnosis. We point out that the posture of teaching and making diagnosis deepens the medicalization without real concern with the teaching problems, handicapping the learning process. Lastly, we highlight that the professional competence is not only a result of the knowledge acquisition of the specific area, since the knowledge to be mobilized in teaching relationships goes beyond the actual knowledge of an area. Initial or continuing teacher training, which remains betting only on updating specific knowledge will continue to train one legged teachers, when the social and teacher's reality requires much more.

Key words: teacher training, Professional Masters, evaluation of the PROFLETRAS curriculum.

... se o passado se lembra, o futuro se inventa. E essa invenção, apoiada em conhecimentos adquiridos no passado e buscados no presente, deve ser consciente e criativa para que esse futuro traga as realizações que queremos e que necessitamos que aconteçam.

Li, em algum lugar, que “a prática social efetiva é produto invariável da paixão, pois é impossível realizar algo criador, transformador, sem acreditar, sem amar”. E isto é o mínimo que se espera de um professor: que acredite, que ame. (Maria Raquel A. Coelho Galan, 2014)

À procura de um foco

Desde que fui convidado para este encontro de coordenadores e professores de diferentes programas de mestrado profissional, destinado a professores do ensino fundamental da área de Letras – PROFLETRAS, fiquei interrogando-me sobre o que poderia dizer para colegas que assumem agora uma das mais difíceis tarefas da docência universitária, aquela da formação continuada dos professores formados pelas redes de universidades e faculdades em que também atuaram e atuam.

Estes que são agora mestrandos retornam à nossa frente, agora carregados de experiências, carregados de sonhos e frustrações, carregados de boas intenções e, sobretudo, sobrecarregados pela precariedade do contexto em que exercem suas profissões.

Afastado, pelo tempo que passou tão rápido, dos afazeres cotidianos que envolvem o professor universitário, livre das atuais cobranças da gincana Capes de produtividade mesmo sem avanços nos resultados da pesquisa e reflexão, livre das burocracias para administrar o

próprio currículo e avaliar a produção e o currículo de colegas³, estou na posição do sujeito que se fez ao longo de mais de trinta anos de docência, sempre atuando com a formação continuada de professores, e que precisa angustiosamente recortar do vivido algo a ser compartilhado, que valha a pena ser compartilhado com aqueles que fazem hoje da formação continuada parte de sua prática docente.

Sabemos que somente aqueles que têm coragem de enfrentar riscos expõem-se neste trabalho de escuta dos professores do ensino fundamental, pois o exercício profissional destes, o ensino na escola, não se realiza no vácuo das teorias estudadas na formação inicial nem se limita a quatro paredes que isolam geograficamente um espaço – a sala de aula. Este é um espaço preenchido não só pelas presenças humanas de alunos e professores, com todas as suas consequências, mas também preenchido pela instituição escolar de que a forma arquitetônica do prédio, suas paredes e suas divisórias são indícios. Não há uma sala de aula fora do prédio escolar como não há uma escola fora do seu contexto imediato (sua localização concreta nas ruas das cidades) e fora do seu contexto mediato, aquele construído pelas funções que a sociedade espera e atribui à instituição escolar. A sala de aula é, portanto, um espaço prenhe de preenchimentos de toda ordem – éticos, estéticos e cognitivos. Nada da atuação humana lhe escapa. E ainda é sobrecarregada por sua gravidez, pois entre o que se espera da instituição escolar está o que chamamos de “formação” – evitemos por enquanto um preenchimento semântico-discursivo de sentidos para esta palavra - que deve ser o resultado da passagem dos sujeitos ditos alunos produzida em conjunto pela permanência de seus sujeitos ditos professores. Os primeiros passam e ao passarem se formam; os segundos ficam e são formados “experientes” pela inevitabilidade das memórias do que se passou e pelos horizontes de possibilidades construídos pela memória de futuro.

Inevitavelmente também eu me formei pelos que por mim passaram e comigo se formaram. Os encontros inumeráveis não só com alunos, mas também com professores, me

³ Não por leitura direta, mas pela voz do colega e amigo Jorge Larrosa, soube que há pesquisas norteamericanas mostrando que hoje um professor universitário gasta 60% de seu tempo com a administração burocrática do próprio currículo e avaliando trabalhos e currículos de seus colegas.

constituiu e construiu uma experiência que me mostrou ser impossível fazer-se professor dominando um conjunto de conhecimentos de um campo específico das ciências. O saber profissional se compõe de modo mais complexo e cotidianamente enfrenta novos desafios. É, pois, neste lugar da complexidade dos conhecimentos e intuições mobilizáveis no exercício profissional do professor da área de Letras que gostaria de me situar, para aportar contribuições possíveis aos programas de mestrado profissional da área. Isto porque esta contextualização é ora negligenciada ora idealizada nos processos de formação inicial (e também daquela que chamamos de continuada, quando a escuta dá lugar ao ensino do que imaginamos serem soluções para o que muito frequentemente desconhecemos).

Iniciemos nossa discussão trazendo à superfície alguns elementos deste “complexo de conhecimentos”. Farei isso na forma de narrativas das surpresas que deslocaram meus pontos de vista à medida que melhor escutava os professores; estas narrativas não estão aqui organizadas de forma cronológica, mas trazidas à tona para comporem um desenho, ainda que mal traçado, desta contextualização do exercício profissional.

O branco açúcar que adoça meu café é síntese de múltiplas determinações

Depois da expulsão dos jesuítas em meados do século XVIII, as “aulas régias” e “os cursos avulsos” ou “aulas avulsas” que lhe sucederam permaneceram por quase um século e eram ministradas por quem sabia e conseguia organizar uma “sala de aula”, às vezes improvisada inclusive na casa do “professor”. Seu modelo era o quase único colégio existente: o Colégio Pedro II. Pensemos, por exemplo, o que era ser professor de uma inexistente rede pública de ensino em Aracaju, nos inícios da segunda metade do século XIX. Não é preciso ressaltar as dificuldades que enfrentavam os professores: a falta de material, as salas de aula alugadas e sem carteiras, a praticamente inexistência de livros, de bibliotecas. Mas a bem verdade, nosso imperador, D. Pedro II, se preocupava com a formação de seus súditos e visitava estas salas em suas viagens, como anota em seu diário quando de uma visita a Sergipe del’Rey em 1860:

O livro de matrícula não parece bem feito, mas a letra do professor é sofrível. 1º.[aluno] lê sofrivelmente – gramática muito atrasado, não sabe dividir tendo errado toda a conta. Desde 19 de fevereiro de 1859 aqui tendo já estudado 10 meses em Sergipe. 2º. lê mal; gramática apenas começou – este que é o melhor divide bem; mas vagarosamente, e não se lembra da prova real da divisão. Doutrina mal sabem as rezas e o professor está muito atrasado parecendo mau.

Aula de meninas regida por Josefa Maria da Trindade – 70 matriculados – não muito bem escrito o livro de matrícula. 1ª.[aluna] lê sofrivelmente livros, e menos mal em gramática – divide bem e sabe tirar a prova real. Freq. 1 ano e 4 meses, mas já tinha estudado pouco – segundo diz a professora, que parece boa. 2ª. lê sofrivelmente, gramática mal, divide com 2 letras no divisor, porém mal ainda. Doutrina sabem as rezas, mas as explicações não são exatas todas, apesar da professora contentar-se com elas. Letra das meninas sofrível.

(Registros no Diário do Imperador D. Pedro II, em 1860 quando visitou Sergipe)

Aparentemente isso está muito, muito distante do mundo de hoje. Mas prestemos um pouco de atenção ao fato histórico. D. Pedro II foi nosso primeiro “avaliador externo”! Suas **avaliações** alteraram os rumos da educação sergipense? As avaliações externas de hoje repetem o Imperador e imperam como no passado: por quanto tempo continuaremos a não aprender com a história? Por quanto tempo aceitaremos índices obtidos por provas descontextualizadas, que não levam em consideração o ponto de entrada dos sujeitos na escola e a própria escola, e uniformizam o ponto de chegada, repetindo *ad nauseam* o princípio comeniano (século XVII) de que todos aprendam ao mesmo tempo as mesmas coisas?

Obviamente os professores de hoje tem outros recursos e já experimentam suas soluções: portais da internet fornecem as provas anteriores; projetos de incentivo ao aumento do índice do IDEB prefaciam os exames “para valer” por simulados (ao bom estilo dos simulados dos vestibulares). Como dizem Damaceno e Pedrosa (2014, p.39)

Com a instituição de políticas públicas na área de educação e a determinação de índices específicos para mensurar a qualidade do

processo ensinoaprendizagem nas escolas, o sujeito docente acaba sendo alvo não só de mudanças para suas posturas, mas, também, condicionado a interagir e adaptar-se aos novos contextos.

As crianças aprendem a responder. Trata-se, na expressão síntese das autoras citadas, da *formação de alunos competentes e hábeis para indicadores*(, op.cit., p.41) ... e eles se preparam para as provas de uma política educacional que colocou, desde meados dos anos 1990, a avaliação como a pedra de toque a partir da qual se conseguiria, por milagre divino certamente, a melhoria da escola pública.

Balsamo (2014), em estudo de caso de uma escola (“Escola do Trem”) da rede municipal de ensino de Sorocaba (SP), mostra as pressões que sofrem direção, coordenadores, professores e alunos para que os resultados nos testes sejam elevados. Em verdade, como conquistar posições no ranqueamento das escolas:

Ter sido a primeira escola no ranking do IDESP 2010 classificou a “Escola do Trem” como o benchmarking da Rede Municipal de Ensino. Este é um conceito proveniente do SGI⁴, e segundo esse sistema, a escola com o melhor indicador serviria como referência de trabalho eficiente para as demais. Ela deveria ser observada por todas as outras, para que pudessem levar suas boas práticas e alcançarem um bom indicador, estimulando-as a ser o benchmarking no ano seguinte (nada mais competitivo do que isso!) (p.157)

Como mostram Damaceno e Pedrosa (op.cit., p.41), a pressão para obter “bons resultados” nas avaliações vai muito além da orientação do trabalho de sala de aula, que agora está empobrecido pelos muitos simulados e pelo medo das professoras em assumir as séries ou anos em que a avaliação se dá. A pressão chega aos salários:

...os resultados das avaliações nacionais da Educação Básica afetam, diretamente, a vida dos docentes, fazendo com que as redes públicas de

⁴ Sistema de Gestão Integrada, da Fundação Pitágoras, que assessorou a rede municipal de ensino de Sorocaba.

ensino, pelo país, montem estratégias de bonificação ou punições mascaradas. Um exemplo é a iniciativa do governo de São Paulo com o Idesp, bônus salariais e “uma lógica de prêmios ou castigos que tendem a desvirtuar a política ao estimular fraudes, abrindo possibilidades de contaminação dos índices” (PINTO, 2011, p.140). Muitos professores, gestores e muitas equipes pedagógicas montam uma logística também de resultados na escola, a fim de alcançarem o patamar desejado pelas secretarias ou consultorias especializadas, já que o resultado implica em *investimento, fator central de uma política de resultados...*

No entanto, sabemos hoje, pelo trabalho já publicado em português, de Diana Ravitch, ex-secretária-adjunta de Educação dos EUA no governo George Bush, mas desde o governo Bill Clinton diretora do National Assessment Governing Board, instituto responsável pelos testes federais daquele país, que as avaliações não conduzem à melhoria da qualidade da escola. Citemos passagens de uma entrevista que autora concedeu em 2010 ao Estado de S.Paulo:

Eu apoiei as avaliações, o sistema de accountability (responsabilização de professores e gestores pelo desempenho dos estudantes) e o programa de escolha por muitos anos, mas as evidências acumuladas nesse período sobre os efeitos de todas essas políticas me fizeram repensar. Não podia mais continuar apoiando essas abordagens. O ensino não melhorou e identificamos apenas muitas fraudes no processo.

E mais adiante, vale a pena conferir:

Avaliações padronizadas dão uma fotografia instantânea do desempenho. Elas são úteis como informação, mas não devem ser usadas para recompensas e punições, porque, quando as metas são altas, educadores vão encontrar um jeito de aumentar artificialmente as pontuações. Muitos vão passar horas preparando seus alunos para responderem a esses testes, e os alunos não vão aprender os conteúdos exigidos nas disciplinas, eles vão apenas aprender a fazer essas avaliações. Testes devem ser usados com sabedoria, apenas para dar um retrato da educação, para dar uma informação. Qualquer medição fica corrompida quando se envolve (sic) outras coisas num teste.

Por fim

A lição mais importante que podemos tirar do que foi feito nos Estados Unidos é que o foco deve ser sempre em melhorar a educação e não simplesmente aumentar as pontuações nas provas de avaliação. Ficou claro para nós que elas não são necessariamente a mesma coisa. Precisamos de jovens que estudaram história, ciência, geografia, matemática, leitura, mas o que estamos formando é uma geração que aprendeu a responder testes de múltipla escolha. Para ter uma boa educação, precisamos saber o que é uma boa educação. E é muito mais que saber fazer uma prova. Precisamos nos preocupar com as necessidades dos estudantes, para que eles aproveitem a educação.

Um programa de formação profissional que esquece a presença dos sistemas de avaliação presentes nas escolas brasileiras, não tematiza suas consequências para o ensino e não discute criticamente a política educacional neoliberal que se guia por sistemas contínuos de avaliação, está esquecendo um dos fatores constitutivos do contexto em que se exerce a profissão de professor nas escolas brasileiras contemporâneas. Não é possível que mestres saiam de seus programas de formação absolutamente desinformados e ingênuos quanto ao que acontece e a que remetem, em termos de teoria educacional, os sistemas de avaliação aqui implantados desde que eles se tornaram exigência do chamado “Acordo de Washington” (de cuja construção participou nosso ex-ministro e economista Paulo Renato de Souza, quando um dos diretores do BIRD) e da Organização Mundial do Comércio.

Isto não é o fim da primeira história...

Diante das dificuldades, a faculdade possível

A busca pela **formação** inicial do professor tem uma história nestes rincões brasileiros. E não se pode negar que o professorado buscou diplomar-se dentro do possível. Novamente busco do convívio com professores alguns elementos para esta reflexão.

Em 2011, por iniciativa do SINTESE – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Sergipe, participamos⁵ de uma série de seminários de um dia em polos do interior do Estado. Para nossa surpresa, os dados do Sindicato mostravam que 98% dos professores das redes municipais e estadual tinham curso superior completo. Eles fizeram o curso possível, nas condições possíveis. No contato com estes professores do interior – no total dos 8 seminários realizados em diferentes cidades, encontramos com aproximadamente 1.700 professores em exercício. Uma das atividades que realizamos foi a tomada de consciência dos professores do salto de escolaridade que realizaram. Pedimos que registrassem, para si próprios, o nível de escolaridade de seus avós paternos e maternos, o nível de escolaridade de seus pais e o próprio nível de escolaridade (graduados e alguns pós-graduados em cursos de especialização). Não pedimos que nos entregassem os dados – a reflexão que interessava era a que eles podiam fazer. Mas registramos um dado importante, porque o fizemos com pergunta a todos: quantos tinham pai ou mãe com curso superior. Do total de aproximadamente 1.700 professores, apenas 6 professores tinham pai ou mãe com curso superior: uma professora era filha de advogado; outra era filha de médico, e quatro delas eram filhas de professoras que fizeram sua licenciatura na mesma faculdade e mais ou menos ao mesmo tempo que elas próprias, também já professoras.

Embora esta amostra não possa ser generalizada, porque pode revelar uma situação muito específica do estado de Sergipe, o dado demonstra que uma geração, e somente numa geração, particularmente a partir dos anos 1990, houve um salto de escolaridade entre os professores. Como todo salto, ele produz um vazio a ser preenchido. Os diplomados pelos cursos de Licenciatura, nas faculdades possíveis, nas ofertas existentes, com cursos feitos nas condições possíveis – noturnos, com o mínimo de bibliografia, com o uso das cópias xerográficas de capítulos de livros e textos, com o constante pedido dos professores-alunos para que não houvesse muita matéria a ser estudada, com avaliações bastante frouxas – têm

⁵ Estes seminários foram coordenados nas diferentes cidades por minha companheira Corinta Geraldi e por mim, e tinham como foco específico a história da formação do professor, tanto do ponto de vista geral e histórico, quanto do ponto de vista da experiência individual dos participantes.

um diploma, mas têm uma formação aquém do necessário para o exercício diferenciado da profissão. Que o digam o sucesso do livro didático e a transformação de sua distribuição em “política de estado”. A defesa do PNLD, com unhas e dentes pelos assessores do programa, como uma política de estado e não de governo se inicia assim que se anunciava a troca de governo nos inícios dos anos 2000, saindo o PSDB e entrando o PT, que manteve ou aprofundou, na educação básica, quase todas as políticas neoliberais do governo que sucedeu.

Em que sentido este salto de escolaridade é constitutivo do contexto onde se exerce a profissão de professor? Ora, somos uma sociedade em que sua elite sempre sonhou formação à população! Somente neste século chegamos a quase universalização da educação básica, com bem mais de 90% de crianças, em idade escolar, matriculadas (mas ainda assim estão fora da escola mais de 3 milhões de crianças).

No final do século XX, tínhamos um dos mais baixos índices de população na faixa de 18/24 anos matriculados no ensino superior. Nosso índice era de apenas 12%.

A falta de escolaridade do povo brasileiro é um fato incontestável. E mesmo quando pensamos a oferta de escolaridade, temos que reconhecer que o sistema público de ensino, organizado na verdade na velha república, por isso mesmo somente nos inícios do século XX, ofereceu sempre uma baixa escolaridade. Até a reforma de 1971, a escolaridade obrigatória era de 4 anos (antigo primário). Chegamos só em 1971 a 8 anos de obrigatoriedade (chamado então de 1º. Grau) e isto por um gesto de imposição. Desde a redemocratização, a partir dos anos 1985, fala-se num ensino fundamental de 9 anos, mas até hoje não implantado em todas as redes públicas de ensino! São mais de 30 anos para implementar um ano a mais de escolaridade obrigatória!!!

A propósito do ensino superior, os dados de hoje são um pouco melhores, graças à política de expansão do ensino superior, particularmente no segundo mandato do Presidente Lula e a manutenção deste crescimento no último governo, em que de fato as novas turmas, os

novos campi e as novas universidades foram sendo implementados. Os dados dos gráficos⁶ a seguir mostram o desenvolvimento do ensino superior nos últimos anos e, no entanto, mostram também o quanto ainda estamos atrasados nas matrículas de ensino superior, comparados com alguns países latino-americanos.



⁶ Devo estes gráficos, aqui utilizados para meus propósitos, à pesquisa e organização de Cecília Collares e Maria Aparecida Moysés, que mos cederam. Eles foram apresentados pelas pesquisadoras na mesa-redonda “Pela Despatologização da Vida”, na II Semana de Psicologia da Faculdade de Psicologia do CEUNSP, Itu, 27.08.2014.

Mas não há ainda o que comemorar. Enquanto a primeira tabela anterior se refere a matrículas iniciais, com cujos dados se fez a comparação com outros países da América Latina, quando consideradas as desistências, os abandonos durante a formação e o número de concluintes, não chegamos a formar 50% dos alunos que procuram a universidade.

Portanto, não é de estranhar o fato de apenas 6 professores serem filhos de pais com curso superior, num universo de aproximadamente 1.700 professores do interior sergipano. Este dado é consequência desse descaso pela oferta de ensino superior ao longo da história brasileira. Se nossos professores provêm de famílias de baixa escolaridade, certamente eles foram os ‘*oblats*’ de suas famílias⁷. O convívio com conhecimentos, com a cultura escolarmente rentável, com livros e com a literatura, com o teatro e o cinema ou com bibliotecas e museus é uma experiência que trazem da infância. É preciso valorizar o esforço feito por estes professores, melhor dizendo, por esta geração de professores que está na escola hoje. Mas é preciso reconhecer que há um ‘vácuo’ a ser preenchido pela formação continuada destes mesmos professores. Não basta ser portador de um diploma, como não basta ter conhecimentos de sua área específica para ser um bom profissional. Seria tão absurdo imaginar isso como defender que bastaria saber fonologia para ser alfabetizador!

Um curso de mestrado profissional que esquece esta realidade social brasileira esquece um dos fatores importantes do contexto em que se exerce a profissão. Para que alunos se ensina o que se ensina? Quais valores podem realmente atribuir aos conhecimentos que fazemos circular pela escola? Que práticas e que conhecimentos lhes seriam efetivamente úteis? Como atender necessidades, mas fazer, sobretudo, aparecerem necessidades outras que elevem o padrão de exigências sociais das classes que hoje frequentam as escolas públicas?

⁷ O conceito de *oblato* foi elaborado por Pierre Bourdieu e se refere ao primeiro membro de uma família que conclui o ensino superior, em geral ajudado por todos os membros da família: os irmãos mais velhos trabalham; os tios ou outro familiar hospeda o universitário em sua casa; os padrinhos ajudam na compra de livros etc etc. Fatos sobejamente conhecidos por todos nós. Serão estes *oblats* que continuarão a ascensão escolar da família como um todo, ajudando os que ficaram para trás e naturalizando que seus filhos se destinam ao ensino superior (observe-se o desespero de mães professoras quando seus filhos se recusam a avançar para os estudos universitários, na maioria dos casos quando o exemplo do pai contradiz os sonhos da mãe-professora).

Isto não é o fim da segunda história...

Sossega o leão ou as diferenças são inadmissíveis

Se até agora as primeiras histórias não escandalizam porque tratam mais ou menos do conhecido, nossa terceira história – a **medicalização** da sociedade - é um escândalo social de proporções mais ou menos gigantescas e por isso mesmo é ela quem dá o título a este texto. Começemos com o que nos oferecem, às vezes gratuitamente, como palestras capazes de nos formar e, portanto, de preencher o vácuo do salto de escolaridade que fizemos. São ofertas de palestras; são reportagens de eventos patrocinados por autoridades educacionais possivelmente bem intencionadas. Vamos aos fatos.

No portal da Associação Brasileira de Dislexia, encontramos ofertas que formarão e salvarão os professores de seus problemas com alunos que não aprendem na escola:



A ABD e seus voluntários estão prontos para ajudarem na formação dos professores, particularmente aqueles da área da linguagem.



Nestas palestras, os professores são informados dos inúmeros ‘transtornos’ que afetam a população estudantil, em percentuais alarmantes (verdadeiras novas epidemias). Na recente versão da DSM-5 foram incluídas inúmeras novas doenças (como o Transtorno de Obsessão Desafiante!) para as quais o tratamento é sempre medicamentoso, com metilfenidato, cujo emprego constante acima de três anos produz efeitos colaterais irreversíveis. Sequer na pátria da nova versão do DSM, os inúmeros transtornos enumerados foram aceitos, tanto que lá se critica o uso da nova versão!

Nas palestras gentilmente realizadas nas escolas e nas redes de ensino dos municípios e estados, os professores recebem canetinhas e caderninhos com formulários para “diagnosticar” as crianças que não aprendem, e são instruídos a encaminhá-las aos serviços de

saúde. E com os encaminhamentos, a venda que interessa aos laboratórios, cresce vertiginosamente:



E os diagnósticos dos professores são perfeitos, como mostram os gráficos abaixo, o primeiro a propósito de 264 ‘pacientes’ encaminhados à ABD para avaliação. Notem-se, os encaminhados deixam de ser crianças, alunos, para se tornarem, desde o encaminhamento com base no diagnóstico do professor, pacientes. Ou seja: são portadores de alguma doença. Quando diagnosticados como não-disléxicos pelos profissionais, outros rótulos estão disponíveis no DSM-5 para enquadrá-los, como mostra o segundo gráfico, a seguir.



Como se pode ver, apenas 4% dos encaminhados conseguiram escapar da teia dos diagnósticos! Com isso nosso consumo de metilfenidato tem crescido assustadoramente (somos o segundo maior consumidor no mundo). Os laboratórios produtores da Ritalina e do Concerta agradecem penhoradamente aos professores diagnosticadores.

Em Campinas, diante do assustador crescimento de consumo das drogas, como se pode ver abaixo,



a Secretaria Municipal de Saúde elaborou, em 2012, um protocolo a ser seguido pelos profissionais que receitam tais medicamentos. Dentre os elementos deste protocolo, vale a pena ressaltar os seguintes procedimentos:

- (a) depois de dois meses de uso das 'pílulas' não havendo mudança de comportamento, sua dispensação deve ser interrompida;
- (b) jamais o tratamento com estes medicamentos pode ultrapassar 2 anos.

Como mostra o gráfico, imediatamente o consumo teve um decréscimo significativo, a demonstrar que o Estado não pode simplesmente ficar alheio aos interesses da indústria farmacêutica. Aliás, o município de São Paulo, através de decreto-lei, também aderiu a protocolos para a dispensação destes medicamentos. O barulho feito na imprensa foi enorme: não faltaram as penas de aluguel reagindo contra qualquer intervenção do estado nos processos de dispensação destes medicamentos...

Só aparentemente estes dados nada têm a ver com o exercício profissional em nossa área. No entanto, dislexia é um conceito que vem da Linguística. Os métodos de alfabetização, a padronização ortográfica precoce, a soletração como passo necessário à aquisição da escrita, a falsa ideia de relação biunívoca entre fonemas e letras, a equivocada suspensão dos significados para aprender a escrita, de que o enunciado "A Eva viu a uva" se tornou símbolo, as variedades linguísticas e o preconceito linguístico são categorias elaboradas pela Linguística ou com colaboração da Linguística (como é o caso dos métodos de alfabetização).

A isto se acrescente o princípio de ensinar a mesma coisa a todos e ao mesmo tempo que herdamos de Comenius, ignorando as diferenças de sujeitos socialmente desiguais, e temos o prato feito para encontrar nos desviantes, nos idiossincráticos, a doença, o transtorno. E em lugar de pensarmos que as dificuldades podem ser de 'ensinagem', imediatamente transferimos, como forma repousante do exercício profissional, as questões para o saco sem fundo dos "problemas de aprendizagem" que levam aos diagnósticos dos transtornos disponíveis. Afinal, "procurando bem, todo mundo tem..." Entre todos os disponíveis, espero ser diagnosticado como portador do TOD, Transtorno de Obsessão Desafiante... Ficarei junto com O Menino Maluquinho, do Ziraldo; com a Mafalda e a Libertad, de Quino; com a Mônica de Maurício Souza. Certamente o caso sem cura do Cebolinha é de dislexia... e o Cascão deve sofrer de TH (Transtorno de hidrofobia) ou TGS (Transtorno de gosto pela sujeidade)...

E para os transtornos, nada melhor do que um medicamento que sossega o leão e, como dizem muitas crianças e adolescentes usuários das drogas, acaba com a alegria de viver.

Tanto isto se tornou uma realidade da escola, que mesmo o PROFLETRAS não lhe fica infenso. Dentre as doze disciplinas elencadas como optativas, duas delas – quase 20% das possibilidades – são dedicadas aos estudos de transtornos, a formas de diagnósticos, etc. A bibliografia referida nestas duas disciplinas não contém qualquer obra daqueles que militam na sociedade contra a medicalização ou a favor da despatologização da vida. Ao contrário, praticamente toda a bibliografia citada não põe em dúvida a existência de males como o TDAH e assemelhados, até hoje nunca neurologicamente localizados... Deste ponto de vista, são disciplinas não acadêmicas, porque o discurso crítico é alijado de sua bibliografia. Nem mesmo obras bem conhecidas como *The Linguistics, Neurology and Politics of Phonics* (N.York:Psychology Press, 2005), de Steven L. Strauss, médico neurologista, doutor em Neurologia e doutor em Linguística, é apontado. Neste estudo o autor mostra que houve um aumento considerável de diagnósticos quando os EEUU usaram o método fônico na alfabetização.

Também estão ausentes as pesquisadoras brasileiras Cecília Collares (*Preconceitos no Cotidiano Escolar: ensino e medicalização. S.Paulo : Cortez, 1998*) e Maria Aparecida Moysés (*A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola. Campinas : Mercado de Letras, 2001*). Ou mesmo um texto elaborado por ambas *O lado escuro da dislexia e do TDAH* (in. Facci, M.G.D. et al. *A exclusão dos incluídos*, EDUEM, 2012) é indicado para leitura. Quer dizer, num curso de mestrado, o contraponto não é apresentado! Enquanto que a bibliografia citada ensina a fazer diagnósticos e a aprofundar a medicalização sem preocupação real com os problemas de ensino, e transferindo tudo para problemas de aprendizagem.

Não se trata de dizer que não existem doenças; trata-se de não criar epidemias falsas para garantir os lucros dos laboratórios! Não é surpreendente que o laboratório que produz a Ritalina premie professores, no concurso ATENÇÃO PROFESSOR?

O fato triste é que este não é o fim da terceira história...

A escrita define o certo

A alfabetizadora Cristina Campos, como outros professores, tem o hábito de escrever pequenas crônicas a propósito dos acontecimentos de sala de aula. Este é um modo com que se pode iniciar pesquisas em ensino. Tomemos uma delas, recente, escrita no final de agosto de 2014⁸.

Gente grande fala tudo errado!!!

Minha sala essa semana foi uma panela de pipocas, vou escrevendo conforme tenho tempo.

Ainda sobre o mês do resgate das brincadeiras, as meninas que tem vida própria na sala, fazendo a Robô de mero enfeite, acharam no meio da biblio da sala, um livro de folclore, com lendas, músicas e outras coisas interessantes.

Vejo o livro cada hora nas mãos de um grupo, passeia até nas mãos dos meninos, isso quando elas estão distraídas.

A Nay a mais independente de todas descobriu-se leitora e das boas há pouco tempo, os pais me disseram que ta ficando difícil sair com a pequena na rua, não ouve, não fala, não vê, apenas lê e lê e lê!!!

Na escola peço pra ir buscar alguma coisa e não volta nunca, quando vejo está parada no meio de todas as leituras do local.

Ontem me sentei com ela, Manu e Nicolli na rede, enquanto os outros brincavam no parque e falei:

- Deixa eu ver um pouco esse livro? - Ela abraçada no livro respondeu:

- Não robô fica bem quietinha aí que eu vou ler para vcs.

E leu lindamente e sem medo duas histórias, de repente falou:

- Vamos cantar umas músicas!!! - E começou a cantar o cravo brigou com a rosa, eu cantei junto e de repente ouço:

- Prô vc errou a letra, aqui ta escrito "ferido" e vc falou "feridu". - Não ouviu minha resposta e começou outra e outra e outra e em todas reclamava da minha fala final "u", sendo que ta escrito "o". Respondi pra ela:

- Nay fofofys escreve assim, mas a gente fala desse jeito, até vocês, não é errado, é uma maneira de falar, coisas aqui da Terra mesmo. - E ela tipo nem te ligo respondeu:

⁸ Agradeço à Profa. Cristina Campos pela autorização para usar aqui sua crônica.

- Gente grande fala tudo errado mesmo, agora que aprendi a ler, só vou falar certo e ensinar meu pai.
(Cristina Campos)

Não se trata aqui de tentar entender as relações e distinções entre oralidade e escrita, mas de perceber como em tão pouco tempo de escolaridade, aprende-se o que não se ensina conscientemente, mas que resulta de nossos ensinamentos como um currículo oculto. Isto que aparentemente não ensinamos emerge de nossas constantes demonstrações de como se escreve algo, ‘corrigindo’ ou fazendo o aluno abandonar outras formas de escrever porque não correspondem à ortografia oficial que, de qualquer modo, deverá um dia ser dominada. Como consequência, a alfabetizanda Nay aprendeu muito rapidamente a “função de **juridismo** da escrita sobre a oralidade”: a escrita, que se baseia na fala (por isso dizemos que temos um alfabeto fonético, de base fonológica, que se sustenta na fonética, ao contrário das escritas ideográficas) acaba por ‘determinar’ como a fala deve ser! Por isso a aluna corrige a professora: é ‘feridO’, e não ‘feridU’. Exemplos deste mesmo juridismo vamos encontrar na recusa de palavras não dicionarizadas (aqui, meu computador sublinha em vermelho ‘juridismo’, solicitando-me uma correção que não farei!). Mas nós vamos avançando gradativamente neste juridismo da escrita: o estilo próprio do gênero, por exemplo, é um modo de o passado determinar a forma futura dos discursos... O estilo do gênero, que seria apenas um elemento identificador de um gênero, passa a ser uma regra do gênero! E assim sucessivamente.

Ora, já chegamos às diferenças entre oralidade e escrita, até avançamos um pouco mais e ressaltamos as variações linguísticas e alguns chegaram mesmo à luta contra o preconceito linguístico.

Aliás, como mostra Freitag (2014, p. 64), os Parâmetros Curriculares Nacionais

consideram a diversidade linguística do Brasil têm implicações na prática pedagógica: o ensino de Língua Portuguesa precisa focar o combate ao preconceito linguístico, pois
Frente aos fenômenos da variação, não basta somente uma mudança de atitudes; a escola precisa cuidar para que não se reproduza em seu espaço

a discriminação linguística [...] É importante que o aluno, ao aprender novas formas linguísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical, entenda que todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana. (BRASIL, 1998a, p. 82).

As recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de que “a escola não pode tratar as variedades linguísticas que mais se afastam dos padrões estabelecidos pela gramática tradicional e das formas diferentes daquelas que se fixaram na escrita como se fossem desvios ou incorreções” (BRASIL, 1998a, p. 82) não se devem apenas a uma questão de metodologia, mas porque “é enorme a gama de variação e, em função dos usos e das mesclas constantes, não é tarefa simples dizer qual é a forma padrão (efetivamente, os padrões também são variados e dependem das situações de uso).” (BRASIL, 1998a, p. 82)

No entanto, como mostra a autora no mesmo texto, há discrepâncias entre as orientações curriculares, e mesmo as orientações para avaliação dos livros didáticos no Programa Nacional do Livro Didático, e as matrizes de referência para as correções das provas aplicadas nacionalmente. Na hora do “vamos ver”, vale mesmo a norma padrão...

Mais raro, porém, é pensar as relações de poder que se imiscuem entre escrita/oralidade, das quais derivam este juridismo apontado pela menina Nay na crônica de Cristina Campos. A escrita – a cidade das letras – ainda está amuralhada e é exigente para com seus novos convivas... Tem preferência pela exclusão, porque o poder não pode ser assim tão compartilhado.

Esquecer as relações de poder que penetram as salas de aula, chegando mesmo às minúcias da definição das formas de dizer, é manter estas mesmas relações nas suas formas sub-reptícias de distinção social, de construção das desigualdades e de exclusão das maiorias. Um profissional da área da linguagem não pode ser inocente: na escola, o que são respostas (portanto hipóteses) para os problemas que a ciência levanta, transformam-se em conteúdos de ensino e esta passagem não é inocente: ela torna hipóteses válidas em certas teorias em verdades, e as verdades produzem a distinção certo/errado. Nossas apostas na validade de

nossas hipóteses tornam-se certas, as certas produzem o que a ciência recusa: a verdade e a verdade é a mãe da distinção certo/errado.

Não é o fim da quarta história: muitas reprovações ainda virão...

Nas manchetes das calamidades, o professor

Se respondemos às diferenças com diagnósticos autorrealizáveis – parece que ninguém consegue escapar dos diagnósticos depois de encaminhado – os alunos vem respondendo com uma violência sem precedentes. O desinteresse pelo que a escola fornece, as relações de poder sempre hierarquizadas, a definição prévia dos assuntos e dos sentidos, a desconexão com a vida vivida (se há necessidade de desconectar-se da produtividade e consumo atuais, não há necessidade de desconectar-se da vida), as ofertas chamativas de outras fontes de informação e de entretenimento, tudo isso faz com que os alunos – mimados consumidores – sintam que ao estarem na sala de aula estão perdendo tempo.

E como a sociedade elegeu a velocidade como seu bem maior, os alunos não conseguem apostar num horizonte que lhe seja muito distante. O futuro, para eles, já chegou, porque na sociedade dos consumidores só há presente. Assim, cada vez mais outro problema começa a emergir na ação explícita dos alunos. Se na literatura, o fogo ao Ateneu foi uma resposta, hoje a violência se exerce não só sobre os bens materiais da escola, mas sobre os sujeitos que a representam: os professores.

Há poucos anos circulou pelo mundo o vídeo produzido dentro de sala de aula, numa escola portuguesa, quando a professora recolheu o celular de uma aluna que estava conversando e incomodando a aula. Uma indisciplina óbvia. A menina reagiu batendo na professora, e outro colega filmou e colocou o vídeo nas redes sociais...

Agora Sergipe vai para a CNN: o Prof. de Biologia Carlos Christian é baleado por um aluno que não gostou da nota recebida em sua prova!⁹ Em Piraquara (PR), “um aluno ataca professora com oito facadas”¹⁰.

A escala de violência na sociedade não deixaria de aparecer também na escola, uma de suas instituições. Se a imprensa bateu palmas aos mascarados e somente depois percebeu que o caminho apontado não era o melhor; se a impunidade do crime comum é a regra; se a ética que permeia a sociedade é da fórmula “a culpa é do governo que não fiscaliza”, como se a falta de fiscalização justificasse qualquer atitude, do crime ambiental ao crime da sonegação, então somente podemos lastimar a sorte dos colegas que sofreram na carne a agressão física.

Mas se ao contrário, consideramos que é preciso horizontalizar relações e agir eticamente, talvez possamos reencontrar os caminhos do diálogo e da disciplina que apostem num horizonte de uma sociedade mais democrática e mais justa.

E esta é uma história que nem começou...

A aposta no conhecimento específico

Não é necessário um exame extremamente apurado para perceber que a formação de professores, no Brasil, aposta claramente que a competência profissional é fruto da aquisição de conhecimentos da área específica de atuação. Alguns argumentos podem ser imediatamente apresentados:

- a) o esquema 3+1 adotado nos currículos de licenciatura de algumas faculdades de formação, em que os três primeiros anos são destinados a estudos da área nos seus respectivos institutos ou faculdades, e o último ano destinado à formação pedagógica. Neste esquema, obviamente, o futuro professor somente vai ter contato com a escola no último ano e suas observações e relatórios jamais são elementos com que

⁹ Nesta data, o professor continua internado em estado grave.

¹⁰ Título da matéria de O Estado de S. Paulo, 06.09.2014, p. E-5

se redefinem currículos, ementas ou mesmo bibliografias das disciplinas cursadas durante três anos;

b) o esquema da formação pedagógica concomitante aos estudos na área específica, adotado pela maioria dos cursos de licenciatura, novamente deixam o estágio profissional para o final do curso, de modo que novamente as questões trazidas da prática devem ser resolvidas fora dos estudos próprios da área. Nenhuma disciplina da linguística ou da literatura se deixa invadir por questões que enfrenta o professor em formação ao tomar contato com a sala de aula;

c) para minorar este distanciamento entre formação da área e formação pedagógica, algumas faculdades refizeram suas opções curriculares, introduzindo uma ou outra disciplina ‘aplicada’, de modo a ter alguma influência no processo de formação para a sala de aula. Noutras, como ocorreu na Unicamp, institutos lutaram nos colegiados superiores para trazer as disciplinas pedagógicas para a responsabilidade do próprio Instituto que as ofertaria, particularmente as Práticas de Ensino. Obviamente a experiência não foi lá tão bem sucedida, porque no momento da distribuição da carga horária pelos departamentos, não apareceram professores interessados em aumentar sua carga didática...

Também a formação do professor universitário é feita esquecendo absolutamente que uma das funções do docente universitário é “dar aulas”, é ensinar! Em mestrados e doutorados, constituídos entre nós inicialmente como belas árvores de Natal, em que cada doutor coloca sua colorida bola segundo sua especialidade, sem qualquer atenção que os programas de pós-graduação formam não só o pesquisador, mas também o docente universitário! Na minha carreira, tive o desprazer de ouvir a afirmação de que a universidade é ótima, uma pena que tenha alunos! Uma confusão evidente entre Universidade e Instituto de Pesquisa. O fato de pesquisarmos enquanto professores universitários não significa que a Universidade tem por função precípua a pesquisa: sua função social ainda é a da formação em nível superior de sujeitos sociais para atuarem nas mais diferentes atividades que demandam formação mais aprofundada.

Assim, nossos programas de pós-graduação valorizam somente a pesquisa. Aliás, é o resultado das pesquisas que nos dá títulos; é a publicação de pesquisas que nos permite percorrer os diferentes níveis da carreira. Nenhuma valorização especial é dada ao professor

por sua atividade de ensino (chamada de didática): apenas se exige que tenha atividades deste tipo, mas muitos grandes pesquisadores somente as executam no nível de pós-graduação!

Uma olhada para a revista **Interdisciplinar**¹¹, na edição de jan/jun 2014, dedicada aos “Desafios enfrentados pelo PROFLETRAS para melhorar o ensino de Língua Portuguesa”, editada pela Universidade Federal de Sergipe, podemos constatar que as questões de sala de aula motivam as pesquisas apresentadas, e que as soluções ou respostas encontradas manuseiam essencialmente uma bibliografia de base linguística, com exceção de apenas um artigo. Outros, mesmo fazendo referências à concepção de linguagem elaborada pelo Círculo de Bakhtin, esquecem esta concepção para ater-se a questões da ordem do linguístico e não da enunciação. Com exceção do texto que trata dos problemas relativos à alfabetização e letramento, os demais estudos se restringem à área de conhecimento específico, chegando mesmo um deles ter uma relação muito frágil com os processos de sala de aula, pois esta apenas forneceu os dados e serviu para indicar atividades que partem do pressuposto de que o ensino da gramática tradicional complementado pela reflexão que mostra suas incompletudes é o ponto essencial do processo de se tornar leitor e autor de textos em língua portuguesa, objetivo máximo do ensino da língua materna.

Outro lugar para reflexão é também a própria matriz curricular do programa de mestrado profissional (PROFLETRAS), cujas disciplinas estão subdivididas em fundamentos, obrigatórias e optativas. Na área dos fundamentos, há uma novidade: a reflexão sobre alfabetização e letramento para todos os profissionais da área. A segunda disciplina é dedicada às novas tecnologias de informação e comunicação -TICs¹².

As cinco disciplinas elencadas com obrigatórias passam pelos grandes níveis de análise linguística – fonologia, gramática, texto – acrescentando dois outros componentes: os aspectos sociocognitivos e metacognitivos envolvidos na leitura e escrita e uma disciplina dedicada à leitura do texto literário. Obviamente não se trata, segundo a ementa, de ler textos

¹¹ Disponível em <http://www.seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar>

¹² Infelizmente não tive acesso à ementa e bibliografia destas duas disciplinas.

literários, mas de estudar teorias e proposições para a leitura de textos literários. Mesmo as disciplinas em cujo título se encontra a palavra “ensino”, nada sobre ele aparece na ementa, a não ser um genérico e repetido “*Proposições metodológicas para elaboração de material didático*” fazendo supor que conhecido um conteúdo, o trabalho de ensino é simplesmente sua transposição didática, de preferência, para seguir os modelos mais contemporâneos, em sequências didáticas¹³.

Por fim, entre as doze disciplinas citadas no elenco das optativas, em nenhuma delas se propõe uma discussão teórica mais ampla sobre o espaço social onde a profissão se exerce: a escola. Muito menos ainda uma compreensão mais acurada da relação entre a escola e a sociedade que a institui para atender funções que a cada momento histórico tem se transformado. E atualmente, não se pode esquecer, a escola tem sido o “bode expiatório” de um problema que não é conjuntural, mas estrutural: numa sociedade como a que vivemos, a exclusão social é consequência do modo como produzimos e consumimos bens. Com a globalização (que não é nenhuma novidade, o mundo romano era globalizado...), o que se tornou internacional foi a miséria, não a riqueza. A aposta nos mercados diz a todos os “fracassados” (ainda que ontem fossem gerentes, engenheiros, bem pagos: pela manhã, despedidos por causa dos altos salários, tornaram-se incompetentes da noite para o dia): volte para a escola, prepare-se para o mercado, como se este pudesse absorver a todos.

Deste modo, mais uma vez teremos um profissional que deverá mancar com uma perna só: conhece o que se sabe da área específica e desconhece as relações mais amplas dentro das quais exerce a profissão! Trata-se de construir o especialista de olhos vendados, com viseiras, para atuar num mundo social extremamente complexo. Agora não teremos apenas graduados que desconhecem absolutamente qualquer sociologia da educação, qualquer teoria pedagógica, mas como especialista estará pronto a assumir modismos sem reflexão

¹³ Há nesta terminologia a recuperação de conceitos da época do tecnicismo em educação, fortemente já criticados nos estudos da área de educação, mas aparentemente desconhecidos pela maioria dos atuais didatas ou linguistas aplicados da área de Letras.

crítica. Pronto até para ajudar a fazer diagnósticos e encaminhamentos de sujeitos são aos serviços de saúde.

Ao invés de uma crítica contundente à concepção neoliberal em educação, cujo apanágio se inscreve nas avaliações classificatórias, buscam-se soluções para que professores e alunos se saiam bem nas provas! Em vez de enxergar nas brechas da reprodução modos sub-reptícios de produção, parte-se sempre para a reprodução do conhecido (aliás, extrair de um conteúdo proposições metodológicas para a elaboração de material didático é precisamente reproduzir o conhecimento sem preocupação com a formação de sujeitos capazes de formular perguntas e buscar respostas).

E este não é o fim de uma história, é apenas seu começo...

Considerações finais

Apontei aqui para apenas alguns elementos componentes do contexto em que se exerce a profissão de professor. Deixei de lado, por exemplo, o fato de que se ensinar é transmitir informações, este ofício – o de professor – está em extinção, porque as novas tecnologias o fazem de forma muito mais econômica e com muito mais eficiência.

Mas como continuo achando que a escola não é o lugar da socialização do conhecido, mas o espaço da formação dos sujeitos sociais, eu gostaria de reafirmar meu entusiasmo com o Programa de Mestrado Profissional em nossa área! Há muitos anos sonhávamos com a possibilidade de programas interinstitucionais para a formação dos professores, universitários ou não. Antes mesmo da existência subsidiada pela Capes dos programas interinstitucionais, já liderávamos um mestrado fora do campus da UNICAMP, numa parceria com a Universidade Federal de Rondônia¹⁴.

¹⁴ Nos anos 1990, muitas vezes sonhamos com tais mestrados e sobre ele conversamos, Magda Soares e eu.

Mais: tenho consciência muito clara da desvalorização acadêmica existente dentro de grandes universidades, às vezes até mesmo ridicularizando colegas que se dedicam à questão do ensino, como se esta fosse menor do que o conhecimento teórico ou seu arremedo.

No entanto, não me furto a repassar a lição que aprendi na minha experiência de mais de 30 anos de envolvimento com a formação continuada de professores: não basta apostar no conhecimento específico da área. É preciso andar no mínimo com duas pernas, quando a complexidade exigiria que, como professores, fôssemos mais próximos das centopeias...

Há que dizer que nenhum curso completa uma formação. A formação se dá no trabalho, quando este é encarado não como rotina de aplicação de “materiais didáticos adrede preparados sobre assuntos necessários muitas vezes somente à aquisição de informações sobre a língua, ou relevantes para um especialista”, esquecendo os objetivos maiores da inclusão dos sujeitos sociais no mundo da escrita, de *per si* extremamente complexo e amplo. Neste sentido, a formação do professor não pode perder de vista que ele pode e deve ser investigador de sua própria prática, pondo sob suspeição contínua os resultados de seu trabalho. Um professor reflexivo, que pesquisa sua própria prática, que se compreenda sempre em formação: este o objetivo amplo que um programa de mestrado profissional não pode esquecer nas suas atividades cotidianas.

Por fim, é preciso que tenhamos sempre presente que mesmo a formação pós-graduada não pode esquecer o mundo, não pode agir como o faz normalmente a escola, que desperdiça a experiência em nome da leitura de palavras sem referência. Não esqueçamos a denúncia que é também o anúncio de outras possibilidades que nos faz Paulo Freire

Ao ler palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas as “palavras da escola” e não as “palavras da realidade”. O *outro* mundo, o mundo dos *fatos*, o mundo da *vida*, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica (todas essas coisas estão aí!) não tem contato algum com os alunos na escola através das palavras que a escola exige que eles leiam.

Você pode pensar nessa dicotomia como uma espécie de “cultura do silêncio” imposta aos estudantes. A leitura da escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado sem seus textos críticos próprios. (Freire, 1986: 164)

Referências

BALSANO, Luciana Maria (2014) **A Avaliação da Escola**: Um Estudo Sobre os Sentidos Produzidos nos Sujeitos Protagonistas de uma Realidade Escolar. Dissertação de mestrado em educação, Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba.

DAMACENO, Taysa M. dos Santos Souza e Cleide E. Faye Pedrosa. Prova Brasil e Ensino de Língua Portuguesa: Refletindo Sobre a Glocalização de Práticas. **Interdisciplinar**, Ano IX, v.20, jan./jun. 2014, p.35-46.

FREIRE, Paulo e Shor, Ira (1986) **Medo e ousadia: O cotidiano do professor**. São Paulo: Paz e Terra

FREITAG, Raquel Meister Ko. Prova de Redação do ENEM: Divergências entre as Orientações para a Prática e as Diretrizes de Avaliação. **Interdisciplinar** • Ano IX, v. 20, jan./jun. 2014, p. 61-72.

IWASSO, Simone. ‘Nota mais alta não é educação melhor’. Entrevista com Diane Ravitch. **O Estado de S. Paulo**, edição de 02.08.2010 (Primeiro Caderno, p.16)

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano. Como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Tradução de Marcelo Duarte. Porto Alegre : Sulina, 2011.

(Recebido em 20/09 – Aceito em 30/09/2014)