

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Rita de Cássia Sousa dos Anjos

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA PÚBLICA:
UM ESTUDO EM CLASSES DE 1ª À 4ª SÉRIES
DO 1º GRAU DE TERESINA**

**Teresina – PiauÍ
1997**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

RITA DE CÁSSIA SOUSA DOS ANJOS

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA PÚBLICA:
UM ESTUDO EM CLASSES DE 1ª A 4ª SÉRIES DO 1º GRAU DE TERESINA

Teresina (Pi)
1997

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

RITA DE CÁSSIA SOUSA DOS ANJOS

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA PÚBLICA:
UM ESTUDO EM CLASSES DE 1ª A 4ª SÉRIES DO 1º GRAU DE TERESINA

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação, do Centro de Ciências
da Educação da Universidade
Federal do Piauí, como requisito
parcial à obtenção do grau de
"Mestre em Educação" (Núcleo
Temático: Educação e Sociedade)
sob a orientação do Prof. Dr.
Francis Musa Boakari.

Teresina (Pi)
1997

ANJOS, Rita de Cássia Sousa dos

A599p A prática pedagógica na escola pública: um estudo em classes de 1ª a 4ª séries do 1º grau de Teresina/Rita de Cássia Sousa dos Anjos. – Teresina : 1997.

137p

Tese (Mestrado) Universidade Federal do Piauí, 1997

1. PEDAGOGIA
2. PRÁTICA DE ENSINO
3. ENSINO DE 1º GRAU – TERESINA
4. ESCOLA PÚBLICA – TERESINA

CDD: 371.3

UNIVERSID DE FEDERAL DO

PIAUÍ

B O C B

24849 RJ 1406.99

Rita de Cássia Sousa dos Anjos

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA PÚBLICA: UM ESTUDO EM CLASSES DE 1ª a
4ª SÉRIES DO 1º GRAU DE TERESINA

Aprovada no diade.....de 1997.

BANCA EXAMINADORA

Professor Dr. Francis Musa Boakari
Presidente

Professora Dra. Maria José de Moura

Professora Dra. Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz

Teresina - Pi
1997

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Aldaídio e Maria de Lourdes, que sempre me ensinaram o valor do estudo e do trabalho.

Ao meu marido, Raimundo, pelo companheirismo, apoio e incentivo constantes.

Aos meus filhos Kátia, Lucimeire e Juliano, em quem coloco todo o meu amor e toda minha esperança.

E à memória do meu irmão, José, com saudade, pelo exemplo de força e de coragem até o último momento de sua vida.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Nessa caminhada rumo à construção do conhecimento, muitas pessoas contribuíram tanto de maneira direta como indireta. Desejo externar o meu profundo agradecimento a todos e especialmente:

A Deus, que nas horas da dúvida e do desânimo me carregou nos braços, quando então apenas um par de pegadas eram vistas na areia, exatamente as suas;

À Universidade Federal do Piauí - UFPI, que me proporcionou a oportunidade de realização desse mestrado;

Ao Prof. Dr. Francis Musa Boakari, pela orientação competente, paciente, segura e, sobretudo, pelo estímulo para que este trabalho fosse concretizado;

À Prof^a. Dra. Arlene Medeiros Elvas Bohn, a quem coube me orientar no início dessa caminhada e aos professores Dr. Luís Soares de Araújo Filho e Dra. Teresinha Queiroz pelas valiosas críticas e sugestões por ocasião do exame de qualificação;

Às professoras Maria da Conceição Sousa de Carvalho e Valdiva de Lima Veloso, pela amizade, pela colaboração no momento certo e apoio decisivo na concretização deste estudo;

À Prof^a. Dra. Maria do Socorro Rios Magalhães, revisora gramatical, pelo respeito e competência com que analisou e colaborou com o trabalho;

Aos sujeitos sociais da escola pesquisada, pela forma amiga e acolhedora com que me revelaram suas histórias, falas e ações, permitindo assim que o cotidiano de suas práticas educativas fosse invadido, tornando possível a presente Dissertação.

AGRADECIMENTOS

Mesmo tendo consciência que é difícil enumerar aqui todas as pessoas que me ajudaram nessa caminhada, devo ainda lembrar com muito carinho e gratidão:

- Do meu sobrinho Gabriel, com afeição e esperança;
- Da minha tia Flori, com dedicação, pelo exemplo de luta e de perseverança com que sempre conduziu a sua vida;
- Dos meus queridos tios e primos, com afeto;
- Da minha amiga Santidade, com quem partilhei, desde a infância, o sonho de transformar o mundo;
- Da minha amiga Jesus, que sempre me deu apoio nas horas mais incertas de minha vida, podendo ser considerada uma irmã no sentido mais verdadeiro da palavra;
- Da minha amiga Soledade, sempre pronta para estender a mão num gesto fraterno e solidário;
- Da minha professora de graduação Maria Cecília Araújo Mendes, com quem tive o privilégio de conviver e de aprender o sentido e o valor da educação;
- Dos professores do Departamento de Fundamentos da Educação (DEFE) e do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) pelo apoio no momento oportuno;
- Dos professores do Curso de Mestrado pela convivência enriquecedora durante toda a jornada, especialmente Aglair Setubal, Catarina Costa e Vilma Chiara.

– Da Coodenadora, colegas e funcionários do Curso de Mestrado pela troca de experiências e convívio saudável;

– Da Santilha Maria Sampaio e Silva, atenciosa professora de inglês;

– Dos funcionários da Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castelo Branco e da Biblioteca Setorial do CCE Prof^a. Raimunda Melo;

– Do Hélder Ferreira de Sousa, pelos valiosos serviços de editoração eletrônica;

– Dos alunos, que me fizeram estudar sempre, e com quem aprendi muito, durante toda a minha vida pessoal e profissional;

– Dos amigos, que são muitos, e todos especiais pelo estímulo constante;

– De todos, finalmente, que têm acreditado na luta pela Escola Pública no Brasil.

SUMÁRIO

RESUMO	8
ABSTRACT	10
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I	18
BUSCANDO AS LUZES	18
1 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS LIBERAIS	19
1.1 PEDAGOGIA TRADICIONAL	21
1.2 PEDAGOGIA ESCOLANOVISTA	29
1.3 PEDAGOGIA COGNITIVISTA	34
1.4 PEDAGOGIA TECNICISTA	41
2 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS PROGRESSISTAS	47
2.1 PEDAGOGIA LIBERTADORA	50
2.2 PEDAGOGIA LIBERTÁRIA	55
2.3 PEDAGOGIA CRÍTICO-SOCIAL DOS CONTEÚDOS	57
CAPÍTULO II	62
DESVENDANDO CAMINHOS	62
1 O COTIDIANO COMO VIA DE ACESSO À REALIDADE ESCOLAR	62
2 A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	72
2.1 A INSTITUIÇÃO ESCOLAR SELECIONADA PARA O ESTUDO	72
2.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA	76
2.3 O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO DE CAMPO	80
CAPÍTULO III	89
COMPARTILHANDO DO COTIDIANO ESCOLAR	89
1 INVESTIGANDO O QUE ESTÁ SUBJACENTE À PRÁTICA DOCENTE	91
2 QUESTIONANDO O PROJETO DA ESCOLA	102
3 A ESCOLA ENTRE O CONSERVADOR E O TRANSFORMADOR: ESBOÇANDO PERSPECTIVAS DE MUDANÇA	104
4 REPENSANDO A QUESTÃO DO PLANEJAMENTO DE ENSINO	116
5. DESVELANDO COMO AS PROFESSORAS ANALISAM SUA PRÁTICA DOCENTE	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
BIBLIOGRAFIA	135
ANEXOS	144

RESUMO

O presente estudo analisa a prática pedagógica presente em classes de 1ª a 4ª séries do 1º grau, de uma escola pública, dentro das condições concretas do seu cotidiano, a partir da ação e da fala de seus sujeitos sociais: professores, alunos, diretor, vice-diretor e especialistas.

A pesquisa — de cunho qualitativo — objetivou, fundamentalmente, investigar que teorias educacionais estão embasando o fazer pedagógico dos professores, uma vez que não existe prática neutra. Nesse sentido, buscamos, junto a alguns teóricos, pistas que pudessem nortear a análise das relações pedagógicas da escola selecionada, considerando que qualquer tipo de análise do cotidiano só se desenvolve de forma mais rica e coerente, se estiver iluminada por um respaldo teórico, tomado não como uma “malha pré-fabricada”, mas como um fio condutor.

O que podemos observar é que as práticas dos professores se aproximam mais da abordagem tradicional, embora não tenham consciência disso. Significa dizer que os professores agem, na sala de aula, de forma não reflexiva. Mas nem por isso deixa de ser uma prática política, que evidencia valores.

A reflexão sobre a questão central deste trabalho possibilitou repensar também outras questões, tais como: qual o projeto político-pedagógico da escola, quais são os recuos e os avanços demonstrados pelos sujeitos que fazem a instituição, dentre outras.

O que podemos perceber é que a ausência de um projeto político-pedagógico, para nortear as ações da escola, o qual deveria ser elaborado coletivamente pelos profissionais revela que o ato de refletir sobre suas próprias ações não é uma prática usual nessa instituição.

No entanto, observamos também que a escola tem potencial para superar sua cotidianidade ao tempo em que seus sujeitos, alertados a refletir sobre sua própria prática, possam esboçar perspectivas de mudança.

À medida que esse processo ocorrer em cadeia, será possível pensar em construções de fato coletivas, em identidades de escola e, finalmente, em melhoria da qualidade de ensino.

ABSTRACT

The present study analyzes the pedagogical practice present in classes from the 1st to 4th grades of a public elementary school, within the concrete conditions, of its everyday life, beginning with the action and discourse of its social persons: teachers, pupils, principal, vice-principal and specialists.

The research — of a qualitative nature — aimed at, fundamentally, investigating which educational theories are giving foundation to the teacher's pedagogical method, once there isn't a neutral practice. In this sense, we sought, together with some theorists, clues which could orientate the analysis of the pedagogical relations of the selected school, considering that any type of analysis of everyday life only develops in a richer and more coherent way if it is enlightened by a theoretical support, taken not as a "prefabricated cloth or mesh", but as a conductive wire.

What we can observe is that the practices of the teachers tend more to the traditional approach, even if they're unconscious of this. This means that teachers act, in the classroom, in an unreflective way. But not

even because of this does it cease to be a political practice, wich exhibits values.

The reflection about the central question of this work also made rethinking about other questions possible, such as: what the political-pedagogical project of the school is, what the retreats and advances shown by the people who compose the institution are, among others.

What we can perceive is that the absence of a political-pedagogical project to orientate the actions of a school and wich should be elaborated collectively by the professionals reveals that the act of reflecting on its own actions isn't a usual practice in this institution.

However, we also observe that the school has potential to overcome its "everidayness" at the same time that its personnel, alerted to reflecting on their own practices, can draw up perspectives of change.

In so far as this process occurs in network it will be possible to imagine constructions truly collective, indentities of school and, finally, in the betterment in the quality of teaching.

INTRODUÇÃO

A preocupação com as questões educacionais teve seu início com a nossa vivência como aluna do Curso de Pedagogia que nos oportunizou entrar no mundo apaixonante e inquietante da Educação.

Embora nossa formação acadêmica tenha caminhado por uma linha tecnicista — e não poderia ser de outro modo, uma vez que vivíamos um momento político marcado pelo autoritarismo imposto pelo governo militar — tivemos oportunidade de refletir sobre muitas questões sociais, notadamente na área educacional. A literatura estudada durante o curso assim como a vivência das disciplinas práticas evidenciaram as injustiças sociais vividas pela maioria da população brasileira.

Esse problema de atendimento dos interesses reais das classes menos favorecidas é uma questão da maior relevância como bem assinalam Nosella *et al* (1991, p.8) ao denunciarem: "...há muitos mais excluídos que cidadãos". Buarque (1992) corrobora esse pensamento e

denuncia que 80% da população brasileira são excluídos da alimentação, da saúde, da educação e de outros benefícios sociais em geral.

A situação educacional no nosso país é muito preocupante, pois segundo Kuenzer e Machado (1986), há uma grande parcela da população excluída de seus benefícios. Para Dotti (1992, p. 21), o grande drama da educação brasileira é manter índices estáveis e alarmantes de fracasso escolar: 50%, nos últimos anos de nossa história. "Vemos que, no Brasil, de cada cem crianças que ingressam na 1ª série, doze delas chegam à 8ª série". Uma análise superficial poderia evidenciar que esta situação é decorrente do fracasso da escola. Mas a escola não está fracassando, pois ela está atendendo aos ditames da classe dominante, que só deseja educar uma minoria.

Segundo Buarque (1992), não foi por incompetência que os governos brasileiros dos últimos quarenta anos negligenciaram a educação. Preocupados com o crescimento de uma economia voltada para servir ao exterior, os sucessivos governos fizeram o Brasil viver o "milagre" e deu "certo". Só que o resultado disso tudo foi desastroso para a maioria da população brasileira. Não foi, contudo por incompetência, uma vez que foi esse tipo de modelo pretendido e que levou o País à situação atual.

A reflexão sobre estas questões vem acompanhando nossa trajetória profissional ao longo da experiência de magistério, adquiridas no 1º, 2º, e 3º graus. O dia-a-dia da prática de sala de aula evidenciou algumas inquietações que necessitavam ser investigadas na busca de novos conhecimentos.

Nesse sentido, ao eleger a prática pedagógica de 1ª a 4ª séries como tema da Dissertação de Mestrado, buscamos trazer contribuições significativas para uma maior compreensão dos problemas que envolvem a concretização das práticas pedagógicas em instituições educacionais.

A pretensão deste estudo é investigar as ações e relações que configuram o dia-a-dia da experiência escolar, para poder repensar os processos de formação e aperfeiçoamento docentes, aproximando cada vez mais teoria e prática pedagógicas.

Essa investigação objetiva, por um lado, contribuir para que a escola brasileira, a partir da realidade local, possa oferecer um ensino de qualidade à maioria da população e, por outro lado, o reconhecimento do importante papel que pode ter o professor na obtenção dessa qualidade desejada.

Para cumprir esses alvos, pretendemos investigar, por meio da abordagem qualitativa, a prática pedagógica das classes de 1ª a 4ª séries

do 1º grau, focalizando especialmente o professor e o seu trabalho docente cotidiano.

Mais precisamente, objetivamos analisar a prática pedagógica presente em classes de 1ª a 4ª séries, de uma escola pública, dentro das condições concretas do seu cotidiano, a partir da ação e da fala de seus sujeitos sociais: professores, alunos, diretores e especialistas.

E uma indagação surge: Que teorias educacionais estão fundamentando essa prática? Sabe-se que nenhuma prática é neutra. Consciente ou inconscientemente, o professor age, na sala de aula, de acordo com sua visão de homem, de mundo, de educação, de sociedade, entre outros, e isso vai repercutir na sua maneira de trabalhar com os alunos.

O presente trabalho tem como preocupação central a prática pedagógica do professor de escola pública, constituindo como objeto de pesquisa a seguinte indagação: que teorias estão fundamentando a prática pedagógica dos professores de 1ª a 4ª séries do 1º grau de uma escola de Teresina?

A pretensão deste estudo, certamente, não é apresentar aqui um trabalho acabado, completo e definitivo, pois como afirma Demo (1985, p. 146):

"Junto com o conceito de historicidade, o de processo demarca profundamente o contexto dialético. Processo qualifica-se pela propriedade de estar a caminho, de estar sempre em formação isto é, de nunca ser algo completamente formado, acabado, fechado".

Na verdade o que nos anima e dá força é a esperança de produzir uma reflexão que aponte caminhos na busca da viabilização de escola pública para todos como condição para conquista da cidadania e, conseqüentemente, dos direitos de participação plena na vida cultural, econômica e política da realidade social brasileira.

A presente Dissertação está estruturada em três capítulos:

"BUSCANDO AS LUZES" para dar início a nossa caminhada, explicitaremos, no primeiro capítulo deste estudo, algumas teorias educacionais que vão nos dar fundamentação para fazer a análise da prática pedagógica presente em classes de 1ª a 4ª séries do 1º grau de uma escola de Teresina.

No segundo capítulo, "DESVENDANDO CAMINHOS" adentraremos na escola selecionada, procurando desvelar o seu cotidiano, considerando-o como via de acesso a essa realidade. Abordaremos a trajetória metodológica, a instituição escolar, destacando

sua localização, condições de funcionamento, os sujeitos e o desenvolvimento do trabalho de campo.

No terceiro capítulo, "COMPARTILHANDO DO COTIDIANO ESCOLAR", que pode ser considerado o núcleo do trabalho, analisamos a prática pedagógica presente nessas classes, dentro das condições concretas do seu cotidiano, a partir da ação e da fala dos seus sujeitos: professores, alunos, diretor, vice-diretor e especialistas em educação.

Encerramos o estudo com algumas considerações sobre a pesquisa realizada, o que, se não chegam a ser conclusivas, pois o real não se congela, pelo menos colocam uma interpretação e um posicionamento diante do que foi observado à luz dos pressupostos teóricos que nortearam o trabalho.

CAPÍTULO I

BUSCANDO AS LUZES

Para que tenhamos uma melhor compreensão da prática pedagógica de professores do ensino público, faz-se necessário um levantamento das tendências pedagógicas que se tem firmado nas escolas pela prática dos professores, fornecendo uma explicitação dos pressupostos teóricos e metodológicos de cada uma.

Cumprе esclarecer que as tendências não aparecem em sua forma pura, nem sempre são mutuamente excludentes, nem conseguem captar toda a riqueza da prática concreta. Constituem, aliás, as limitações de qualquer tentativa de classificação. De qualquer maneira, a classificação

e descrição das tendências poderão funcionar como instrumentos de análise para que se faça um estudo da prática de sala de aula.

Utilizando como critério a posição que adotam em relação aos condicionamentos sociopolíticos da escola, Libâneo (1993) classifica as tendências pedagógicas em liberais e progressistas, a saber:

A - Pedagogia liberal

tradicional

escolanovista

cognitivista

tecnicista

B - Pedagogia progressista

libertadora

libertária

crítico-social dos conteúdos

1 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS LIBERAIS

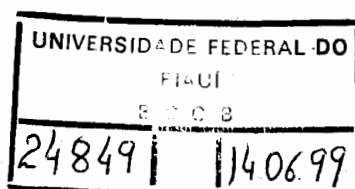
O termo liberal não tem o sentido de "avançado", "democrático", "aberto", como costuma ser usado. Libâneo (1993) explica que a doutrina liberal apareceu como justificativa do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade,

estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada sociedade de classes. A pedagogia liberal, portanto, é uma manifestação própria desse tipo de sociedade.

A pedagogia liberal sustenta a idéia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade das classes, através do desenvolvimento da cultura individual.

Libâneo (1993, p. 22) afirma então: "A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a idéia de igualdade de oportunidade, não leva em conta a desigualdade de condições".

Historicamente, a pedagogia liberal teve início com a pedagogia tradicional e, por razões de recomposição da hegemonia da burguesia, evoluiu para a pedagogia renovada (também chamada de escolanovista), o que não significou substituição de uma pela outra, pois ambas conviveram e convivem na prática escolar (Libâneo, 1993).



1.1 PEDAGOGIA TRADICIONAL

Antes de explicitar com mais detalhes a Pedagogia Tradicional, faz-se necessário retroceder no tempo e buscar nos primórdios da educação jesuítica no Brasil (1549 -1759) a explicação para seus pressupostos.

No contexto de uma sociedade de economia agrária-exportadora dependente, explorada pela metrópole, sem diversidade nas relações de produção, a educação, segundo Veiga (1994), não era considerada um valor social importante. Servia de instrumento de dominação da Colônia pela aculturação dos povos nativos. A tarefa educativa estava voltada para a catequese e instrução dos indígenas, porém para a elite colonial um outro tipo de educação era oferecido.

Ribeiro (1988) esclarece que o plano legal (catequizar e instruir os índios) e o plano real se distanciam. Os instruídos serão descendentes dos colonizadores. Os indígenas serão apenas catequizados.

Para Veiga (1994), o plano de instrução adotado pelos jesuítas era consubstanciado na *Ratio Studiorum*, trazida da Europa para o Brasil, resultando em uma orientação universalista e elitista. Universalista porque se tratava de um plano adotado indistintamente por todos os

jesuítas em qualquer lugar que estivessem. Elitista porque acabou excluindo os indígenas e se destinando aos filhos dos colonos.

A autora explicita que o ideal da *Ratio Studiorum* era a formação do homem universal, humanista e cristão. A educação se preocupava com o ensino humanista de cultura geral e enciclopédico e tinha seus alicerces na *Summa Theologica* de São Tomás de Aquino. Esta obra corresponde a uma articulação entre a Filosofia de Aristóteles e a tradição cristã, base da Pedagogia Tradicional na vertente religiosa que, de acordo com Saviani, se caracterizava por uma “visão essencialista da homem, isto é, o homem constituído por uma essência universal e imutável”. A essência humana é considerada criação divina e, assim, o homem deve se empenhar para atingir a perfeição, “para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural” (1984, p. 274).

Em conformidade com a orientação jesuítica, a ação pedagógica era marcada pelas formas dogmáticas do pensamento, contra o pensamento crítico. O ensino era completamente alheio à realidade da vida da Colônia. O exercício da memória e o desenvolvimento do raciocínio eram privilegiados.

Com tais características, a educação jesuítica não contribuiu para modificações estruturais na vida social e econômica da Colônia.

O plano da *Ratio Studiorum* dominou a educação no Brasil até a expulsão dos jesuítas por Pombal, em 1759. Após os jesuítas, não ocorreram no País grandes movimentos pedagógicos, como são poucas as mudanças sofridas pela sociedade colonial durante o Império e a República (Veiga, 1994).

Segundo Romanelli (1988), inúmeras foram as dificuldades daí decorrentes para o sistema educacional. Da expulsão até as primeiras providências para a substituição dos educadores e do sistema jesuítico transcorreram treze anos. Com a expulsão, desmantelou-se toda uma estrutura administrativa de ensino.

A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro, a graduação, deram lugar a diversificação das disciplinas isoladas. Leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação (Romanelli, 1988).

Pombal tentou secularizar a educação no sentido de que ela fosse assumida pelo Estado, ocorrendo uma desorganização ao substituir o controlado e organizado sistema jesuíta. Do ponto de vista pedagógico, esta nova organização representou um retrocesso conforme salienta Ribeiro (1988).

A economia continuava sendo agro-exportadora, passando da monocultura açucareira para a cafeeira. A força de trabalho escrava foi substituída parcialmente pela dos imigrantes, que já vinham qualificados para os tipos de trabalho.

É nesse contexto que circulam as idéias liberais que foram adotadas pelas camadas senhoriais rurais na busca da liberdade de comércio e não de alterações no modo de produção.

Segundo Saviani (1984), no século XVIII, o Brasil não chega a ser influenciado pelo movimento iluminista, a não ser através de pálidos reflexos. Entretanto, no século XIX, tomam corpo movimentos de idéias cada vez mais independentes de influência religiosa.

No campo educacional, Veiga (1994) explicita que o ensino religioso nas escolas públicas foi suprimido, passando o Estado a assumir a laicidade. Sob a influência do Positivismo, é aprovada a Reforma de Ensino proposta por Benjamin Constant (1890) que procurou introduzir disciplinas científicas nos currículos escolares. A escola busca disseminar uma visão burguesa de mundo e sociedade, a fim de garantir a consolidação da burguesia industrial como classe dominante.

Entretanto, a pequena força do setor proletário impossibilita, na

ótica educacional, o desenvolvimento de propostas mais progressistas ligadas às camadas populares.

Os pareceres de Rui Barbosa, de 1882, e a primeira reforma republicana, a de Benjamin Constant, em 1890, são os indicadores da penetração da Pedagogia Tradicional na sua vertente leiga, a qual mantém a visão essencialista de homem, não entendida como criação divina, mas sim aliada à noção de natureza humana.

Centrada na idéia de natureza humana, essencialmente racional, essa vertente inspirou a criação da escola pública, laica, universal e gratuita, cabendo-lhe "difundir os conhecimentos indistintamente a todos os indivíduos, a fim de transformá-los em cidadãos esclarecidos, logo, capazes de decidir por si mesmos sobre o próprio destino" (Saviani, 1984, p. 275).

Segundo Veiga (1994), os princípios introduzidos pela Pedagogia Tradicional leiga se apoiavam na Psicologia de base mais filosófica do que científica. A essa teoria pedagógica correspondiam as seguintes características: a ênfase no ensino humanístico de cultura geral, centrada no professor que transmite a todos os alunos, indistintamente, a verdade universal e enciclopédica; a relação pedagógica que se desenvolve de forma hierarquizada e verticalista, onde o aluno é educado

para seguir atentamente a exposição do professor e atingir pelo próprio esforço sua plena realização como pessoa.

Portanto, a Pedagogia Tradicional leiga, fundamentada nos pressupostos da doutrina liberal que surgiu como justificação do capitalismo, defendendo a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, oportunizou a organização da escola com o objetivo de difundir a instrução.

Desta forma, a escola cumpriu um papel social e político específico de reproduzir a realidade social, bem como a de manter e perpetuar a discriminação social e a dominação (Veiga, 1994).

Convém abordar algumas críticas que têm sido feitas à Pedagogia Tradicional.

Freire (1983), ao analisar as relações educador-educando, nessa escola, em qualquer de seus níveis, afirma que estas relações apresentam um caráter especial e marcante — o de serem relações essencialmente dissertadoras de conteúdos — retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação.

Nessa acepção, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos — meros assistentes são os depositários e o educador —

o agente — o depositante. A palavra, nestas narrações, se transforma em palavra vazia, em verbosidade alienada e alienante.

Nessa distorcida visão de educação, denominada por Freire (1983, p. 66) de “bancária”, educador e educando se arquivam na medida em que “não há criatividade, não há transformação, não há saber”. O “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Saber que deixa de ser descoberta para ser experiência narrada ou transmitida. Assim, os homens são vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Os educandos, ao serem exercitados no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, terão cada vez menos chance de desenvolverem em si a consciência crítica que resultaria de sua inserção no mundo, como transformadores dele.

A acepção “bancária” ao estimular a ingenuidade do educando e até mesmo fazendo-o “aceitar” fatalisticamente a sua situação de explorado, satisfaz aos interesses dos opressores que lutam pelo não desnudamento do mundo. “Daí que a educação “bancária”, que a eles serve jamais possa orientar-se no sentido da conscientização do educando” (Freire, 1983, p. 70).

Desta forma, a educação como prática da dominação pretende, em seu marco ideológico (nem sempre desvelado por muitos dos que a

praticam), dificultar o desenvolvimento autêntico, crítico do educando e assim, torná-lo anônimo, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado às prescrições alheias: é objeto e não sujeito.

Libâneo (1993) também critica a pedagogia tradicional ao afirmar o que segue sobre os conteúdos de ensino:

“São os conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas e repassadas ao aluno como verdades. As matérias de estudo visam preparar o aluno para a vida, são determinadas pela sociedade e ordenados na legislação. Os conteúdos são separados da experiência do aluno e das realidades sociais, valendo pelo valor intelectual, razão pela qual a pedagogia tradicional é criticada como intelectualista e, às vezes, como enciclopédica” (pp.23 - 4).

A educação brasileira, no seu acontecer histórico, sofre novas alterações e, conseqüentemente, novas tendências pedagógicas vão surgir em decorrência dos ditames do contexto sócio-econômico-político vigente. Analisemos essas novas propostas a seguir.

1.2 PEDAGOGIA ESCOLANOVISTA

Antes de examinar detalhadamente a pedagogia escolanovista, é importante fazer algumas colocações sobre a situação sócio-política e educacional brasileira a partir da década de 30.

Nesta década, a sociedade brasileira sofreu profundas transformações, provocadas basicamente pela alteração do modelo sócio-econômico vigente.

Segundo Veiga (1994), a crise mundial da economia capitalista provocou no Brasil a crise cafeeira, instalando-se o modelo sócio-econômico de substituição de importações. Ao lado disso, desencadeou-se o movimento de reorganização das forças econômicas e políticas, o que resultou em um conflito: a Revolução de 1930, marco comumente empregado para indicar o início de uma nova fase na história da República do Brasil. Ela representou uma conjugação de diferentes setores sociais que visavam derrubar o sistema oligárquico e instalar uma nova forma de Estado no País.

No âmbito educacional, durante o Governo revolucionário de 1930, Vargas institui o Ministério da Educação e Saúde Pública. Em 1932 é

lançado o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, preconizando a reconstrução social da escola na sociedade urbana e industrial.

Conforme Ribeiro (1988), foram programados e realizados vários congressos e conferências, onde eram debatidos os princípios fundamentais que deveriam orientar a educação nacional.

E, nestes debates, duas orientações conflitavam-se. Uma era já tradicional, representada pelos educadores católicos, que defendiam a educação subordinada à doutrina religiosa (católica), a educação em separado e, portanto, diferenciada para os sexos masculino e feminino, o ensino particular, a responsabilidade da família quanto à educação. Outra era representada pelos educadores influenciados pelas "idéias novas" e que defendiam a laicidade, a co-educação, a gratuidade, a responsabilidade pública em educação.

Já nos anos vinte — período de grande efervescência cultural — novos grupos sociais sentiam a necessidade da expansão do ensino e também se preocupavam com a sua qualidade, o que levou ao aparecimento dos primeiros "profissionais da educação" e à introdução dos princípios da Escola Nova.

Saviani (1984, p.275) afirma que a "concepção humanista moderna de filosofia da educação ganha impulso especialmente a partir da criação

da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924". Em torno da ABE se reúnem os adeptos das novas idéias pedagógicas. A ABE é responsável pela realização de várias Conferências Nacionais de Educação, espaço adequado para a divulgação do ideário da Escola Nova, em oposição à Pedagogia Tradicional, que já não conseguia assegurar a hegemonia burguesa e atender às suas exigências de progresso econômico e político.

A característica mais marcante do escolanovismo é a valorização da criança, vista como ser dotado de poderes individuais, cuja liberdade, iniciativa, autonomia e interesses devem ser respeitados. O professor, concebido como um facilitador da aprendizagem, passou a ser um auxiliar do desenvolvimento livre e espontâneo da criança. Os processos de transmissão — recepção são substituídos pelo processo de elaboração pessoal e o saber é centrado no sujeito cognoscente e não mais no objeto do conhecimento. A valorização do clima e harmonia na sala de aula é uma forma de vivência democrática (Veiga, 1994).

Os adeptos do escolanovismo ao proporem um novo tipo de homem para a sociedade capitalista e defenderem princípios ditos democráticos e, portanto, o direito de todos se desenvolverem segundo o modelo proposto de ser humano, "esquecem o fator fundamental desta sociedade que é o de estar ainda dividida em termos de condição

humana entre os que detêm e os que não detêm os meios de produção, isto é, entre dominantes e dominados. A proposição de um único ideal de homem, desta forma, tem sua condição de concretização limitada ao grupo dominante" (Ribeiro, 1988, p. 111).

A finalidade da escola é adequar as necessidades individuais ao meio social e, para isso, ela deve se organizar de forma a retratar, o quanto possível, a vida. Todo ser dispõe dentro de si mesmo de mecanismos de adaptação progressiva ao meio e de uma conseqüente integração dessas formas de adaptação no comportamento. Tal alteração se dá por meio de experiências que devem satisfazer, ao mesmo tempo, os interesses do aluno e as exigências sociais. À escola cabe suprir as experiências que permitam ao aluno educar-se, num processo ativo de construção e reconstrução do objeto, numa interação entre estruturas cognitivas do indivíduo e estruturas do ambiente (Libâneo, 1993).

O movimento escolanovista preconiza a solução de problemas educacionais numa perspectiva interna da escola, sem considerar a realidade brasileira nos seus aspectos político, econômico e social. Como diz Veiga: "O problema educacional passa a ser uma questão escolar e técnica. A ênfase recai no ensinar bem, mesmo que a uma minoria" (1994, p.50).

O movimento escolanovista no Brasil desdobrou-se em várias correntes e, dentre elas, cumpre destacar a teoria interacionista baseada na psicologia genética de Jean Piaget. Trataremos dessa concepção teórica nas páginas seguintes.

1.3 PEDAGOGIA COGNITIVISTA

O termo "cognitivista" se refere a psicólogos que investigam denominados "processos centrais" do indivíduo, dificilmente observáveis, tais como: organização do conhecimento, processamento de informações, estilos de pensamento ou estilos cognitivos, comportamentos relativos à tomada de decisões, dentre outros.

Uma abordagem cognitivista implica, dentre outros aspectos, se estudar cientificamente a aprendizagem como sendo mais que um produto do ambiente, das pessoas ou de fatores que são externos ao aluno. Nesse tipo de abordagem, predominantemente interacionista, "consideram-se formas pelas quais as pessoas lidam com os estímulos ambientais, organizam dados, sentem e resolvem problemas, adquirem conceitos e empregam símbolos verbais. Embora se note preocupação com relações sociais, a ênfase dada é na capacidade do aluno de integrar informações e processá-las" (Mizukami, 1986, p.59).

O processo educacional, consoante a teoria de desenvolvimento e conhecimento de Jean Piaget (1896 - 1980), tem como papel provocar situações que sejam desequilibradoras para o aluno, desequilíbrios esses

adequados ao nível de desenvolvimento em que se encontram, de forma que seja possível a construção progressiva das noções e operações, ao mesmo tempo em que a pessoa vive intensamente intelectual e afetivamente cada etapa de seu desenvolvimento. Piaget (1975, p. 69) afirma:

“na realidade, a educação constitui um todo indissociável, e não se pode formar personalidades autônomas no domínio moral se por outro lado o indivíduo é submetido a um comportamento intelectual de tal ordem que tenha de se limitar a aprender por imposição sem descobrir por si mesmo a verdade: se é passivo intelectualmente, não conseguiria ser livre moralmente. Reciprocamente, porém, se a sua moral consiste exclusivamente em uma submissão á autoridade adulta, e se os únicos relacionamentos sociais que constituem a vida de classe são os que ligam cada aluno individualmente a um mestre que detém todos os poderes, ele também não conseguiria ser ativo intelectualmente. (...) o pleno desenvolvimento da personalidade, sob seus aspectos mais intelectuais, é inseparável do conjunto dos relacionamentos afetivos, sociais e morais que constituem a vida da escola”.

Mizukami corrobora o pensamento de Piaget, ao afirmar que: “o objetivo da educação, portanto, não consistirá na transmissão de verdades, informações, demonstrações, modelos etc., e sim em que o

aluno aprenda, por si próprio, a conquistar essas verdades, mesmo que tenha de realizar todos os tateios pressupostos por qualquer atividade real" (1986, p.71).

A educação deverá propiciar ao aluno chegar à autonomia intelectual que lhe será assegurada pelo desenvolvimento da personalidade e pela aquisição de instrumental lógico-racional.

A educação pode ser considerada igualmente como um processo de socialização-equilíbrio nas relações interindividuais e ausência de regulador externo/ ordens externas, ou seja, um processo de democratização das relações. Nesse sentido, socializar implica criar condições de cooperação e de superação da coação dos adultos sobre o comportamento das crianças. O sistema escolar, por sua vez, deveria propiciar a autonomia além da realização de atividades em grupo, circunstâncias necessárias para que os alunos pratiquem e vivam a democracia.

Levando em consideração o fato de que a lógica não é inata, mas que se constrói, a primeira tarefa da educação consistirá em formar o raciocínio. Piaget declara que:

"Todo ser humano tem o direito de ser colocado, durante a sua formação, em um meio escolar de tal ordem que lhe seja

possível chegar ao ponto de elaborar, até à conclusão, os instrumentos indispensáveis de adaptação que são as operações da lógica" (1975, p.38).

A educação torna-se, portanto, condição formadora necessária ao desenvolvimento natural do homem, o qual, por sua vez, não iria adquirir suas estruturas mentais mais essenciais sem a intervenção do exterior. Sem este tipo de contribuição, o indivíduo não chegará à autonomia intelectual e moral.

O conjunto de relações de reciprocidade e de cooperação ao mesmo tempo moral e racional raramente é assegurado pela autoridade do professor ou pelas lições, informações, modelos que ele possa sugerir ou apresentar, mas pela vida social entre os próprios alunos e pelo autogoverno (Mizukami, 1986).

O respeito mútuo irá substituir a heteronomia característica de um respeito unilateral, por uma autonomia, considerando-se a reciprocidade como coordenação dos pontos de vista e ações entre os membros do grupo. Neste sentido, Piaget afirma que:

"... da mesma forma que o aluno pode recitar a sua lição sem que a compreenda, e substituir a atividade racional pelo verbalismo, assim também a criança obediente é por vezes um espírito submetido a um conformismo exterior, mas que não se apercebe 'de fato' nem do alcance real das regras às quais

obedece, nem da possibilidade de adaptá-las ou de construir novas regras em circunstâncias diferentes" (1975, p.76).

O respeito mútuo e os métodos baseados na organização social espontânea das crianças entre si tem um alcance educativo muito significativo, pois oferecem a possibilidade de que elas elaborem uma disciplina, cuja necessidade é descoberta na própria ação, ao invés de ser recebida inteiramente pronta antes que possa ser compreendida:

"Nisso é que os métodos ativos prestam o mesmo serviço insubstituível, tanto na educação moral, quanto na educação da inteligência: o de levar a criança a construir ela própria os instrumentos que a irão transformar, partindo do interior, ou seja, realmente e não mais apenas superficialmente" (Piaget, 1975, p.77).

Considerando que as idéias de Piaget, sob nome de Construtivismo, vêm ganhando adeptos entre os professores brasileiros, convém tecer alguns comentários sobre esta linha pedagógica.

Conforme explicita Grossi (1992), o Construtivismo, nomeado primeiramente por Piaget, é mais uma corrente teórica — as outras duas são o inatismo e o empirismo — empenhada em explicar como a inteligência humana se desenvolve. Convém esclarecer, no entanto, que nem no inatismo nem no empirismo há lugar para o papel da ação do

sujeito no conhecimento do mundo. É justamente o Construtivismo que inaugura a valorização do agir de quem aprende como elemento central para se compreender algo.

Trata-se de uma concepção teórica que parte do princípio de que o desenvolvimento da inteligência é determinado pelas ações mútuas entre o indivíduo e o meio. A idéia básica é que o homem não nasce inteligente, mas também não é passivo sob a influência do meio. Ao contrário, responde aos estímulos externos agindo sobre eles para construir e organizar o seu próprio conhecimento, de forma cada vez mais elaborada (Lopes, 1996).

De modo mais intenso, a partir de meados da década de oitenta, no Brasil, o Construtivismo passou a ser objeto de estudos, debates e até mesmo base teórica à reorganização do ensino, tanto do ponto de vista estrutural como também pedagógico.

Analisando a presença dessa nova proposta em todo território nacional, Rosa (1996) denuncia que a compreensão de seus fundamentos e, sobretudo, das conseqüências pedagógicas de seus pressupostos, é ainda bastante precária entre os educadores. A decorrência natural desse desconhecimento são equívocos graves de

interpretação teórica e — o que é mais prejudicial — de aplicação prática.

Ampliando as idéias de Piaget, notadamente no que se refere à desconsideração do fator "classe social", surge o Construtivismo pós-piagetiano através de Lev Wygotsky (1896 - 1934) e Henry Wallon (1879 - 1962).

Abrindo caminho para a definição de um novo quadro epistêmico para dar conta da produção de conhecimentos, Wygotsky e Wallon acrescentam aos pólos do sujeito e da realidade, o pólo do outro, do grupo, do social, que associa à aprendizagem um circuito bem mais amplo do que até agora foi vislumbrado (Grossi, 1992).

No decurso da história, novo momento social faz surgir novas tendências pedagógicas. Continuemos nossa reflexão agora sobre a pedagogia tecnicista, que também teve relevância na evolução da prática pedagógica no Brasil.

1.4 PEDAGOGIA TECNICISTA

O quadro que se instalou no País com o movimento de 1964 provocou alterações na ideologia política, na forma de Governo e, conseqüentemente, na educação. Com a deposição de João Goulart, colocou-se em prática a ideologia da interdependência, que se ajusta ao modelo econômico vigente (Veiga, 1994).

Segundo Romanelli (1988), os rumos do desenvolvimento precisavam ser definidos, ou em termos de uma revolução social e econômica, pró-esquerda, ou em termos de uma orientação dos rumos da política e da economia, de maneira que favorecem a sua inserção definitiva na esfera do controle do capital internacional. As lideranças do movimento de 1964 se decidiram pela segunda opção.

A partir da década de sessenta foi definido o modelo político e econômico o qual trazia em projeto desenvolvimentista cujo objetivo era acelerar o crescimento sócio-econômico do País.

Conforme Veiga (1994), os vários setores governamentais colocaram-se a serviço do projeto desenvolvimentista e, entre eles, a educação desempenha importante papel na preparação adequada de

recursos humanos necessários à incrementação do crescimento econômico e tecnológico da sociedade, de acordo com a concepção economicista de educação.

O sistema educacional, a partir de 1964, foi marcado por dois momentos: o primeiro corresponde àquele em que se implantou o regime militar e se traçou a política de recuperação econômica. Ao lado da contenção e da repressão, que bem caracterizaram essa fase, constatou-se uma aceleração do ritmo do crescimento da demanda social de educação, o que provocou, conseqüentemente, um agravamento da crise do sistema educacional, crise que já vinha de longe.

Essa, na verdade, acabou por servir de justificativa para a assinatura de uma série de convênios entre o MEC e seus órgãos e a Agency for International Development (AID) — para assistência técnica e cooperação financeira dessa Agência com a organização do sistema educacional brasileiro. Esse é, então, o período dos chamados Acordos MEC - USAID que serviram de sustentáculo às reformas educacionais e às comissões na definição da política educacional. O segundo momento é caracterizado pela adoção de medidas práticas para enfrentar a crise e para adequar e integrar o planejamento da educação ao Plano Nacional de Desenvolvimento (Romanelli, 1988).

Veiga (1994) denuncia que com esse processo amplo de adequação de todo o sistema de ensino, ocorrido em função da Reforma Universitária (1968) e da Lei 5692/71 que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, predominou, mais uma vez, um novo autoritarismo que, sob a aparência de atender às necessidades e às aspirações reinantes no meio intelectual e estudantil, acabou por burocratizar a formação do professor. Formaliza-se, dessa maneira, a hierarquização de funções no sistema educativo com a preparação de especialistas em educação.

O período compreendido entre 1960 e 1968 é marcado pela crise da Pedagogia Escolanovista e pela articulação da tendência tecnicista, assumida pelo grupo militar e tecnocrata.

Segundo Saviani (1985), o escolanovismo apresentava sinais visíveis de exaustão ao findar a primeira metade do século atual. As esperanças depositadas na reforma da escola resultaram frustradas. Um sentimento de desilusão começava a se alastrar nos meios educacionais.

E Saviani explica as razões:

"A pedagogia nova, ao mesmo tempo que se tornava dominante enquanto concepção teórica a tal ponto que se tornou senso comum o entendimento segundo o qual a pedagogia nova é portadora de todas as virtudes e de nenhum

vício, ao passo que a pedagogia tradicional é portadora de todos os vícios e de nenhuma virtude, na prática se revelou ineficaz em face da questão da marginalidade" (1985, p.15).

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista — cuja fundamentação teórica está pautada no Behaviorismo, inaugurado por Watson em 1913 e seguido depois por Pavlov e Skinner — advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico.

A educação passa a ser planejada de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Nesse sentido, era necessário operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo.

Como consequência da adoção da tendência tecnicista, Saviani (1985) aponta a proliferação de propostas pedagógicas, tais como o enfoque sistêmico, o micro-ensino, o tele-ensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar, dentre outras. Inclui-se ainda o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções,

postulando-se a introdução no sistema de ensino dos vários especialistas em educação.

Giroux manifesta preocupação com estas questões e mais ainda com a crescente perda de poder dos professores em todos os níveis da educação pública. Considera que este fato está ligado a questão dos professores terem sido relegados a meros executores de ordens ditadas por outros, como preconizam "as pedagogias gerenciais" (1988, p.17).

Kuenzer e Machado corroboram o pensamento de Giroux e denunciam que na pedagogia tecnicista: "O problema da educação passa a ser fundamentalmente uma questão metodológica e as relações entre a educação e sociedade não são postas em questão" (1986, p.44).

Na abordagem "comportamentalista", como Mizukami (1986) prefere chamar a abordagem tecnicista, Educação, Ensino-Aprendizagem, Instrução passam a significar arranjo de contingências para que a transmissão cultural seja possível, assim como as modificações que foram julgadas necessárias pela cúpula decisória. Verificamos um reducionismo quando a dimensão técnica é privilegiada, ou seja, os aspectos objetivos, mensuráveis e controláveis do processo ensino-aprendizagem são enfatizados em detrimento das dimensões

humana, sócio-política e cultural também presentes no fenômeno educativo.

A escola, no entanto, não é estática nem intocável. Assim como outras instituições, está sujeita a transformações. Novas formações sociais surgem a partir das anteriores e a escola muda, na medida em que tem como papel um possível agente de mudança, numa realidade essencialmente dinâmica.

Historicamente, novas tendências pedagógicas surgem em respostas aos reclamos da realidade social brasileira.

Dando continuidade a esta reflexão, passaremos, nas páginas seguintes, ao estudo dessas novas abordagens teóricas.

2 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS PROGRESSISTAS

Antes de explicitar detalhadamente as tendências pedagógicas progressistas, convém fazer algumas considerações sobre a situação sócio-política e educacional a partir da década de oitenta.

Ao longo dessa década, a situação sócio-econômica do País tem dificultado a vida do povo brasileiro com a elevação da inflação, elevação do índice de desemprego, agravado ainda mais com o aumento da dívida externa e pela política recessionista, orientada pelo Fundo Monetário Internacional (FMI).

Na primeira metade da década de oitenta, instala-se a Nova República, iniciando-se, desta maneira, uma nova fase na vida do povo brasileiro. A ascensão do governo civil da Aliança Democrática assinala a fim da ditadura militar, embora conservando vários de seus aspectos, sob formas e meios diferentes (Veiga, 1994).

Ao caracterizar, com clareza, a política econômica da Nova República, Singer (*apud* Veiga, 1994) declara que a primeira mudança efetiva foi tornar definitivo o rompimento com o FMI.

A luta operária ganha impulso, passando a se generalizar por outras categorias profissionais e, dentre elas, os professores.

É nessa década que os professores se empenham para reconquista do direito e dever de participação na definição da política educacional e na luta pela recuperação da escola pública.

É nesse momento também que se vislumbra, de forma mais consciente, a consecução de novas práticas pedagógicas, abrindo uma nova página na história da educação brasileira.

É nesse contexto que se dá o surgimento das tendências pedagógicas progressistas.

O termo "progressista" é usado para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. Nas palavras de Libâneo (1993, p. 32): "Evidentemente a pedagogia progressista não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista; daí ser ela um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais".

A tendência progressista tem-se manifestado em três vertentes: a libertadora, mais conhecida como pedagogia de Paulo Freire, a libertária, que reúne os defensores da auto-gestão pedagógica, a crítico-social dos

conteúdos que, diferentemente das anteriores, acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais.

2.1 PEDAGOGIA LIBERTADORA

A escola, nesta proposta emancipadora, é lugar de trabalho¹. O aluno e o professor são cidadãos, sujeitos ativos, cooperativos e responsáveis. A educação deve favorecer a transformação do contexto social.

Uma das obras referentes a esse tipo de abordagem, que enfatiza aspectos sócio-político-culturais, mais significativas no contexto brasileiro, e igualmente uma das mais difundidas, é a de Paulo Freire, com sua preocupação com a cultura popular.

Na pensamento de Freire, o homem é o sujeito da educação e, apesar de uma grande ênfase no sujeito como elaborador e criador do conhecimento, evidencia-se uma tendência interacionista, já que a interação homem-mundo, sujeito-objeto é imprescindível para que o ser humano se desenvolva e se torne sujeito de sua *práxis*.

¹ Pensar a categoria trabalho apenas teoricamente não é possível, pois este deriva das determinações da prática, sendo necessário partir em sua análise das condições reais em que ele se processa. "A abstração necessária à compreensão de tal categoria extrapola, portanto, tanto a verdade teórica quanto a verdade prática, somente sendo passível de análise à luz das condições históricas nas quais ela é vivida" (Fazenda, 1993, p.123).

Segundo esta tendência, não existem senão homens concretos, situados no tempo e no espaço, inseridos num contexto sócio-econômico- cultural-político, enfim, num contexto histórico.

A educação problematizadora, defendida por Freire (1983), coloca, primeiramente, a exigência de superação da contradição educador-educando, o que ocorrerá através do diálogo, resultando novo termo: educador-educando com educando-educador. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos, mediatizados pelo mundo.

Considerando a inserção do homem concreto num contexto histórico, a educação, para ser válida, deve levar em conta necessariamente tanto a vocação ontológica do homem — vocação de ser sujeito — quanto as condições nas quais ele vive — contexto.

Freire afirma ainda: "O homem chega a ser sujeito por uma reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto" (1980, p.35). Quanto mais ele reflete sobre a realidade, sobre a sua própria situação concreta, mais se torna progressiva e gradualmente consciente, comprometido a intervir na realidade para mudá-la.

Sendo o homem sujeito de sua própria educação, toda ação educativa deverá promover o próprio indivíduo e não ser instrumento de ajuste deste à sociedade. Será graças à consciência crítica que ele

assumirá cada vez mais esse papel de sujeito, escolhendo e decidindo, libertando-se, enfim.

Para Freire (1980, p.26), “ a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo”.

Ao lado da conscientização, a mudança é um tema gerador da prática teórica de Paulo Freire. Como o tema da consciência, o tema da mudança acompanha todas as suas obras. A mudança de uma sociedade de oprimidos para uma sociedade de iguais e o papel da educação — da conscientização — nesse processo de mudança é a preocupação central da pedagogia freireana.

O homem é um ser que possui raízes espaço-temporais: é um ser situado no e com o mundo. É um ser da práxis, compreendida por Freire como ação e reflexão dos homens sobre o mundo, com o objetivo de transformá-lo.

Saviani (1985) explicita que uma teoria crítica da educação se impõe a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-

reprodutivistas)², colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado.

O autor adverte que o caminho para a transformação social é repleto de armadilhas, já que os mecanismos de adaptação acionados periodicamente a partir dos interesses dominantes podem ser confundidos com os anseios da classe dominada. Para evitar esse risco, é necessário avançar no sentido de captar a natureza específica da educação, o que nos levará à compreensão das complexas mediações pelas quais se dá sua inserção contraditória na sociedade capitalista. É nessa direção que começa a se desenvolver um promissor esforço de elaboração teórica.

Em termos práticos, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas menos privilegiadas. Lutar contra a marginalidade através da escola significa empenhar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. No dizer de Saviani (1985, p.36), "o papel de uma teoria crítica da

² Na década de 70, mais exatamente a partir de 1974, época em que tem início o momento de distensão e gradual abertura do regime político autoritário instalado em 1964, surgiram estudos empenhados em fazer a crítica da educação dominante, evidenciando as funções reais da política educacional, acobertada pelo discurso político-pedagógico oficial. Tais estudos foram agrupados e denominados por Saviani (1985, p.19) de "teorias críticas reprodutivistas" que, apesar de considerar a educação a partir de seus aspectos sociais, concluem que sua função primordial é a de reproduzir as condições sociais vigentes. Estas teorias não advogam a promoção da mudança da estrutura social e nem contêm uma proposta pedagógica. Elas se empenham em fazer a denúncia do caráter reprodutor da escola (Veiga, 1994).

educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes".

2.2 PEDAGOGIA LIBERTÁRIA

Analizando o papel da escola na Pedagogia Libertária, Libâneo afirma: A escola deverá exercer “uma transformação na personalidade dos alunos no sentido libertário e autogestionário” (1993, p.36). O ponto chave é introduzir modificações institucionais, a partir dos níveis subalternos que, em seguida vão “contagiando” todo o sistema.

A escola instituirá, com base na participação grupal, mecanismos institucionais de mudança (conselhos, assembléias, reuniões, eleições), de tal forma que o aluno, uma vez atuando nas instituições externas, leve para lá tudo o que aprendeu (Libâneo, 1993).

Existe, portanto, um sentido expressamente político, à medida que se afirma o indivíduo como produto do social e que o desenvolvimento individual somente se realiza no coletivo. A autogestão sendo, assim, o conteúdo e o método, resume tanto o objetivo pedagógico quanto o político. A pedagogia libertária, na sua versão mais difundida, a “pedagogia institucional”, pretende ser uma forma de resistência contra a burocracia como instrumento da ação dominadora do Estado, que tudo

controla (professores, programas, provas etc.), retirando a autonomia (Lobrot *apud* Libâneo, 1993).

2.3 PEDAGOGIA CRÍTICO-SOCIAL DOS CONTEÚDOS

Discutindo a atuação da escola na Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, Libâneo (1993) evidencia que a difusão de conteúdos é a tarefa primordial.

A valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática. Se a escola faz parte do todo social, agir no seu interior é também agir no rumo da transformação da sociedade. Se o que define uma pedagogia crítica é a consciência de seus condicionamentos sócio-econômicos-políticos, a função da pedagogia "dos conteúdos" é um passo à frente no papel transformador da escola, mas a partir das condições existentes (Libâneo, 1993).

Dessa forma, a condição para que a escola sirva aos interesses populares é garantir a todos um bom ensino, ou seja, a apropriação dos conteúdos escolares básicos que tenham ressonância na vida dos alunos e que se liguem, de forma indissociável, à sua significação humana e social.

Saviani (1980) explicita, nesse sentido, que os problemas educacionais não podem ser compreendidos a não ser na medida em que são referidos ao contexto em que se situam. Educação será entendida então como um processo que se caracteriza por uma atividade mediadora no seio da prática social global, ou seja, uma das mediações pela qual o aluno, pela intervenção do professor e por sua própria participação ativa, passa de uma experiência inicialmente confusa e fragmentada, a uma visão sintética, mais organizada e unificada.

Ainda que a curto prazo se espere do professor maior conhecimento dos conteúdos de sua matéria e o domínio de formas de transmissão, a fim de garantir maior competência técnica, sua contribuição, no modo de entender de Saviani (1985, p.83), "será tanto mais eficaz quanto mais seja capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global", tendo em vista a democratização da sociedade brasileira, do atendimento aos interesses das camadas populares e da transformação estrutural da sociedade.

Do que ficou exposto, pode-se observar que procuramos evidenciar os diferentes enfoques ou tendências pedagógicas que nortearam ou estão norteando a prática pedagógica dos professores brasileiros.

As quatro tendências pedagógicas liberais: Pedagogia Tradicional, Pedagogia Escolanovista, Pedagogia Tecnicista e Pedagogia Cognitivista apresentam reducionismo e são marcadas por diferentes tipos de formalismo, enquanto que as tendências pedagógicas progressistas nas suas versões Pedagogia Libertadora, Pedagogia Libertária e Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos procuram superar, na prática, as dicotomias: educação-sociedade, teoria-prática, forma-conteúdo, técnico-político, professor-aluno.

Buscamos, assim, superar o intelectualismo formal da tendência tradicional, evitar os efeitos do espontaneísmo escolanovista, combater a orientação desmobilizadora do tecnicismo e recuperar as tarefas especificamente pedagógicas, desprestigiadas a partir do discurso reprodutivista. As tendências pedagógicas progressistas, através de suas três versões, procuram compreender e analisar a realidade social onde está inserida a escola.

Ressaltamos a importância da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, a qual propõe uma síntese superadora das pedagogias tradicionais e renovada, valorizando a ação pedagógica enquanto inserida na prática social concreta. Esta tendência entende a escola como mediação entre o individual e o social, exercendo aí a articulação entre a transmissão dos conteúdos e a assimilação ativa por parte do

aluno concreto (inserido num contexto de relações sociais); dessa articulação resulta o saber criticamente reelaborado. A atuação da escola consiste então na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade.

Tendo a nítida compreensão de que qualquer tipo de análise do cotidiano só se desenvolve de forma mais enriquecedora, se estiver iluminada por um respaldo teórico, buscamos, junto a alguns teóricos, pistas que pudessem nortear a analítica das relações pedagógicas da escola. Acreditamos que o referencial teórico apresentado tenha possibilitado investigar a realidade escolar da forma mais coerente possível.

Segundo Severino, devemos entender o referencial teórico como um fio condutor, não como “uma malha pré-fabricada” (1992, p.32). Procuramos não só entendê-lo como guia, mas ousamos ir além. Ao emergir profundamente no referencial dos autores — nossos parceiros — tentamos sair desse referencial, produzir o nosso texto, onde nos colocamos por inteiro, como sugerem Soares e Fazenda (1992).

Se não tivermos conseguido realizar este intento, outros pesquisadores interessados na temática poderão fazê-lo à partir desse nosso estudo.

Pois, como afirma Fazenda (1992):

"O avanço teórico de algumas pesquisas possibilita a indicação de novas buscas para a problemática da prática pedagógica" (p.79).

CAPÍTULO II

DESVENDANDO CAMINHOS

1 O COTIDIANO COMO VIA DE ACESSO À REALIDADE ESCOLAR

Na busca de um caminho que não fragmentasse os fenômenos estudados e que melhor revelasse a gênese e a natureza do processo educativo, Penin (1989) afirma que duas vias foram identificadas entre as tendências que procuram estudar a escola.

A primeira via, a mais privilegiada pelos investigadores que optam pela abordagem totalizadora, caracteriza-se por analisar a escola a partir de um ponto de vista macrossocial, ou seja, que procura estabelecer explicações abrangentes sobre a escola e seu papel.

Outra via tem sido a análise de determinados fenômenos a partir de um ponto de vista microsocial, ou seja, das peçoas e de suas relações sociais.

A preferência pela via de análise macrosocial provavelmente está ligada ao ponto de vista marxista sobre a estreita relação entre as questões individuais e de grupo e as determinações sociais mais amplas. Mais recentemente, autores que também adotam a abordagem dialética de pesquisa, mas menos ortodoxos na leitura de Marx, têm criticado análises que privilegiam as questões macrosociais por julgarem que elas não consideram de forma adequada as relações destas questões com aquelas produzidas e existentes no âmbito microsocial.

Penin (1989) acredita na riqueza das explicações microsociais para o melhor equacionamento dos problemas que a escola enfrenta e salienta que é no âmbito da análise do cotidiano que podemos melhor entender as ações dos sujeitos que movimentam a escola e com isso alcançar a natureza dos processos constitutivos da realidade escolar, tendo em mente a sua transformação.

Acreditamos, entretanto, que a natureza das ações e dos processos escolares não é alcançada apenas pela identificação da existência destes processos, mas na sua articulação com eventos

presentes no nível social e histórico, com os quais a análise macrossocial se preocupa. Apenas o conhecimento crítico de um e outro nível pode levar adiante o conhecimento da realidade (Penin, 1989).

A esse respeito, Heller observa:

"A vida cotidiana não está 'fora' da história, mas no 'centro' do acontecer histórico: é a verdadeira 'essência' da substância social" (1992, p. 20).

Faz-se necessário, então, assumir que o conhecimento da sociedade implica o conhecimento da vida cotidiana e que o conhecimento da vida cotidiana implica o conhecimento da sociedade.

Partindo do pressuposto de que o atual momento de pesquisa sobre a escola carece de explicações microssociais para avançar no conhecimento das questões concretas e teóricas que sobre ela se colocam, optamos pelo estudo da vida cotidiana que se desenvolve no interior da escola.

Considerando que é através do cotidiano de uma escola pública, de 1ª a 4ª série, que se vai procurar refletir sobre a prática pedagógica de seus sujeitos, se torna necessário comentar algumas idéias acerca do cotidiano em nossa realidade.

Pensar o cotidiano é pensar em tudo aquilo que se refere ao dia-a-dia das pessoas: suas vivências, suas experiências, suas atitudes mecanizadas ou refletidas, seus desejos, sua ação profissional: "o cotidiano é a vida de todo homem na sua simplicidade e complexidade, na sua diversidade e unicidade" (Guimarães, 1996, p. 47).

Existem várias formas de olhar para o cotidiano: são pontos de vista que vão desde os do senso comum até os de filósofos que refletem sobre a temática, sob diferentes perspectivas.

Para Heller (1992), a vida cotidiana toma o homem *inteiro*, em todos os seus aspectos e, portanto, em sua individualidade e generalidade. Nem mesmo o fato de que todas as suas capacidades estejam em funcionamento garante a sua intensidade.

O homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem nem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos, por esta razão, não pode aguçá-los em toda sua intensidade (Heller, 1992).

Ao tentar situar o cotidiano na nossa atual realidade, Silva (1995) ressalta que a sociedade capitalista produz na vida cotidiana a cotidianidade reificada.

Ao pressupor distanciamento dos acontecimentos do dia-a-dia com a história, essa cotidianidade instaurada na vida cotidiana torna o homem como que mecanizado, parado no tempo e no espaço.

Segundo Lefebvre (1991), a historicidade do cotidiano devia estabelecer-se voltando para trás, a fim de mostrar sua formação.

Até o século XIX, até o capitalismo de concorrência, até o desdobramento desse "mundo da mercadoria" não tinha chegado o reino da cotidianidade. Nesse primeiro momento, a vida cotidiana existente permanecia impregnada de valores, de ritos, de mitos. Nessas sociedades arcaicas e antigas, denominadas por Lefebvre de "não cumulativas", a vida cotidiana não se separava daquele setor que consistia o ponto mais "alto" e "maior" da cultura e das idéias.

Quanto ao modo de produção, as pessoas produziam roupas, alimentos e objetos, mas estas atividades não passavam por um sistema rígido de planificação, repetitivo e homogêneo. Para Lefebvre (1991), está aí um dos paradoxos da história: houve *estilo* no seio da miséria e da opressão direta. Durante os períodos passados houve *obras* mais que produtos. A obra quase desapareceu, substituída pelo produto (comercializado), enquanto a exploração substituía a opressão violenta.

Nesse segundo momento, início do século XX, a sociedade europeia torna-se "cumulativa", pelo crescimento das forças produtivas. Penin explica então que "aí a vida cotidiana entra na modernidade e o cotidiano (palavra que designa esta entrada na modernidade) consolida-se" (1989, p. 18).

No decorrer das últimas décadas, pode-se observar mudanças no cotidiano tanto nos países capitalistas avançados quanto na nossa realidade. O cotidiano deixou de ser um espaço abandonado, livre às iniciativas individuais, isto é, não é mais o "âmbito" da condição humana em que enfrentam sua miséria e sua grandeza". (Lefebvre *apud* Penin, 1989, p. 19).

Nesse momento, que atualmente Lefebvre denomina "modernismo", o cotidiano deixa de ser um "setor" (1991, p. 82). Segundo Penin (1989), o cotidiano passa a ser objeto de programação, cujo desenvolvimento é comandado pelo *marketing* e pela publicidade. Nesse período, a ideologia da modernidade é suplantada, ficando, no seu lugar, a prática tecnológica própria do modernismo. Dá-se a instalação e consolidação da cotidianidade, que mostrará como o cotidiano se cristaliza. "Cotidianidade" insiste sobre o homogêneo, sobre o repetitivo, sobre o fragmentário na vida cotidiana.

Segundo Falcão, a vida cotidiana é em si o espaço modelado tanto pelo Estado como pela produção capitalista para transformar o homem em robô, "capaz de consumismo dócil e voraz, de eficiência produtiva e que abdicou de sua condição de sujeito, cidadão" (1989, p. 19).

Sobre essa questão, Kosik afirma: "a cotidianidade se manifesta como anonimidade e como tirania de um poder impessoal que dita a cada indivíduo seu comportamento, modo de pensar" (1989, p. 73).

Desta forma, a cotidianidade provoca no homem passividade e submissão diante da realidade que ele julga imutável e contra a qual não pode lutar.

O homem se encontra, assim, mergulhado no mundo que Kosik chama de mundo da pseudoconcreticidade, que "é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde" (1989, p. 11).

Sendo assim, a maneira como o homem se coloca diante da cotidianidade é um obstáculo impossibilitando sua criatividade, o desenvolvimento de sua consciência crítica e favorecendo um amplo espaço para instalação da alienação.

No entanto, o mesmo espaço aberto à alienação, pode contraditoriamente estar aberto ao desenvolvimento de atividades não alienadas, pois, segundo Baptista (1995), é importante assinalar que se, por um lado, a instituição tem o monopólio do objeto e dos recursos institucionais, se é ela que determina o significado objetivo do papel do profissional e a expectativa que existe com relação a ele, por outro lado, é o modo particular, subjetivo, como o profissional elabora a sua situação na instituição, estabelecendo sua própria ordem de relevâncias, que vai dar o sentido do seu trabalho.

O que entendemos é que a situação dada pode ser apenas um ponto de referência, o que muda é a nossa própria posição diante dessa situação. O que dá sentido à nossa prática é a forma particular como cada um de nós, sujeitos participantes da instituição, no caso a escola, elabora e vivencia determinada situação.

"Revelar a riqueza escondida sob a aparente pobreza do cotidiano, descobrir a profundidade sob a trivialidade, atingir o extraordinário do ordinário, esse é o desafio". (Lefebvre, 1991, p. 44).

Ao conceber a cotidianidade como espaço aberto, rico em oportunidades de realizações, o ser social se renova, pois passa a

trabalhar suas experiências com mais criatividade, de maneira crítica e consciente.

Partindo do pressuposto de que é na vida cotidiana e a partir dela que se cumprem as verdadeiras *criações*, aquelas que produzem os homens no curso de sua humanização: as obras, é que procuramos, no presente estudo, entender a escola pesquisada como uma obra que, não obstante pertencer a uma instituição, é construída e transformada pela ação dos seus sujeitos.

Embora programado, o cotidiano é também oportunidade de transformação e por isso é que acreditamos na sua força.

Nesse sentido, é que esperamos dos sujeitos envolvidos no cotidiano escolar que atentem para a advertência feita por Baptista:

“... quero lembrar o risco da banalização da vida humana, que pode ser provocado pela rotina, pelo trato cotidiano de situações de segregação, de injustiça. O risco da perda da capacidade da *paixão*, da *indignação* — motor necessário para uma ação comprometida — que pode levar o profissional a viver sua prática mecanicamente, procurando resultados, mas sem *paixão*” (1995, p. 118).

Penin (1989) ressalta que análises promovidas em escolas têm mostrado que o cotidiano, mesmo impelido para a cotidianidade, deixa espaço para a mudança. Ao mesmo tempo que existem fatores que levam a escola para a cotidianidade, outros fatores, processos ou práticas resistem à cotidianidade e indicam pistas de transformações do cotidiano escolar.

Com essa expectativa é que partimos para a realização deste estudo quando procuramos analisar a prática pedagógica de uma escola pública, de 1ª a 4ª série do 1º grau, dentro das condições concretas do seu cotidiano, a partir da ação e da fala dos seus sujeitos sociais.

2 A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

2.1 A INSTITUIÇÃO ESCOLAR SELECIONADA PARA O ESTUDO

Objetivando analisar a prática pedagógica das classes de 1^a a 4^a séries do 1º grau, realizamos, para o desenvolvimento do estudo, um estágio de pesquisa, durante seis meses, no período de junho a dezembro de 1996, em uma escola pública denominada Unidade Escolar Professor Raimundo Portela, situada à rua Wilson Soares, s/n, bairro São Cristóvão, Teresina - Piauí.

A opção por esta instituição escolar justificou-se, fundamentalmente, por esta escola pertencer à rede pública de ensino; pelo fato de que foi possível abranger as quatro séries do 1º grau e, ainda, pela disponibilidade que a diretora, a vice-diretora, as professoras, os especialistas de educação, os alunos, dentre outros, demonstraram com o trabalho de pesquisa.

A instituição escolar foi construída no governo Helvídio Nunes, no ano de 1967, com a ajuda do então deputado Afrânio Nunes, que a denominou Unidade Escolar Professor Raimundo Portela³.

A Instituição Escolar foi recuperada em maio de 1996 no governo do Dr. Francisco de Assis Moraes Souza e na gestão do Secretário de Educação Professor Luiz Ubiraci de Carvalho, através de recursos do FNDE/BIRD/Governo do Estado do Piauí.

O prédio escolar, após passar por um processo de reforma, encontra-se em boas condições de funcionamento. Possui seis amplas e arejadas salas de aula, sala para professores, diretoria, sala de vídeo, cozinha e banheiro, em número suficiente para a quantidade de alunos. Possui ainda uma pequena área coberta, onde são realizadas as festividades da escola e o recreio dos alunos.

A escola não dispõe de espaços para os serviços de orientação educacional, biblioteca, secretaria e mecanografia. A secretária executa seu trabalho num canto da sala dos professores, onde também prepara o material das provas.

A vizinhança é tranqüila, com várias casas ao redor, o que contribui para um ambiente apropriado à aprendizagem que se processa na

³ Raimundo Nonato Portela de Melo (1921-1966), figura ilustre e notável do Estado do Piauí, destacou-se pelos relevantes serviços prestados como advogado, comerciante, industrial, construtor civil e professor de desenho no Colégio Estadual Zacarias de Góes, antigo Liceu Piauiense.

escola. As casas que circundam a escola não correspondem à moradia da maioria dos alunos e quando isso ocorre, os alunos (no caso, as meninas) são, geralmente, empregadas domésticas que trabalham para suas patroas. A maioria dos alunos reside em favelas, distantes da escola. Quanto aos profissionais integrantes da instituição, todos residem no bairro São Cristóvão.

A escola conta com a diretora, a vice-diretora, a supervisora educacional, a orientadora educacional, catorze professoras atuando nos períodos matutino e vespertino, distribuídas nas quatro séries do 1º grau, um professor e um coordenador de educação física, dois professores responsáveis pela TV Escola, uma secretária, uma auxiliar de secretária, uma merendeira, uma zeladora e três vigias que trabalham em sistema de rodízio.

A instituição escolar oferece atendimento a 163 alunos, assim distribuídos:

Séries	Turnos	N. de alunos	Total
1ª	matutino	27	53
	vespertino	26	
2ª	matutino	27	51
	vespertino	24	
3ª	matutino	28	41
	vespertino	13	
4ª	matutino	—	18
	vespertino	18	

2.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Considerando os objetivos da pesquisa, optamos pela realização de um estudo de caso, a ser realizado através do uso de técnicas qualitativas de pesquisa. De acordo com tal opção, analisar as práticas pedagógicas das classes de 1ª a 4ª séries de uma escola pública significa penetrar no cotidiano institucional, desvelando a ação e a fala dos seus sujeitos. A fala englobando não só a oralidade mas toda uma comunicação não verbal, como gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo. Tendo o cuidado de observar os significados próprios dessas formas dialogais no momento da interação social, porque estão ligadas ao contexto em que se dão, nos instantes da vida diária das pessoas.

Temos a convicção de que todos os sujeitos participantes da educação das classes de 1ª a 4ª séries têm um papel fundamental na globalidade desse processo, entretanto, em razão das condições peculiares de nosso estudo, em termos de objetivos, metodologia e tempo de realização, decidimos eleger para sujeitos de nossa pesquisa, dentre os demais profissionais: a diretora, a vice-diretora, a supervisora, a orientadora educacional, todas as professoras do período vespertino

(oito) e, dentre a classe estudantil, dezoito alunos, também do turno da tarde.

Decidimos trabalhar com todas as professoras por entender que assim teríamos uma compreensão maior e mais nítida da prática pedagógica desenvolvida na escola como um todo, principalmente no que tange ao desvelamento da teoria educacional subjacente às suas práticas.

O corpo técnico-administrativo: diretora, vice-diretora, supervisora educacional e orientadora educacional foram incluídas na pesquisa porque pretendíamos captar suas opiniões pessoais sobre esta mesma questão e também sobre outras, todas pertinentes ao fazer pedagógico da escola.

Para completar o estudo e torná-lo mais consistente, procuramos investigar a percepção do alunado, 20% (vinte por cento) de cada série, sobre as ações pedagógicas e administrativas desenvolvidas pela escola.

Os quadros a seguir evidenciam esses sujeitos:

QUADRO1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa (Profissionais)

CATEGORIA	FAIXA ETÁRIA	SEXO	ESTADO CIVIL	NÍVEL DE ESCOLARIDADE	QUALIFICAÇÃO	TEMPO DE TRABALHO	RENDA NO MAGISTÉRIO (SALÁRIOS MÍNIMOS)
Diretora	de 36 a 45	Feminino	Casada	médio	professora primária	1 ano e meio	mais de 3
Vice-diretora	de 36 a 45	Feminino	Casada	superior	professora em técnicas comerciais	1 ano	mais de 3
Supervisora Educacional	Acima de 45	Feminino	Casada	superior	pedagoga	menos de 1 ano	mais de 4
Orientadora Educacional	de 25 a 35	Feminino	Casada	superior	pedagoga	2 a 5 anos	mais de 4
professora A	de 36 a 45	Feminino	Casada	médio	professora primária	mais de 5	mais de 3
professora B	de 25 a 35	Feminino	solteira	médio	professora primária	mais de 5	mais de 3
professora C	de 25 a 35	Feminino	solteira	superior	professora primária	mais de 5	mais de 2
professora D	de 36 a 45	Feminino	separada	médio	assistente social	mais de 5	mais de 3
professora E	de 36 a 45	Feminino	solteira	médio	professora primária	mais de 5	mais de 3
professora F	Acima de 45	Feminino	Casada	médio	professora primária	mais de 5	mais de 3
professora G	de 25 a 35	Feminino	Casada	superior (cursando)	professora primária	mais de 5	mais de 2
professora H	Acima de 45	Feminino	Casada	superior	pedagoga	mais de 5	mais de 3

QUADRO 2: Caracterização dos sujeitos da pesquisa (20% de alunos/série)

CATEGORIA	IDADE (anos)	SEXO	SÉRIE	RESIDE COM QUEM	PROFISSÃO
aluno A	7	masculino	1 ^a	com os pais	estudante
aluno B	7	masculino	1 ^a	com a tia	estudante
aluno C	9	masculino	1 ^a	com os avós	estudante
aluno D	10	masculino	1 ^a	com os pais	estudante
aluno E	13	feminino	1 ^a	com a patroa	empregada doméstica
aluno F	10	feminino	1 ^a	com a tia	estudante
aluno G	11	feminino	2 ^a	com os pais	estudante
aluno H	14	feminino	2 ^a	com a patroa	empregada doméstica
aluno I	13	feminino	2 ^a	com a patroa	empregada doméstica
aluno J	15	feminino	2 ^a	com a patroa	empregada doméstica
aluno L	14	feminino	2 ^a	com a patroa	empregada doméstica
aluno M	13	feminino	3 ^a	com a patroa	empregada doméstica
aluno N	15	feminino	3 ^a	com a patroa	empregada doméstica
aluno O	12	feminino	3 ^a	com a patroa	empregada doméstica
aluno P	15	feminino	4 ^a	com a patroa	empregada doméstica
aluno Q	16	feminino	4 ^a	com a patroa	empregada doméstica
aluno R	13	feminino	4 ^a	com a patroa	empregada doméstica
aluno S	16	feminino	4 ^a	com a mãe	estudante

2.3 O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO DE CAMPO

O estudo realizado pretendeu analisar as relações pedagógicas que se expressam no cotidiano da escola de 1^a a 4^a séries e, nesse sentido, o estudo de caso de natureza qualitativa ofereceu muitas contribuições ao trabalho.

Desenvolvemos o estudo observando as características básicas da pesquisa qualitativa quando se elegeu o ambiente natural da escola como fonte direta de dados e a pesquisadora como seu principal instrumento. A pesquisa realizada supôs o contato direto e prolongado com a ambiente e a situação investigada.

Consciente de que todos os dados da realidade são considerados importantes, procuramos atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser crucial para a melhor compreensão do problema que está sendo analisado.

Além da preocupação com o processo, com aquilo que está ocorrendo, centramos nossa atenção no significado, na maneira própria como as pessoas vêem a si mesmas, as suas experiências e o mundo

que as cerca. Procuramos apreender e retratar a visão pessoal dos participantes da pesquisa.

Tendo em vista a natureza da pesquisa e seus objetivos, decidimos desenvolver e trabalhar através do estudo de caso, que é uma das formas que pode assumir a pesquisa qualitativa.

Mesmo partindo de alguns pressupostos teóricos iniciais, procuramos ficar atenta a novos elementos que pudessem emergir como importantes durante o trabalho. O quadro teórico inicial serviu como esqueleto, como estrutura básica a partir da qual novos aspectos puderam ser detectados, novos elementos ou dimensões, puderam ser acrescentados, na medida em que o estudo avançou.

"Essa característica se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente. Assim sendo, o pesquisador estará sempre buscando novas respostas e novas indagações no desenvolvimento do seu trabalho" (Lüdke e André, 1986, p. 18).

Atendendo aos princípios básicos do estudo de caso, procuramos levar em consideração o contexto em que a pesquisa se realizou para uma apreensão mais completa da realidade. Procuramos revelar a

multiplicidade de dimensões presentes nas situações analisadas, focalizando-as como um todo.

Buscamos ainda representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes nas situações observadas. Ao trazer para o trabalho essa divergência de opiniões e ao revelar o nosso próprio ponto de vista sobre a questão, permitimos que os usuários desse estudo tirem suas conclusões sobre esses aspectos contraditórios. O pressuposto que fundamenta essa orientação é o de que a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja a mais verdadeira.

Considerando essas várias características, Lüdke e André indagam: em que o estudo de caso se distingue de outros tipos de pesquisa? E elas mesmas respondem: A preocupação central ao desenvolver esse tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular. Significa dizer que "o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada" (1986, p. 21). Sendo assim, a questão sobre o caso ser ou não "típico", isto é, empiricamente representativo de uma população determinada, torna-se inadequada, já que cada caso é tratado como tendo um valor intrínseco, referente a uma realidade

singular (Resende, 1995). Em lugar da pergunta: este caso é representativo do quê? O pesquisador vai se indagar: o que eu posso (ou não) aplicar deste caso na minha situação?

A temática que esta pesquisa se propôs desenvolver e, fundamentalmente, os elementos que enfatizou, quais sejam, as peculiaridades da prática pedagógica no cotidiano da escola determinaram então a escolha de uma abordagem qualitativa no tratamento metodológico do fenômeno em estudo. E o estudo de caso, dado as características da pesquisa, foi a opção conseqüente.

Para apreender a realidade em foco, utilizamos várias técnicas de coleta, tais como: observação participante, entrevista semi-estruturada, análise de documentos e de questionários, os quais pudessem oferecer um quadro mais vivo e completo da situação estudada. Através deste caminho chegamos a uma leitura da escola, no sentido da construção desta leitura.

O roteiro de observação da sala de aula não imprimiu rigidez, mas se constituiu em alerta e lembrete de elementos que não poderiam passar despercebidos, sendo que após a organização do roteiro de observação, havia a avaliação dos pontos levantados e paralelamente eram listados os aspectos que não haviam sido detectados naquela

observação de forma a serem mais cuidadosamente observados no próximo encontro.

O tipo de observação desenvolvida foi o naturalista, que exigiu o relato do fato e não sua interpretação, para possibilitar o mínimo de intervenção. A linguagem usada nesses relatos foi a habitual. Nosso espaço de observação ficava sempre no fundo da sala.

Além da observação das atividades desenvolvidas na sala de aula foram utilizados questionários e entrevistas com os professores. As entrevistas foram realizadas na escola, no horário livre das professoras, as quais se sentiam bastante à vontade, para responder as perguntas feitas, até mesmo sobre algumas questões mais subjetivas e que envolviam aspectos mais conflitantes. Atribui-se esse fato aos seis meses de convivência dentro e fora da sala de aula e até da partilha de dificuldades no relacionamento com os alunos e outros componentes da escola. Apesar das perguntas estarem já elaboradas, quando realizamos as entrevistas (gravadas com o consentimento dos sujeitos) procuramos criar um clima de estímulo e de aceitação mútua, possibilitando que as informações brotassem de maneira natural e autêntica.

Os questionários utilizados para a direção, a vice-direção, a supervisão escolar e a orientação educacional tiveram seu conteúdo

básico comum. Eles possibilitaram o desvelamento das opiniões destes profissionais sobre as questões básicas da pesquisa, já enfocadas neste trabalho.

Quanto à análise documental que se pretendia realizar, a escola não deu possibilidade para esse intento, pois a mesma não dispõe de nenhum documento que oriente suas ações pedagógicas e administrativas. O Plano de Ação, o único documento elaborado, não é trabalhado pelo pessoal da escola. Foi concebido apenas por exigência da Coordenadora do Complexo Escolar São Cristóvão, não ficando nenhuma cópia do mesmo na escola.

Procuramos conversar com os alunos de cada série, informalmente, no horário livre das aulas, em grupo e dispostos em círculo. Foram feitas perguntas sobre aspectos de sua vida pessoal, relacionamento com sua professora, assunto preferido desenvolvido na sala de aula, o que acham das provas, quais as festas preferidas na escola, o que desejam ser na vida, se já trabalham ou não, dentre outras questões. Os alunos forneciam as respostas de forma espontânea.

O clima de disponibilidade e de naturalidade dos alunos se deveu ao fato de que quando tiveram início nossas conversas já havia um certo convívio entre nós, devido nossa presença nas salas de aula. Aliás, essa

presença constante na escola permitiu a observação do contexto de forma geral, em sua dinâmica mais ampla, onde interagem alunos, professores, diretora, vice-diretora, especialistas de educação, pessoal de apoio, dentre outros.

As atividades desenvolvidas na escola foram circulares e não lineares, isto é, foram realizadas de forma articulada, para chegar a viabilidade de uma interpretação mais ampla. Esta postura visou descrever da melhor forma possível fatos, falas e expressões, sendo necessário, inclusive, que a pesquisadora não só se colocasse fora do objeto de estudo como dentro dele. Reforçando a idéia, Resende acrescenta: "nesta modalidade de pesquisa há, sem dúvida, a necessidade de o pesquisador colocar-se como membro que partilha os acontecimentos e significados simbólicos como estes estão constituídos na situação concreta" (1995, p. 59).

Antes do engajamento das professoras na pesquisa, começamos a participar dos momentos de recreio, quando se tomava um cafezinho e logo percebemos que foi um importante espaço de integração. O fato de ser uma pesquisadora da Universidade não causou nenhum constrangimento ou afastamento, mesmo porque procuramos deixar bem claro que assim como as professoras, nós também havíamos trilhado os mesmos caminhos e partilhávamos das mesmas

preocupações. Evitamos sugerir, corrigir ou mesmo dar indicativos sem que fosse solicitada pelo próprio grupo, exatamente para não criar entraves que pudessem prejudicar o andamento dos trabalhos.

Como afirma Resende, uma das grandes dificuldades que se impõem ao pesquisador é vencer o fato de que para a comunidade na qual ingressa, ele é, inicialmente um estranho. "Para esta modalidade de pesquisa, é fundamental a conquista de um espaço que garanta, no mínimo, ser considerado mais um no grupo, que seja capaz de partilhar grande parte das ocorrências" (1995, p. 58).

Apesar das possíveis dificuldades, desejamos reforçar que esse tipo de investigação proporcionou melhores condições de atingir os objetivos do estudo, pois o proposto não era privilegiar a quantidade, mas mostrar o significativo no fenômeno. Daí porque selecionamos para investigação uma unidade escolar que é, como toda escola, única, pois em cada situação ela adquire uma configuração particular. A especificidade de cada caso, entretanto, não diminui o vigor ou a riqueza de uma investigação sobre a prática pedagógica.

Justificamos a opção pelo ensino público pela preocupação que temos com a construção de um ensino de melhor qualidade, em que possam ascender as camadas menos privilegiadas da população.

Segundo Resende (1995), o desgaste da escola pública vem de longa data e a dívida dos educadores com essa instituição avoluma-se a cada dia. Certamente não temos a pretensão de apontar soluções, mas esperamos contribuir com reflexões e indicativos pertinentes a essa modalidade de trabalho.

CAPÍTULO III

COMPARTILHANDO DO COTIDIANO ESCOLAR

A vivência e partilha de experiências relacionadas ao cotidiano escolar oportunizaram uma visão o mais aproximada possível da realidade. Procuramos adentrar na instituição, visitando-a diariamente, no sentido da construção de nossa reflexão sobre a mesma. Foram englobadas no estudo todas as classes de 1ª a 4ª séries do 1º grau, envolvendo todas as professoras, a diretora, a vice-diretora, os especialistas em educação e os alunos.

O estudo realizado objetivou analisar a prática pedagógica presente nessas classes, dentro das condições concretas do seu cotidiano, a partir da ação e da fala de seus sujeitos.

Ao longo da análise da prática pedagógica das professoras — nossa preocupação central neste trabalho —, faremos comentários sobre a prática da diretora, da vice-diretora e dos especialistas em educação, sempre que julgarmos necessário e oportuno, no sentido de evidenciar suas opiniões pessoais sobre as questões abordadas. Procuraremos, também, desvelar a percepção do alunado sobre essas questões, sempre que for o caso.

1 INVESTIGANDO O QUE ESTÁ SUBJACENTE À PRÁTICA DOCENTE

A análise da prática docente deve ser iniciada pela questão levantada na introdução deste estudo: que teorias educacionais estão fundamentando—a prática pedagógica dos professores da escola selecionada?

Entendemos a prática pedagógica como uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização.

Gostaríamos de afirmar então que a prática pedagógica não deve esquecer a realidade concreta da escola e os determinantes sociais que a circundam. A teoria e a prática não existem isoladas, uma não existe sem a outra, mas encontram-se em indissolúvel unidade. Uma depende da outra e exercem uma influência mútua, não uma depois da outra, mas uma e outra ao mesmo tempo. É como diz Veiga: quando colocamos a prioridade na teoria caímos na posição idealista. “O inverso também gera distorções, pois uma prática sem teoria não sabe

o que pratica, propiciando o ativismo, o praticismo ou utilitarismo" (1994, p.17).

Temos consciência de que as teorias não são as únicas fontes de resposta possíveis, completas e incorrigíveis, para as situações de ensino-aprendizagem.

As teorias são elaboradas para explicar, de forma sistemática, determinados fenômenos, e os dados do real é que irão fornecer o critério para a sua aceitação ou não, instalando-se, assim, um processo de discussão permanente entre teoria e prática (Mizukami, 1986).

O que constatamos, no desenrolar do nosso estudo, é que as professoras da escola não demonstram ter clareza sobre quais teorias educacionais estão fundamentando suas práticas.

A esse respeito, a professora D declara:

"Eu não tenho uma teoria definida. Eu me baseio em várias. Tem o Construtivismo... Eu até que tenho vontade de me aprofundar porque só tenho noções. Não tenho consciência de quais as teorias estão embasando minha prática".

Tanto a diretora quanto a vice-diretora demonstraram também desconhecimento sobre quais teorias estão fundamentando a prática

das professoras da escola. Ao responderem o questionário fizeram colocações que nada tem a ver com a questão abordada como podemos observar pelas suas falas:

"A exposição de conteúdo, avaliação da aprendizagem, reforço dos conteúdos pouco assimilados" (diretora)

"Acompanhamento direcional, planejamento curricular (vice-diretora)

Procuramos entrevistá-las, noutro momento, a fim de esclarecer melhor nossa indagação, mas as respostas dadas em nada mudou a situação inicial.

Constatamos que a diretora e sua vice, por mais boa vontade que pretendam ter, são profissionais que adquiriram um verniz de conhecimento técnico, com precária formação científica. Seus métodos não inovam e por isso não atendem à escola; não possuem respaldo teórico consistente para justificar suas ações que acabam por não fortalecer o fazer pedagógico.

Fica difícil, então, avançar na orientação das questões pedagógicas da escola, ficando essas prejudicadas em relação as questões administrativas que são priorizadas. Não percebemos na escola a preocupação de um líder, no caso, a figura do diretor ou vice-

diretor, unificando as ações, tentando deixar claro o que a escola deseja de seus professores e alunos. Não se trata de uma tarefa fácil, mas vale a pena tentar porque os envolvidos se sentem em grupo, trabalhando juntos, não porque estão na mesma escola, mas porque trabalham pelos mesmos objetivos.

Devemos reconhecer qualidades demonstradas tanto pela direção quanto pela vice-direção, como suas atenções com a organização de festas comemorativas (festa junina, festa da criança, festa do professor e festa natalina — todas muito apreciadas pelos alunos, conforme seus depoimentos nas entrevistas), conservação e beleza da escola, capricho com a merenda e outras mais. Porém, são ações que não podem ser consideradas prioritárias tendo em vista o grande número de crianças que ainda são alijadas de um ensino de melhor qualidade e em aspectos que dependem basicamente da própria comunidade escolar.

Dando continuidade a nossa reflexão sobre a questão: O que está fundamentado a ação docente?, gostaríamos de focalizar que das oito professoras entrevistadas, apenas uma demonstra ter clareza de qual respaldo teórico está iluminando sua prática:

"Eu acho que pesa muito mais o tradicional. Ouço falar no Construtivismo mas eu acho que ele tem falha grande ou as pessoas que falam nele não entenderam, não sabem. O que dizem é que o tradicional devia ser jogado fora. Eu acho que não. O Construtivismo é para escola de 1º mundo. Precisa de recursos materiais para dar oportunidade da criança criar. Aqui nem papel tem para rodar as provas!" (professora E).

Sobre esta questão, temos três considerações a fazer. A primeira, é que o desconhecimento sobre as teorias educacionais pode enfraquecer o fazer pedagógico, pois como observa Resende (1995), o aprofundamento teórico é também necessário no sentido do aprimoramento da ação.

A segunda consideração diz respeito ao fato de que as professoras mesmo sem ter clareza de qual fundamento teórico está por trás de suas ações, esse fundamento existe, pois não há uma prática neutra.

Significa dizer que as professoras agem, na sala de aula, de forma não reflexiva, embora suas ações sejam sempre ações políticas, não devemos esquecer isso.

A esse respeito, Freitag observa:

"A *práxis* sem reflexão e autocrítica passa a ser autoritária e cega. Autoritária, porque essa prática não admite a ponderação de outras orientações; cega, porque ela não absorve as experiências (ganhos e perdas, acertos e erros) de uma política anterior, impedida (pela proibição da reflexão crítica) de fazer o seu próprio balanço e redimensionamento (1992, p.226).

A terceira consideração se refere ao fato de que as práticas das oito professoras se aproximam mais da abordagem tradicional, pois as atividades propostas aos alunos — leitura, exercícios individuais, ditado e cópia — refletem muito bem a idéia de que o professor que *sabe* e que detém as informações transmite o conhecimento e as informações aos alunos que ainda *não sabem*.

O ensino tradicional, tal qual manifesto nas aulas destas professoras, é essencialmente verbalista, mecânico, com apelo para a memória e para a reprodução do conteúdo transmitido via professor ou via livro texto, o que faz com que a forma utilizada — aula expositiva — seja bastante precária e desestruturada.

A sala de aula está arrumada de forma *também tradicional*. Os alunos ficam sempre dispostos em fileiras, todos olhando a nuca do colega da frente. A professora inicia sua aula fazendo a chamada, de forma mecânica. Em seguida, procede a correção do dever de casa.

Coloca o conteúdo no quadro de giz — praticamente o único recurso de ensino utilizado na escola — para os alunos copiarem, uma vez que não há livros para todos. Escreve o conteúdo no quadro de giz para os alunos responderem individualmente. Os alunos, após responderem o exercício (nem todos realizam esta atividade), vão até a mesa da professora para a correção do mesmo.

Essa é a sequência rotineira, com poucas variações, das aulas observadas. É certo que a professora não chega a ficar num pedestal, pois às vezes se levanta de sua cadeira. No entanto, mesmo circulando entre os alunos para atendê-los em suas dificuldades o faz sem entusiasmo e sem paixão. Quase tudo é muito moroso e cansativo.

Como é nossa intenção evidenciar também a ação e a fala dos outros profissionais da escola, igualmente responsáveis pelo alcance dos seus objetivos pedagógicos, buscamos saber a opinião das especialistas em educação sobre a questão.

No parecer da supervisora educacional e da orientadora educacional, a abordagem tradicional está fundamentando a prática pedagógica das professoras da escola, como podemos perceber em suas falas:

"Considero que a prática das professoras da escola está mais voltada para a tradicional, uma vez que só utilizam aula

expositiva, como metodologia, e o quadro de giz como recurso didático" (Orientadora Educacional)

"Acho mesmo que as professoras trabalham de forma tradicional. Um tradicional sofrível, ainda quero enfatizar!" (Supervisora Educacional)

E uma indagação surge face a opinião das duas especialistas em educação: que ações realmente desenvolvem na escola com vistas ao aperfeiçoamento da prática das professoras?

Quando perguntamos a supervisora quais são as ações que desenvolve no seu cargo respondeu: "Conversa em sala de aula para incentivar os alunos a estudar, reuniões com a diretora e com as professoras para sistematização de trabalhos pedagógicos". Apesar de dizer que inicia sua ação junto as professoras fazendo um trabalho de conquista para em seguida apresentar sua proposta de estudo, a evidência dos fatos mostra o contrário.

O que podemos perceber na atuação da Supervisora Educacional é que suas atividades se restringiam a montar horários dos professores, cortar pontos dos faltosos e fazer comentários sobre a prática dos mesmos, sem nenhuma ética profissional. Não observamos preocupações com as questões pedagógicas que deveriam ser prioritárias dentro de um plano de trabalho voltado para a melhoria da qualidade do ensino da escola.

Constatamos ainda que a supervisora além de ter uma atuação questionável, a despeito de sua qualificação na área, manifesta uma conduta fortemente marcada pelo autoritarismo, ao se colocar numa posição superior aos membros integrantes da escola.

Isso foi observado nas falas das professoras:

"A supervisora chega aqui querendo mandar na gente, dominar sem respeitar o professor" (professora G).

"Eu estou me sentindo mal com aquela supervisora, com o jeito dela. Ela não sabe lidar com as pessoas"(professora E).

Vejamos, agora, quais são as ações que a orientadora Educacional diz desenvolver na escola:

"Resolução de problemas disciplinares e de aprendizagem junto aos alunos, contato permanente com as professoras para se inteirar dos problemas que ocorrem na sala de aula, conversa com os pais sobre os problemas dos filhos, contato com a supervisora para resolver problemas de deficiências junto as professoras ou aos alunos".

Ações que não foram constatadas por nós, pois durante os dois meses (junho e julho) em que a orientadora ainda estava freqüentando a

escola (em agosto entrou com o pedido de afastamento para gozo de licença-gestante) não observamos nenhum trabalho dessa profissional, seja junto ao corpo docente, seja junto ao corpo técnico-administrativo, seja junto ao corpo discente.

Sobre a atuação da orientadora na escola, alguns profissionais assim se manifestam:

"Deixa muito a desejar. A orientadora não trabalha como deveria" (professora G).

"Uma das dificuldades que encontro no desempenho do cargo de direção é o pouco acompanhamento da orientadora educacional" (diretora).

E os alunos, como reagem diante das condutas dos profissionais da escola, especialmente das professoras?

Na sala de aula, os alunos se mostram descontraídos, apesar do desenvolvimento de atividades pouco enriquecedoras. Ficam à vontade para usar a palavra e até pedem para ir ao quadro de giz resolver os exercícios propostos. Observamos que eles são irrequietos, brincam, fazem bagunça, brigam mas há muita amizade entre eles. De modo geral, demonstram muito respeito pelos profissionais integrantes da escola. Demonstram, inclusive, gostar das professoras, conforme

observamos no momento das entrevistas. Manifestam entusiasmo *quando* são desenvolvidas atividades que fogem da rotina, o que, aliás, é muito raro acontecer. Mesmo diante das condutas autoritárias das professoras (valorização do silêncio, da disciplina e da ordem), os alunos parecem não dar muita importância a isso e prosseguem com suas travessuras.

A esse respeito, Resende assim se manifesta:

"Arrisco afirmar que, mesmo assim, o 'arrojo' para perguntar ou responder, a autenticidade de comportamento, espontaneidade para se colocar nas mais diferentes situações, que são predominantes nas crianças, vão sofrendo com o tempo, ou mais especificamente, com os anos de escolaridade e com o contato com toda uma sociedade repressora, um processo de empobrecimento. Quando bem sucedidas, as crianças aprendem os conteúdos ministrados, dominam regras, tornam-se mais 'sociáveis', mas, ao mesmo tempo, mais limitadas em seus horizontes criativos. Esses são os valores sociais que se impõem numa perspectiva de organização autoritária" (1995, p.121).

2 QUESTIONANDO O PROJETO DA ESCOLA

A nosso ver, as dificuldades maiores vividas pela escola estão pautadas numa outra questão também crucial para a consecução de seus objetivos pedagógicos.

Trata-se da necessidade na elaboração coletiva de um projeto político-pedagógico para nortear as ações da instituição, pois esta não dispõe de nenhum documento elaborado com esta finalidade. O Plano de Ação para 1996 — ano de realização de nossa pesquisa —, além de não ter sido elaborado por todos os membros da comunidade escolar, conta com mais um agravante: não ficou na escola para ser trabalhado.

Quando indagamos sobre o projeto político-pedagógico da escola, as professoras assim se manifestaram:

“Olha, Projeto sempre existe. Acho que toda escola tem um projeto, conseguir que os alunos não só sejam aprovados, mas preparar cidadãos, tem de trabalhar o social para isso” (professor A).

“Enquanto construção coletiva por parte de todos os integrantes da escola, não existe projeto. O que existe é a idéia de que a escola, como prolongamento da família, deve ensinar a ler e a escrever além de orientar as crianças para

viver lá fora. Espontaneamente, todos pensam assim” (professor B).

“Julgo necessário construir coletivamente um projeto para a escola, pois os envolvidos no processo não tem consciência se existe um projeto nem qual é” (professora C).

Sobre esta questão, concordamos com Resende quando declara:

“Para a escola concretizar a construção de seu projeto precisa antes ter clareza do aluno, do ser cidadão que deseja alicerçar; estar organizada em princípios democráticos; valorizar o interativo e por fim, embora não menos importante, que possa contar com profissionais que priorizem as orientações teórico-metodológicas de construção coletiva de projeto” (1995, p.160).

Neste sentido, a escola já tem potencial para levar adiante a construção coletiva de seu projeto e podemos observar avanços na prática pedagógica das professoras. É sobre esses avanços que teceremos comentários a seguir.

3 A ESCOLA ENTRE O CONSERVADOR E O TRANSFORMADOR: ESBOÇANDO PERSPECTIVAS DE MUDANÇA.

Compreendemos que a maneira como o professor vê o aluno, como constrói esse conhecimento, é também fundamental no encaminhamento das questões pedagógicas e, por isso, procuramos investigar esta questão no nosso estudo.

Vejamos como algumas professoras manifestam sua visão sobre o aluno:

"A inteligência dele é subestimada, eu acho. As pessoas dizem que os alunos de escola pública não aprendem igual aos alunos de escola particular. Eu acho que eles têm a mesma inteligência, só que não é explorada" (professora D).

"Eu vejo o aluno como uma criança normal, sem discriminá-lo porque é pobre. Considero-o tão capaz quanto o aluno de classe mais privilegiada. Sempre esclareço meus alunos dizendo que eles estão na escola porque seus pais contribuíram para isso através do pagamento de impostos, como água, luz, dentre outros" (professora H).

A professora A vai mais fundo na questão quando explicita sua visão de aluno educado ao afirmar:

"Não diria pronto. Mas quando o aluno tem discernimento do que ele quer alcançar amanhã. Quando ele diz: 'Tia, eu quero aprender a ler e escrever para ser alguém na vida'. Considero o aluno um perdedor, quando ele se auto-exclui logo na entrada do processo".

Resende (1995) constata que esta questão da aspiração tem sido massacrada por tantas circunstâncias sócio-políticas e econômicas. Quantos jovens alunos já não aspiram a nada, por estarem anestesiados em suas perspectivas pelo imobilismo, pelo finito, pelo imutável, enfim, pela desesperança!

Preocupada com esta questão, procuramos saber dos alunos o que queriam ser na vida e as respostas foram:

"motorista de ônibus." (Aluno da 1ª. série)

"bancária." (Aluna da 4ª. série)

"policial." (Aluno da 1ª. série)

"professora." (Aluna da 2ª. série)

"médico." (Aluno da 1ª. série)

"advogada" (Aluna da 2ª. série)

Nidelcoff (1994) manifesta inquietação com a questão da aspiração dos alunos de classes menos privilegiadas e ao discutir de onde nasce a vocação se pergunta se não são fundamentais, na imagem do que queremos ser, as expectativas que o meio desenvolve em nós assim como os "modelos" de homem e mulher que esse mesmo meio nos propôs.

Com relação aos alunos de possibilidade material escassa ou nula, Nidelcoff (1994) observa que é inútil que se sintam inclinados por certas atividades que estão fora do seu alcance. A dura realidade de sobreviver e trazer dinheiro para sua família se encarregará rapidamente de "orientar-lhes" a vocação.

Daí a autora conclui que é a estrutura social, em termos gerais, que permite ou não que as pessoas cumpram *determinados destinos*. E, neste sentido, a escola cumpre muito bem seu papel ao reproduzir a estrutura social e reforçar a desigualdade de classes ao tratar os alunos como se eles fossem iguais e tivessem, portanto, oportunidades iguais de êxito.

É por esta razão que Althusser (1985) coloca a escola como um dos aparelhos ideológicos do Estado, cuja função seria a mera reprodução da ideologia dominante.

É certo que esse pensamento representou um avanço nas discussões sobre a relação estreita existente entre sociedade e educação no sentido de superação de uma consciência ingênua mas se deve lutar contra o imobilismo que essa doutrina pode provocar, pois, como afirma Garcia:

“A função da escola é dialética, que paralelamente à sua função reprodutora das relações de produção e da força de trabalho, aparece a função libertadora, através da propagação de contra-ideologias emancipadoras” (1982, p.54).

Mesmo levando em consideração esses argumentos, há de se convir, no entanto, que os alunos já têm noção das dificuldades que suas famílias têm que enfrentar para garantir a manutenção de todos e misturam a dura realidade, suas possibilidades reais e seus sonhos, quando pensam a longo prazo o destino de suas vidas.

E Resende (1995) complementa que entre contradições vão aos poucos, através dos anos, desfazendo seus planos, seus sonhos e reduzindo cada vez mais seus horizontes.

Voltemos a discussão sobre os avanços da escola.

As professoras demonstram avanços também quando manifestam visão crítica de educação ao declararem:

"Cabe a educação assim como a família, igreja, sociedade em geral preparar o indivíduo como um ser social em todos os sentidos, não só ler e escrever mas formar cidadão. A educação por si só não pode assumir toda a responsabilidade" (professora G).

"Eu acho que educação atinge um nível social muito maior do que o aluno em sala de aula. Atinge todos os níveis: social, econômico. A sociedade também influi na educação e vice-versa. Não é só instrução, o ler e o escrever, né? É muito mais ampla." (professora A)

As professoras manifestam, assim, pelas suas falas, ter consciência de que os problemas e injustiças que ocorrem na sociedade se refletem na escola, nos alunos e, em seu rendimento escolar.

Outros profissionais da escola posicionam-se da mesma forma quando dizem:

"O que acontece aqui dentro da escola tem relação com o que acontece lá fora, principalmente por termos como alunos pessoas de baixa renda (que moram em favelas) e que sentem falta de acompanhamento dos pais por razões de desconhecimento de como orientar os filhos ou por desinteresse em relação aos mesmos" (diretora).

"A escola faz parte da educação e a nossa educação sofre 'n' fatores, como por exemplo: a falta de consciência dos políticos em investir na educação, como não pagar bem os professores, e este irá insatisfeito para a sala de aula, onde os alunos sofrerão com este tipo de comportamento do professor". (orientadora educacional).

Percebemos, ainda, avanços na prática pedagógica das professoras quando afirmam que procuram relacionar o conteúdo de sala de aula com fatos do dia-a-dia dos alunos, pois "a gente tem que respeitar e aproveitar muita coisa que eles trazem: vivências e vocabulário próprio, dentre outros" (professora D).

No entanto, observamos também um certo conservadorismo na prática pedagógica dos profissionais da escola.

Quando perguntamos as professoras o que gostariam de dizer para alguém que desejasse ingressar na carreira de magistério, elas responderam: "só entre se tiver vocação, se tiver dom para trabalhar com os alunos, para dar aula".

Essas afirmações das professoras revelam uma postura conservadora e ingênua diante de questões socialmente mais amplas.

Resende (1995) explica que, por um longo tempo o ensino esteve ligado à idéia de arte. Nascia-se professor, o que conferia um caráter de dádiva divina àquele que se dedicava ao ato de ensinar. Este "dom"

prescindia o aspecto formativo, e os que não desfrutassem dele, poderiam desistir, uma vez que pouco sucesso teriam. Depois vieram as críticas a essa postura e o preparo técnico-político passou a ser valorizado, e com ele a formação dos educadores.

Concordamos com o pensamento de Resende (1995) e queremos deixar claro que a vocação não deve prescindir o aspecto formativo, pois a primeira condição para se pensar a mudança na escola é aquela que contempla a figura do educador, seja diretor, especialista ou professor. Isso porque, se eles não se dispuserem a reconstruir sua formação e autogerir o aprimoramento profissional, todo o processo estará comprometido.

Sobre a questão do aprimoramento profissional, convém aqui mencionar que as professoras dizem procurar aperfeiçoamento nos conteúdos relacionados ao exercício do magistério.

Nesse ponto, questionamos: por que não observamos reflexos mais consistentes desses estudos na prática pedagógica das professoras da escola? Por que continuam a realizar o ato pedagógico sempre da mesma forma, percorrendo sempre os mesmos caminhos?

Ainda dentro do aspecto conservador, diríamos mesmo ingênuo, da prática pedagógica das professoras da escola, está uma outra questão que gostaríamos de discutir também.

Quando perguntamos à professora H como se relaciona com seus alunos, respondeu:

"Muito bem. Não de igual para igual mas de tia para sobrinho." Dando correções, atenções e até carinho. Faço com que eles me queiram bem".

Observamos, na escola investigada, o hábito dos alunos tratarem a professora de tia. Associado a este fato, constatamos ainda a burocratização do sistema público de ensino e a taylorização da organização escolar. Em decorrência disso, o Estado passou a exercer um controle cada vez maior sobre o processo pedagógico. O que resultou na perda da autonomia do trabalho docente cujas atribuições de concepção e planejamento ficariam a cargo dos especialistas que passariam a constituir um novo segmento de controle, dentro da instituição escolar.

Novaes (1982) salienta que foi exatamente a partir da constatação da perda da autonomia docente e da colocação da professora em posição periférica no processo pedagógico que ficou

evidente a possível explicação para o modismo de se tratar a professora de tia.

Para a autora, esse tratamento passou a ser dado à professora somente quando ela perdeu sua autonomia pedagógica e mais, que ele representa uma analogia que se faz à posição secundária ocupada pela tia na organização familiar, em relação à educação da prole.

Quanto à justificativa usual da adoção desse modismo, ou seja, a crença de que o aluno terá maiores possibilidades de se relacionar com a professora se a tratar de tia, mais parece uma dissimulação, um mascaramento de uma relação autoritária do que um ato de carinho entre a professora e seus alunos.

Preocupada com esta questão, Novaes questiona: "O que importa é saber se a professora primária interessa seguir como um parente postiço da criança ou tentar recuperar seu espaço docente" (1982, p.62).

Ao refletir também sobre essa questão, Freire explicita que esse hábito de chamar a professora de tia, retira algo fundamental à professora: sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por uma formação permanente — a que se funda na experiência de viver a tensão dialética entre teoria e prática. "Pensar a prática enquanto a melhor maneira de aperfeiçoar a prática. Pensar a

prática através de que se vai reconhecendo a teoria nela embutida. A avaliação da prática como caminho de formação teórica e não como instrumento de mera "recriminação da professora" (1995, p. 14).

Segundo Freire (1995), ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa *militância*, certa especificidade no seu cumprimento, enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco.

O autor denuncia que a tentativa de reduzir a professora à condição de tia é uma "inocente" armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de *adocicar* a vida da professora, o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais. Identificar professora com tia é quase como proclamar que professoras, como boas tias, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve.

Freire (1995) deposita esperança em que as professoras se definam sempre como professoras e que terminem por guardar o gosto da liberdade, do risco de criar e se vão preparando para assumir-se plenamente como *professoras*, como *profissionais* entre cujos deveres se acha o de testemunhar a seus alunos e às famílias de seus alunos, o de recusar sem arrogância, mas com dignidade e energia, o arbítrio e o todo-poderosismo de certos administradores chamados modernos. Mas

o dever de recusar esse todo-poderosismo e esse autoritarismo, qualquer que seja a forma que eles tomem, não isoladamente, mas coletivamente.

Uma outra questão digna de um repensar se refere ao relacionamento entre integrantes da escola.

A professora H ao relatar como vê o pessoal que trabalha na escola afirma que são pessoas amigas, que vivem em perfeita harmonia. A professora A partilha da mesma opinião.

Já as professoras C,D e G não pensam da mesma forma e consideram que a escola precisa avançar mais nessa questão, pois existe, segundo elas, concessão de privilégios por parte da direção a alguns professores, presença de autoritarismo na supervisora, além de outros problemas.

Temos observado que a escola, no seu viver histórico, tem enfrentado dificuldades, mas também tem avançado. Não temos dúvidas de que avançará muito mais, caso lhe seja dada oportunidade de redimensionar sua prática pedagógica.

Nesse sentido, faz-se imprescindível que a própria escola, através de seus sujeitos, crie mecanismos que possibilite a transformação. Para tanto, julgamos necessário aprofundamento

teórico, reflexão e comprometimento com os reais interesses das classes populares.

Por enquanto, a escola terá que, a partir de seus (des)caminhos, tirar lições que venham a superar sua cotidianidade.

Uma destas dificuldades está relacionada ao planejamento de suas atividades pedagógicas. É o que tratamos a seguir.

4 REPENSANDO A QUESTÃO DO PLANEJAMENTO DE ENSINO

Existem várias maneiras de se conceber o fenômeno educativo. Por sua própria natureza, não é uma realidade acabada que se dá a conhecer de forma única e precisa em seus múltiplos aspectos. É um fenômeno humano, histórico e multidimensional (Mizukami, 1986).

Candau (1984) reafirma esse pensamento e esclarece que o fenômeno educativo para ser adequadamente compreendido precisa ser analisando de forma que articule as dimensões: humana, técnica e político-social.

Para Anjos (1991), nossa prática pedagógica deve ser orientada no sentido de evitar privilegiar uma destas dimensões em detrimento das outras.

As três dimensões se interpenetram e são igualmente importantes na consecução dos objetivos pedagógicos de uma escola que pretenda ser comprometida com os anseios das classes menos privilegiadas.

Vinculada não só a dimensão técnica mas permeando também as dimensões humana e político-social do fenômeno educativo, está a questão do planejamento das atividades da escola.

As reuniões ditas de "planejamento" que tivemos oportunidade de presenciar na escola não nos revelou preocupação da parte das pessoas envolvidas com as questões propriamente pedagógicas e sim com questões outras, como: montagem de horários das professoras, mudança no horário do recreio, datas das festas comemorativas.

Observamos que o planejamento mensal já vem pronto para ser executado e as professoras, em suas entrevistas, revelam que fazem alterações quando julgam necessário. Reclamam da supervisora que, ao invés de se manter numa posição superior e autoritária, deveria dar mais apoio ao corpo docente nas questões vinculadas ao processo ensino-aprendizagem.

Quanto ao planejamento das aulas, as professoras assim se manifestaram:

"Admito que planejo mais aula expositiva para trabalhar os conteúdos e o recurso de ensino mais usado é o quadro de giz" (professora C).

“Não costumo elaborar o plano de aula no papel. Minha experiência de muitos anos como professora me ajuda e planejo de cabeça” (professora E).

“Nas minhas aulas utilizo mais aula expositiva acrescida de exercícios individuais para a fixação de conteúdos. Não adoto trabalho em grupo” (professora B).

Quando perguntamos a professora B sobre as razões que a levam a não utilizar o trabalho em grupo, respondeu: “Os alunos têm desempenho menor, fazem bagunça. Tem alunos que jogam a responsabilidade só num membro do grupo”.

Será que a professora ignora as oportunidades de crescimento que o aluno tem ao realizar trabalho em grupo quando então tem chance de se preparar para conviver com o outro, de forma inteligente, cooperativa e com um sentido de auxílio e progresso mútuo?

Ao explicitar como faz o planejamento de suas aulas, a professora D declara:

“Planejar diariamente eu não planejo. Eu tenho um livro que eu sigo ele. Mas sempre que eu vou para a sala de aula eu já sei o vou fazer naquele dia”.

O fato do conteúdo desenvolvido ser “direcionado” por um único livro é uma evidência de que a professora abre mão de sua criatividade

e autonomia, deixando o distante autor do livro ser o planejador de suas atividades. Esta ocorrência poderia ser atribuída por uma formação deficiente, por desconhecimento, por descompromisso ou mesmo por acomodação?

Ainda com relação ao planejamento das atividade da escola, gostaríamos de abordar outro ponto.

Observamos no quadro de docentes da escola a existência de professoras titulares e de professoras de atividade complementar. As titulares são as professoras A (1ª série), B (2ª série), C (3ª série), D e E (4ª série). As professoras de atividade complementar: F e G, como o nome já diz, apenas oferecem reforço no desenvolvimento das atividades de sala de aula. Quanto a professora H, responsável pelo conteúdo de Educação Religiosa, ministra aulas em todas as séries da escola.

Pelo que nós observamos em sala de aula não há planejamento entre esses profissionais em relação às atividades a serem resolvidas na escola.

Constatamos que a professora que entra na sala de aula, após o recreio, fica indecisa quanto ao conteúdo a ser desenvolvido, demonstrando que não houve a preocupação de fazer um planejamento

conjunto: professora de atividade complementar — professora titular, congregando esforços para juntas estabelecerem linhas comuns de ação, com vistas a um maior aproveitamento dos alunos.

Planejando, executando e avaliando juntas, essas professoras poderiam desenvolver habilidades necessárias à vida em comum com os colegas. Isso proporciona, entre outros aspectos, crescimento profissional, ajustamento às mudanças, exercício da auto-disciplina, responsabilidade e união a nível de decisões conjuntas.

Logo sentido de transformação da situação vigente, não é suficiente que cada professor cumpra, mesmo que com competência, a sua parte, pois a atividade educacional não é uma atividade solitária, mas uma atividade solidária:

“Se se pretende que ocorram mudanças é necessário conjugar esforços em torno de objetivos comuns, conscientes, claramente definidos. Nesse sentido são necessárias a discussão, a reflexão conjunta, o planejamento participativo, envolvendo todo o corpo técnico-administrativo e pedagógico da escola — é preciso olhar e caminhar juntos na mesma direção” (Dantas, 1991,p.262).

5. DESVELANDO COMO AS PROFESSORAS ANALISAM SUA PRÁTICA DOCENTE.

E, finalmente, gostaríamos de fazer algumas considerações sobre o outro ponto que consideramos importante no desvelamento da compreensão que as professoras estão tendo de sua prática pedagógica.

Quando indagamos como se sentiam em relação ao trabalho que desenvolvem em sala de aula, as professoras assim se manifestam:

"Sinto-me satisfeita, pois a escola é pequena e minha turma conta apenas com 26 alunos. Mesmo com carência de material, se o professor gosta de sua profissão pode realizar um bom trabalho. Considero a questão salarial muito importante e deveria ser repensada pelos governantes, mas acredito também que tem professores que mesmo ganhando muito bem continuariam tendo uma prática de sala de aula medíocre" (professora A).

"Mesmo gostando da profissão, não me sinto satisfeita com meu trabalho, pois gostaria de ser mais respeitada, mais valorizada diante da sociedade. Às vezes, tenho vergonha de dizer que sou professora" (professora G).

“Considero-me insatisfeita com minha classe de 2ª série por encontrar 7 (sete) alunos não alfabetizados dentre os que já sabem ler e escrever”. (professora B)

Quando perguntamos à professora B porque não realiza um trabalho paralelo junto a estes alunos, respondeu que não foi preparada para alfabetizar. Reclama da diretora e, mais especificamente, da supervisora educacional que nunca adotaram providências no sentido de resolver a questão.

O que nós observamos é que a professora além de não resolver o problema dos alunos não alfabetizados ainda os coloca numa situação muito vexatória, ao expor para nós e para toda a classe o fato “lastimável”, em voz alta e em bom tom. Nesse dia, uma das meninas que compõem o grupo dos não alfabetizados chorou muito, envergonhada diante dos risos da maioria dos colegas.

Constatamos que a conduta da professora B está muito próxima da educação “bancária” tão criticada por Freire (1983) pela falta de diálogo, pelo formalismo, pela possibilidade de gerar comportamento ou de passividade ou de rebeldia no aluno, impossibilitando-o de tornar-se sujeito de sua própria educação e de gerir seu próprio caminho rumo a sua libertação e transformação do mundo.

A professora B demonstrou, em diversos momentos de sua prática, que sofre do pessimismo destruidor que faz com que não veja saídas para nada além de repetir cansativamente seu fazer pedagógico.

As outras professoras da escola, embora mais esforçadas e mais comprometidas, demonstram também desapontamento, quando se referem à escola pública.

Vejamos o que a professora E declara sobre essa questão:

"Desde que a politicagem começou a intervir na escola, as coisas andam mal. A diretora, por exemplo, não tem mais poder na escola, tem de obedecer os políticos, os que estão lá em cima. A escola está muito sem autonomia".

A esse respeito, a professora A aponta as mudanças que julga necessárias ao ensino fundamental de 1^a. a 4^a. série em nosso país:

"Acima de tudo o MEC deveria dar mais apoio, não só financeiro, mas deveria valorizar a carreira de magistério. Priorizar a educação, que está só no discurso de político para angariar votos".

É até compreensível a decepção e o desencanto das professoras com a carreira de magistério, mas de nada adianta cair no imobilismo.

Cabe aos educadores: professores, diretores e especialistas trabalharem, numa ação conjunta, no sentido do resgate da autonomia, da competência e do compromisso político da escola pública. Isentar a escola de seus problemas e analisar o fracasso escolar ligado apenas às condições exteriores à escola é pensar de forma conservadora e ingênua.

Reconhecemos que entre os educadores pode pairar, como já afirmamos, um sentimento de impotência e de desalento, pois são tantos os riscos, as dificuldades, as incertezas... mas são tantas também as realizações, as buscas, as verdades, o que por si só justifica a rica experiência que é viver.

A esse respeito, Resende declara:

"A pluralidade e as necessidades de nossas escolas pressupõem dois aspectos básicos: a competência e a coragem de fazer. Ambos caminham juntos e se impulsionam mutuamente. É preciso criar espaços, na esfera da escola, para os profissionais se sentirem desconfortáveis com seu fazer, com a mesma intensidade como têm se sentido com as instituições e órgãos superiores. A insatisfação consigo mesmo propicia o (re) pensar, o (re) reconstruir" (1995, p.10).

Na medida em que este processo ocorrer em cadeia será possível pensar em construções de fato coletivas, em identidades de escola e finalmente em melhoria da qualidade de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado pretendeu analisar a prática pedagógica de uma escola pública, de 1ª a 4ª série do 1º grau, dentro das condições concretas de seu cotidiano, a partir da ação e da fala de seus sujeitos sociais.

A pesquisa, na verdade, não se propõe a ser reveladora de uma realidade inédita, nunca explorada; ao contrário, denuncia algumas circunstâncias da escola pública que acreditamos sejam típicas da maioria de tantas escolas deste país.

As questões pedagógicas são tão plurais que seria leviano, principalmente do ponto de vista científico, apresentar uma análise que se propusesse conclusiva, acabada. Quando se iniciou o trabalho sabíamos o quão complexo seria penetrar no nível das relações pedagógicas na escola, mas o que não estava tão claro era o imenso campo que se descortinava à nossa frente.

Mais do que nunca, percebemos agora este estudo como uma reflexão que se esforça em trazer contribuições, não para responder plenamente a questão inicial — que neste capítulo retomamos — pois

não se chega a tamanha pretensão, mas para ampliá-la e levantar mais questões acerca das possibilidades de enriquecimento das práticas de sala de aula.

Nossa intenção, então, não é apresentar aqui uma síntese conclusiva, mas, tentar clarear as nossas inquietações iniciais e, desta forma, atingir os objetivos da pesquisa. Com este intuito, é que faremos a seguir algumas considerações que se esforçarão em dar cumprimento ao proposto.

A pesquisa realizada permitiu adentrar no cotidiano da escola selecionada, desvelando seus avanços, seus recuos, suas certezas, suas incertezas, suas tristezas, suas alegrias, enfim, o viver histórico de seus sujeitos: as professoras, os alunos, a diretora, a vice-diretora, a supervisora educacional, a orientadora educacional, dentre outros. A ação e a fala de cada sujeito, cada um a seu modo, foi oportunizando nossa reflexão, nosso amadurecimento, nosso crescimento como pessoa e como profissional, nossa alegria e nosso prazer de estar viva e de poder desfrutar dessa experiência.

O que queremos ressaltar é que a partilha e a vivência do dia-a-dia da escola resultou num exercício muito fecundo para nós e as considerações aqui feitas pretendem unicamente revelar a nossa

interpretação e o nosso posicionamento diante do que foi observado à luz dos pressupostos teóricos que nortearam o estudo.

A consideração inicial recai sobre a questão central da pesquisa: que teorias educacionais estão fundamentando a prática pedagógica dos professores da escola? Não estamos querendo que a teoria seja utilizada para “enquadrar”, para “rotular” aquilo que o real apresenta, mas sim a percebê-lo em sua dinâmica. O que é preciso é colocar a teoria em movimento, utilizando-a mais como pressupostos do que categorias rígidas, fixas e imutáveis.

O problema está em que o professor, em geral, não faz uma análise reflexiva de sua própria prática, não estabelece relações entre o seu fazer e um pressuposto teórico (político-filosófico) que está por trás desse fazer. Sim, porque a prática do professor não é neutra. Subjacente ao seu trabalho docente, está sua visão de homem, de mundo, de educação, de sociedade, dentre outros. Pode ser que a ação docente seja, muitas vezes, pouco reflexiva, até ingênua. Mas, nem por isso, deixa de ser uma prática política, que evidencia valores.

Um curso de formação de professores deveria possibilitar confronto entre abordagens, quaisquer que fossem elas, entre seus pressupostos e implicações, limites, pontos de contraste e convergência.

Ao mesmo tempo, deveria possibilitar ao futuro professor a análise do próprio fazer pedagógico, de suas implicações, pressupostos e determinantes, no sentido de que ele se conscientizasse de sua ação, para que pudesse, além de interpretá-la e contextualizá-la, superá-la constantemente (Mizukami, 1986).

Das oito professoras entrevistadas, apenas uma (a professora E) declarou saber qual a teoria educacional que está embasando sua prática pedagógica. As outras professoras demonstraram desconhecer o assunto. O mesmo aconteceu com a diretora e a vice-diretora. E as especialistas em educação, lotadas na escola, embora conscientes de qual respaldo teórico está por trás das ações das professoras e a despeito de suas qualificações em suas respectivas áreas, não desenvolvem nenhum trabalho com vistas a reverter o quadro.

O estudo realizado evidenciou ainda que as práticas das professoras estão pautadas numa abordagem tradicional — embora não tenham consciência disso —, marcada pelo caráter informativo e unilateral desenvolvida através de conteúdos selecionados e organizados com base no livro didático da série, sem maiores enriquecimentos.

Trata-se de transmissão do conhecimento pronto, acabado. A maioria das professoras não se preocupa em promover práticas que levam à ação, à reflexão, à crítica, à curiosidade, ao questionamento exigente, à inquietação e à incerteza.

A longo prazo, essas condutas autoritárias tendem a gerar comportamentos ou de passividade ou de rebeldia, na medida em que desenvolvem a incapacidade de enfrentamento.

O professor quando se coloca numa relação anti-dialógica, compromete a possibilidade cidadã de seus alunos, fazendo com que este tipo de disciplinamento leve à ocultação incondicional e à adoção de uma postura de indiferença diante dos problemas.

“Contrastes e paralelos entre idéias são atividades nem sempre fáceis de ser executadas pelo professor, mas devem representar um objeto de esforço. A superação, pelos alunos, de atitudes de passividade e mecanismos somente será construída a partir da oportunidade aberta de confronto e não de ditames” (Resende, 1995, p. 137).

Outro problema constatado, não menos importante do que o anterior, se refere a ausência de um projeto político-pedagógico para nortear as ações da escola. O Plano de Ação, elaborado apenas para cumprir exigência institucional, não ficou na escola para ser trabalhado.

O que demonstra o descaso com a questão da construção coletiva da própria identidade da escola, sua intencionalidade e a revelação de seus compromissos.

A perspectiva de que as questões político-pedagógicas devem ser priorizadas pelos integrantes da escola ainda não é prática usual nas nossas instituições.

A esse respeito, Cunha (1994) observa que estamos vivendo um momento de transição, uma relação dialética entre os comportamentos enraizados em nós e o desejo de encontrar formas alternativas de democratização do saber. A dualidade entre manutenção e transformação das relações escolares é ainda presente no nosso contexto social.

Resende (1995) tem o mesmo pensamento e admite a existência do germe de um processo de amadurecimento social.

Em alguns momentos vivenciados durante o estudo, registramos vislumbres de resistência das professoras diante da cotidianidade quando, em suas falas, manifestavam avanços. Isso foi observado quando diziam que Educação é um processo amplo, não restrito à escola em si e nem a um processo de educação formal. Ou quando se referiam ao aluno como um ser que deveria se transformar num cidadão,

com consciência crítica de seu papel de transformador do mundo. Ou ainda quando pregavam que o conteúdo a ser trabalhado na sala de aula deveria ser relacionado com a vida prática dos alunos.

Mas suas ações nem sempre correspondiam aos seus discursos. O que revela o quanto as práticas sociais, notadamente a prática pedagógica, são complexas, contraditórias e dinâmicas em seu acontecer histórico.

E Cunha (1994) adverte que só a reflexão pode nos dar a consciência necessária para a mudança uma vez que a prática dos professores em sala de aula é coerente com o modo de produção que acontece hoje em nossa sociedade, isto é, com a divisão do trabalho e do conhecimento. A análise desta realidade constitui-se em mais um esforço no sentido de ajudar os professores e alunos a um exercício reflexivo.

Para Resende (1995), o desejo de mudança está vinculado a um determinado paradigma, ainda embrionário para muitos e explicita que "uma escola autônoma e de qualidade, onde o saber veiculado oportunize a todos a capacidade de exercer com dignidade a cidadania, deve, sem dúvida, fazer parte de uma sociedade amadurecida em sua

consciência social através da luta pelos direitos da cidadania coletiva” (p. 27).

Afinal, dificilmente encontraremos um espaço tão rico como a escola para viver a desafiante aventura que é se propor um profissional da educação. Conclamamos, então, a tantos quantos ainda acreditam que a História pode ser escrita por muitos autores, homens comuns, alunos de nossas escolas para não perderem a ousadia de se apaixonar, de se indignar, de perceber o próprio cotidiano como oportunidade de mudança sua, do outro e do contexto social e assim sejam capazes de criar e de recriar e dar origem a uma nova história.

Toda nossa trajetória de vida pessoal e profissional tem sido pautada na esperança de viabilização de um mundo melhor para todos, independente de religião, raça, cor, sexo e classe social.

Sabemos que muitas dificuldades e dúvidas estão presentes nesta caminhada em busca da libertação dos homens como transformadores do mundo (Freire, 1983), mas a elaboração da presente Dissertação de Mestrado em Educação é uma tentativa de buscar meios e formas de atingir este objetivo. Ou de propiciar que outros, que venham depois, possam atingi-lo ao somar seus esforços ao nosso trabalho.

De nossa parte, esta luta nos dá ânimo e vigor para continuar vivendo em busca de uma educação para todos e de qualidade.

A transformação da realidade social é o sonho que todos queremos realizar.

Freire (1992) indaga se há um lugar para os sonhos possíveis na educação. E ele mesmo responde: "Ai de nós, educadores, se deixamos de sonhar sonhos possíveis" (p. 99).

E para empreender a caminhada que está apenas começando, pois longa e promissora é a estrada, buscamos força, esperança e determinação nas palavras de Henfil (1984, p. 63):

"Se não houver frutos
Valeu a beleza das flores
Se não houver flores
Valeu a sombra das folhas
Se não houver folhas
Valeu a intenção da semente"

BIBLIOGRAFIA

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro : Edições Graal, 1985.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.

ANJOS, Rita de Cássia Sousa dos. "Repensando a questão do relacionamento professor-aluno". *Revista Educação e Compromisso*. Teresina, v.2 , p. 89 -93, 1990.

_____. "Prática pedagógica : Algumas preocupações". *Revista Educação e Compromisso*. Teresina, v. 3 , pp. 99 - 104, 1991.

_____. "Sala de aula : Um espaço privilegiado para o diálogo e o lúdico". *Revista Educação e Compromisso*. Teresina, v.4, pp. 117 - 120, 1992.

BAPTISTA, Myriam Veras. "A ação profissional no cotidiano". In: MARTINELLI, Maria Lúcia (org.). *O uno e o múltiplo nas relações entre as áreas do saber*. São Paulo : Cortez, pp. 110 - 121, 1995.

BENICÁ, Elli. "A prática pedagógica da sala de aula: Princípios e métodos de uma ação dialógica". *Revista de Educação AEC*. v.12 , n. 48, pp. 49-60, 1983.

BERGER, Peter. *As perspectivas sociológicas*. Petrópolis : Vozes, 1983.

BORDIN, Jussara e GROSSI, Ésther Pilar (org.). *Construtivismo Pós-Piagetiano: Um novo paradigma sobre aprendizagem*. Petrópolis, Vozes, 1993.

BOURDIEU, Pierre. "Uma ciência que perturba". In: *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.

BUARQUE, Cristovam. "Educação e desenvolvimento". In: BORDIN, Jussara e GROSSI, Esther Pilar (orgs.). *Paixão de aprender*. Petrópolis, Vozes, 1992.

CANDAU, Vera M. *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1984.

CECCON, Claudius et alii. *A vida na escola e a escola da vida*. Petrópolis: Vozes, 1983.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo : Cortez, 1991.

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. Campinas, Papirus, 1994.

DANTAS, Teresa Virgínia de Rosalmeida. "Prática pedagógica na formação de professores para as séries iniciais: A busca de novos caminhos". *Dissertação de Mestrado*, UFSCAR/CECH, São Carlos, 1991.

DEMO, Pedro. *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo : Atlas, 1985.

DOTTI, Corina. "Fracasso escolar e classes populares". In: BORDIN, Jussara e GROSSI, Esther Pilar (orgs.). *Paixão de aprender*. Petrópolis, Vozes, pp. 21 - 28, 1992.

FALCÃO, Maria do Carmo e NETTO, José Paulo. *Cotidiano : Conhecimento e crítica*. São Paulo : Cortez, 1989.

FAZENDA, Ivani (org.). "A pesquisa como instrumentalização da prática pedagógica". In: _____. *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo : Cortez, 1992.

_____. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo : Cortez, 1994.

_____. *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas : Papirus, 1995.

_____. *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo : Cortez, 1993.

_____. *Interdisciplinaridade : História, teoria e pesquisa*. Campinas : Papirus, 1994.

FAZENDA, Ivani e BECKER, Magda Soares. "Metodologias não-convencionais em teses acadêmicas". In: FAZENDA, Ivani. *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo : Cortez, 1992.

FERREIRA, Nilda Teves. *Cidadania : Uma questão para a educação*. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1993.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1983.

_____. *Conscientização : Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo : Moraes, 1980.

_____. "Educação : O sonho possível". In: BRANDÃO, C. R. *O educador : Vida e Morte*. Rio de Janeiro : Graal, pp. 89 - 101, 1982.

FREIRE, Paulo. *professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo : Olho D'água, 1995.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1983.

FREITAG, Barbara. *Escola, Estado e sociedade*. São Paulo : Moraes, 1986.

_____. "A crise do marxismo". In: BORDIN, Jussara e GROSSI, Esther Pilar (orgs.). *Paixão de aprender*. Petrópolis : Vozes, pp. 225 - 236, 1992.

GAARDER, Jostein. *O mundo de Sofia: Romance da história da filosofia*. Trad. de João Azenha Jr. São Paulo : Companhia das Letras, 1995.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: Um estudo introdutório*. São Paulo : Cortez/Autores Associados, 1986.

_____. *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo : Ática, 1988.

_____. *Comunicação docente*. São Paulo : Loyola, 1985.

GARCIA, Regina Leite. "A qualidade comprometida e o compromisso da qualidade". *Revista Ande*, São Paulo, v. 1, n. 3, pp. 51 -55, 1982.

GIROUX, Henry. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo : Cortez/Autores Associados, 1988.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1988.

GROSSI, Esther Pilar. "Construtivismo : Um fenômeno neste século". In: BORDIN, Jussara e GROSSI, Esther Pilar (org.). *Paixão de aprender*. Petrópolis : Vozes, 1993, pp. 42 - 45.

_____. "Um novo paradigma sobre aprendizagem". In: BORDIN, Jussara e GROSSI, Esther Pilar (org.). *Paixão de aprender*. Petrópolis : Vozes, 1993, pp. 131 -135.

GUIMARÃES, Gleny T. D. O. "O discurso apologético da particularidade : A (a)moralidade do assistente social". *Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino e Questões Metodológicas em Serviço Social*. São Paulo : PUCSP, pp. 41 -120, 1996.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Trad. de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo : Paz e Terra, 1992.

HENFIL. *Diretas Já!*. Rio de Janeiro : Record, 1984.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Trad. de Cília Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1989.

LEFEBVRE, Henri. *A vida cotidiana no mundo moderno*. Trad. de Alcides João de Barros. São Paulo : Ática, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública : A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo : Loyola, 1993.

LIMA, Elvira C. A. S. "O conhecimento psicológico e suas relações com a educação". In: *Revista Em Aberto*. Brasília, ano 9, n. 48, pp. 3 -24, 1990.

LIMA, Josenildes M. B. de. *O processo de interação social na formação lingüística do professor de 1ª a 4ª série do 1º grau*. Teresina : EDUFPI, 1996.

LIMA, Maria da Glória S. B. *Os usos cotidianos de escrita e as implicações educacionais* : Uma etnografia. Teresina : EDUFPI, 1996.

LOPES, Josiane. "Piaget : O patriarca do ensino fundamental". In: *Revista Nova Escola*. São Paulo, ano XI, n. 95, pp. 8 -15, 1996.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo : EPU, 1996.

MACHADO, Lucília R. de S. e KUENZER, Acácia Z. "A pedagogia tecnicista". in: MELO, Guiomar Ramos de. *Escola Nova, tecnicista e educação compensatória*. São Paulo : Loyola, 1986.

MANNHEIM, Karl. "A educação como técnica social, Funções das gerações novas, A crise da sociedade contemporânea e Planificação democrática e educação". PEREIRA, Luiz e FORACHI, Marialice M. *Revista Educação e Sociedade*. São Paulo : Nacional, 1987.

MARTINS, Carlos Benedito. *O que é sociologia*. São Paulo : Brasiliense, 1993.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. *Ensino* : As abordagens do processo. São Paulo : EPU, 1986.

MORAIS, Regis de (org.). *A sala de aula* : Que espaço é este? Campinas : Papirus, 1994.

MOREIRA, Antonia F. B. "Sociologia do currículo : Origens, desenvolvimento e contribuições". *Revista Em Aberto*, Brasília, n. 46, ano 9, pp. 73 - 83, 1990.

NIDELCOFF, Maria Teresa. *Uma escola para o povo*. São Paulo : Brasiliense, 1994.

NOGUEIRA, Maria Alice. *Educação, saber, produção em Marx e Engels*. São Paulo : Cortez, 1990.

NOSSELLA, Paolo et alii. *Educação e cidadania : Quem educa o cidadão?* São Paulo : Cortez\Autores Associados, 1991.

NOVAES, Maria Eliana. "professor não é parente postico". *Revista Ande*. São Paulo, ano 1, n. 4, pp. 60 - 62, 1982.

OLIVEIRA, Zilma de e DAVIS, Claudia. *Psicologia na educação*. São Paulo : Cortez, 1994.

PASSERON, Jean-Claude. "O mapa e o observatório: Alguns problemas atuais da pesquisa em sociologia da educação". *Revista Teoria e Educação*. Porto Alegre, n. 3, pp. 69 - 88, 1991.

PENIN, Sonia. *Cotidiano e escola : A obra em construção*. São Paulo : Cortez, 1989.

PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação ?* Trad. de Ivete Braga. Rio de Janeiro : José Olympio, 1975.

_____. *Seis estudos de psicologia*. Trad. de Maria Alice magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro : Forense, 1980.

QUEIROZ, Terezinha de Jesus M. *Os literatos e a república: Clodoaldo Freitas, Higino Cunha e as tiranias do tempo*. Teresina : Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1994.

RAPPAPORT, Clara Regina et alii. *Psicologia do desenvolvimento*. São Paulo : EPU, 1981.

RESENDE, Lúcia M. G. de. *Relações de poder no cotidiano escolar*. Campinas : Papirus, 1995.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. *História da educação brasileira : A organização escolar*. São Paulo : Cortez/Autores Associados, 1988.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. Petrópolis : Vozes, 1988.

ROSA, Sanny S. da. *Construtivismo e mudança*. São Paulo : Cortez, 1996.

SANTOS, José Luiz. *O que é cultura*. São Paulo : Brasiliense, 1993.

SAVIANI, Demerval. *Educação : Do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo : Cortez \ Autores Associados, 1980.

_____. "A filosofia da educação no Brasil e sua veiculação pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 65, n. 150, pp. 273 - 290, 1984.

_____. *Escola e democracia*. São Paulo : Cortez \ Autores Associados, 1985.

SCHEIBE, Leda. "O saber fazer na escola : Novos caminhos para a didática". *Revista Ande*, São Paulo, v. 1, n. 5, pp. 39 - 42, 1982.

SEVERINO, Antônio Joaquim. "Problemas e dificuldades na condução da pesquisa no curso de pós-graduação". In: FAZENDA, Ivani. *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo : Cortez, 1992.

SILVA, Reia Sílvia R. M. "A equipe multiprofissional na educação especial do deficiente mental educável : O viver, o fazer e o dizer dos sujeitos sociais no cotidiano institucional". *Dissertação de Mestrado*. PUCSP, 1995.

TARGINO, Maria das Graças. *Citações bibliográficas e notas de rodapé : Um guia para elaboração*. Teresina : UFPI, 1993.

TÁVOLA, Arthur da. *Mevitevendo*. Rio de Janeiro : Salamandra, 1979.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais : A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo : Atlas, 1990.

VEIGÄ, Ilma Passos a. *A prática pedagógica do professor de didática*. Campinas, São Paulo : Papirus, 1994.

WERNECK, Hamilton. *Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo*. Petrópolis, Rio de Janeiro : Vozes, 1992.

ANEXOS

FICHA DE OBSERVAÇÃO

PROFESSOR(A) _____

DATA: ____/____/____

TEMA: ____/____/____

SÉRIE: _____

PESQUISADOR(A): _____

Nº de Ordem	ASPECTOS
01	Apresentação formal do plano de aula com seus elementos básicos
02	Adequação dos conteúdos programáticos aos objetivos propostos
03	Organização sequencial do conteúdo programático
04	Adequação do conteúdo programático ao nível da turma
05	Domínio do conteúdo programático
06	Incentivação inicial
07	Adequação dos procedimentos de ensino aos objetivos propostos
08	Estímulo à participação
09	Relacionamento com os alunos
10	Interesse pela aprendizagem dos alunos
11	Verificação do grau de atenção dos alunos
12	Demonstração de entusiasmo pelo conteúdo
13	Clareza na comunicação
14	Adequação e correção da linguagem
15	Qualidade, adequação e utilização de recursos materiais
16	Verificação do alcance dos objetivos
17	Indicação de bibliografia sobre o conteúdo
18	Distribuição adequada do tempo
19	Requisitos pessoais: aparência, desembaraço, dicção, voz, olhar e atitudes
20	Tendência Pedagógica implícita na prática

Observações e comentários

ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSORES

01. Como você se vê como pessoa?
02. Como você se vê como professora?
03. Que relação você faz entre sua vida pessoal e sua vida profissional?
04. Qual a sua visão de homem?
05. Qual sua visão de sociedade?
06. Qual sua visão de Educação?
07. Qual sua visão de escola?
08. Como você se sente em relação ao seu trabalho?
09. Qual a importância do seu trabalho para sua vida pessoal?
10. Como você vê a sua escola?
11. Como você vê o pessoal que trabalha na sua escola?
12. Discorra um pouco sobre o projeto político-pedagógico da sua escola
13. Como você planeja suas aulas? Discorra sobre esse planejamento (como você trabalha os objetivos, o conteúdo, a metodologia, os recursos de ensino e os procedimentos de avaliação).
14. Em qual teoria educacional você baseia sua prática pedagógica? Justifique.
15. Que relação você faz entre os conteúdos de ensino e a experiência concreta dos alunos?
16. Você gostaria de mudar algo nesta escola? O quê?

17. O que você gostaria que permanecesse como está?
18. Você é consultada sobre assuntos da escola? Quais?
19. Você é informada sobre o que acontece na escola?
20. Que dificuldades você considera como principais em relação ao desenvolvimento das atividades da escola?
21. De que maneira você procura resolver essas dificuldades? Recorre a quem?
22. Na sua opinião, o que acontece aqui dentro da escola tem relação com o que acontece lá fora?
23. Como você vê o aluno?
24. Como você caracteriza o aluno educado?
25. Como você se relaciona com seus alunos na sala de aula? E fora dela?
26. Como é seu relacionamento com a família dos alunos?
27. Os pais dos alunos, geralmente, participam do que acontece na escola? Quais são as atividades?
28. Na sua opinião, o que poderia ser feito para melhorar essa participação?
29. O que você gostaria de dizer para alguém que desejasse ingressar na carreira de magistério?
30. Que mudanças você considera como necessárias ao ensino fundamental de 1ª a 4ª séries em nosso país?

Teresina, maio de 1996

Prezado _____

Atualmente, para conclusão do meu Curso de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal do Piauí, estou desenvolvendo uma pesquisa cujo objetivo é caracterizar a prática pedagógica das classes de 1ª a 4ª série de escola pública, dentro das condições concretas do seu cotidiano, a partir da ação e da fala do corpo discente, do corpo docente e do corpo técnico-administrativo.

Para isso solicito sua valiosa colaboração no sentido de responder a este questionário fornecendo as informações com a maior sinceridade.

Basta marcar com um X os quadros ao lado de cada questão e preencher as linhas em branco, quando for o caso.

Muito obrigada por sua colaboração

Cordialmente

Rita de Cássia Sousa dos Anjos
Pedagoga e aluna do Curso de Mestrado em Educação

1. Sua idade está na faixa de:

- ☐ menos de 25 anos ☐ 36 a 45 anos
☐ 25 a 35 anos ☐ acima de 45 anos

2. Sexo:

- ☐ masculino
☐ feminino

3. Qual seu estado civil?

- ☐ solteiro
☐ casado
☐ viúvo
☐ separado

4. Qual o seu nível de escolaridade?

- ☐ Curso Pedagógico
☐ Licenciatura Curta - ☐ completa - ☐ cursando
☐ Licenciatura Plena - ☐ completa - ☐ cursando
☐ Outros

Especifique _____

5. Você está exercendo a função de professor:

- ☐ menos de 1 ano ☐ 2 a 5 anos
☐ 1 anos ☐ mais de 5 anos

6. Seu rendimento mensal em magistério é:

- ☐ 1 salário mínimo
☐ mais de 1 salário mínimo
☐ mais de 2 salários mínimos
☐ mais de 3 salários mínimos

☐ mais de 4 salários mínimos

07. Você ministra aulas em outras Unidades escolares?

☐ sim ☐ não

Em quantas unidades _____

08. Para seu deslocamento de casa para a Unidade Escolar você utiliza:

☐ carro próprio

☐ ônibus

☐ carona

☐ outros meios

Especifique _____

09. Você exerce outro tipo de atividade além do magistério?

☐ sim ☐ não

10. Caso a resposta anterior seja positiva, especifique que tipo de atividade _____

11. Nesta unidade escolar você leciona:

☐ 1ª série ☐ 3ª série

☐ 2ª série ☐ 4ª série

12. Procura aperfeiçoamento nos conteúdos relacionados ao exercício do magistério?

☐ sim ☐ não

Em caso afirmativo, este aperfeiçoamento é feito através de:

☐ cursos ☐ grupos de estudo

☐ participação em palestras ☐ seminários

☐ outros

Especifique _____

13. Você realiza o planejamento de suas atividades pedagógicas:

☐ sozinho ☐ com outros professores

☐ somente com o coordenador ☐ não planeja

14. Quais dos fatores abaixo relacionados interferem no desempenho de sua função docente?

() falta de um projeto pedagógico que oriente as ações da escola

() insuficiência de material didático

() evasão escolar

() falta de relacionamento pessoal docente - pessoal técnico

() falta de relacionamento e/ou apoio administrativo

() pouca assistência por parte da equipe central da Secretaria de Educação

() outros

Especifique _____

15. Os conteúdos ministrados em sala de aula são condizentes com os conteúdos previstos no planejamento?

() sim

() não

Justifique _____

16. Na execução das atividades da escola você participa:

() sempre

() somente quando é solicitado

() algumas vezes

() nunca participa

17. Relacione as ações desta escola que você participa junto:

Aos alunos _____

Aos professores _____

Ao orientador educacional _____

Ao coordenador pedagógico _____

Ao diretor _____

Aos pais dos alunos _____

18. Você considera esta escola:

() bem localizada

() mal localizada

Justifique _____

19. Quais destas dificuldades, a seu ver interferem no rendimento escolar do aluno:

() falta de vivência da pré-escola

() falta de material didático

() falta de relacionamento professor-aluno

() falta de relacionamento aluno -aluno

() baixo nível econômico do aluno

() outras

Especifique _____

20. Ao encontrar dificuldades no desempenho de sua função você normalmente recorre:

() ao diretor () ao orientador

() ao coordenador () a equipe central da Secretaria de Educação

() outros

Justifique _____

21. Como você observa o relacionamento entre:

professor-aluno _____

aluno -aluno _____

diretor-aluno _____

diretor -corpo técnico/docente _____

professor - professor _____

diretor- corpo docente _____

Corpo técnico - professor _____

22. Na execução das atividades da escola você participa:

☐ sempre

☐ somente quando é solicitado

☐ algumas vezes

☐ nunca participa

23. Nesta escola, o número de pessoal docente é:

☐ suficiente

☐ insuficiente

24. Se há insuficiência neste tipo de recursos humanos, quais destes fatores abaixo podem ser considerados causa principal?

☐ dificuldades relacionadas à localização desta unidade escolar

☐ baixa remuneração do magistério

☐ falta de apoio administrativo

☐ outros

Especifique _____

Teresina, maio de 1996

Prezado _____

Atualmente, para conclusão do meu Curso de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal do Piauí, estou desenvolvendo uma pesquisa cujo objetivo é caracterizar a prática pedagógica das classes de 1ª a 4ª série de escola pública, dentro das condições concretas do seu cotidiano, a partir da ação e da fala do corpo discente, do corpo docente e do corpo técnico-administrativo.

Para isso solicito sua valiosa colaboração no sentido de responder a este questionário fornecendo as informações com a maior sinceridade.

Basta marcar com um X os quadros ao lado de cada questão e preencher as linhas em branco, quando for o caso.

Muito obrigada por sua colaboração

Cordialmente

Rita de Cássia Sousa dos Anjos
Pedagoga e aluna do Curso de Mestrado em Educação

1. Sua idade está na faixa de:

- ☐ menos de 25 anos ☐ 36 a 45 anos
☐ 25 a 35 anos ☐ acima de 45 anos

2. Sexo:

- ☐ masculino
☐ feminino

3. Qual seu estado civil?

- ☐ solteiro
☐ casado
☐ viúvo
☐ separado

4. Qual o seu nível de escolaridade?

- ☐ Curso Pedagógico
☐ Licenciatura Curta - ☐ completa - ☐ cursando
☐ Licenciatura Plena - ☐ completa - ☐ cursando
☐ Outros

Especifique _____

5. Você está exercendo a função de diretor:

- ☐ menos de 1 ano ☐ 2 a 5 anos
☐ 1 anos ☐ mais de 5 anos

6. Seu rendimento mensal como diretor é:

- ☐ 1 salário mínimo
☐ mais de 1 salário mínimo
☐ mais de 2 salários mínimos

11. Para atender o processo ensino-aprendizagem, o número de professores é:

☐ plenamente satisfatório

☐ satisfatório

☐ insatisfatório

Por quê _____

12. Você observa, direta ou indiretamente, a prática pedagógica dos professores de sua escola?

☐ sim

☐ não

13. Na sua opinião, qual teoria educacional está fundamentando a prática pedagógica dos professores desta escola?

14. O pessoal técnico-administrativo colabora para o bom funcionamento da escola?

☐ sim

☐ não

☐ em parte

Justifique _____

15. No desempenho do cargo de direção, você encontra dificuldades?

☐ sim

☐ não

☐ em parte

Justifique _____

16. Se a resposta do item anterior for positiva, enumerar as dificuldades:

a) com relação aos professores

- ☐ () número insuficiente
- ☐ () qualificação inadequada
- ☐ () licenças constantes
- ☐ () falta de manejo de classe
- ☐ () desinteresse
- ☐ () outros

Justifique _____

b) com relação aos alunos

- ☐ () indisciplina
- ☐ () desinteresse
- ☐ () constante falta às aulas
- ☐ () heterogeneidade das turmas
- ☐ () turmas numerosas
- ☐ () problemas de saúde
- ☐ () outros

Especifique _____

c) Com relação ao pessoal técnico: Supervisor e Orientador

- ☐ () número insuficiente
- ☐ () superposição de atribuições
- ☐ () falta de local apropriado para atendimento
- ☐ () inadequação de horário
- ☐ () outros

Especificar _____

- d) Com relação ao pessoal administrativo
- () desqualificação para o exercício do cargo
 - () não cumprimento do horário de trabalho
 - () falha em anotações da vida escolar do aluno
 - () licenças constantes
 - () relacionamentos conflituosos
 - () outros

Especificar _____

17. Na sua opinião, o que acontece aqui dentro da escola tem relação com o que acontece lá fora? Por quê?

18. Que mudanças você considera como necessárias ao ensino fundamental de 1ª a 4ª série em nosso país?

Teresina, maio de 1996

Prezado _____

Atualmente, para conclusão do meu Curso de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal do Piauí, estou desenvolvendo uma pesquisa cujo objetivo é caracterizar a prática pedagógica das classes de 1ª a 4ª série de escola pública, dentro das condições concretas do seu cotidiano, a partir da ação e da fala do corpo discente, do corpo docente e do corpo técnico-administrativo.

Para isso solicito sua valiosa colaboração no sentido de responder a este questionário fornecendo as informações com a maior sinceridade.

Basta marcar com um X os quadros ao lado de cada questão e preencher as linhas em branco, quando for o caso.

Muito obrigada por sua colaboração

Cordialmente

Rita de Cássia Sousa dos Anjos
Pedagoga e aluna do Curso de Mestrado em Educação

1. Na sua escola você desempenha a função de:

☐ Supervisor Educacional ☐ Orientador Educacional

2. Sua idade está na faixa de:

☐ menos de 25 anos ☐ 36 a 45 anos
☐ 25 a 35 anos ☐ acima de 45 anos

3. Sexo:

☐ masculino
☐ feminino

4. Qual seu estado civil?

☐ solteiro
☐ casado
☐ viúvo
☐ separado

5. Qual o seu nível de escolaridade?

☐ Curso Pedagógico
☐ Licenciatura Curta - ☐ completa - ☐ cursando
☐ Licenciatura Plena - ☐ completa - ☐ cursando
☐ Outros

Especifique _____

6. A sua experiência de trabalho na escola é:

☐ menos de 1 ano ☐ 2 a 5 anos
☐ 1 anos ☐ mais de 5 anos

7. Seu rendimento mensal é:

- ☐ 1 salário mínimo
- ☐ mais de 1 salário mínimo
- ☐ mais de 2 salários mínimos
- ☐ mais de 3 salários mínimos
- ☐ mais de 4 salários mínimos

8. Na sua função você trabalha com:

- ☐ todos os alunos ☐ todos os professores
- ☐ alguns alunos ☐ alguns professores
- ☐ os pais dos alunos ☐ outros profissionais

Especifique _____

9. Relacione as ações desta escola das quais você participa junto:

Aos alunos _____

Aos professores _____

Ao diretor _____

Aos pais dos alunos _____

Ao coordenador _____

Ao orientador _____

10. Você desenvolve nesta escola alguma atividade não específica de sua função?

- ☐ sim

☐ não

Se desenvolve, especifique _____

11. Quais os recursos que você utiliza para o aperfeiçoamento de sua profissão?

☐ cursos de extensão

☐ participação em seminários

☐ grupos de extensão

☐ participação em palestras

☐ outros

Especifique _____

12. Você trabalha em outra instituição?

☐ sim

☐ não

Em caso positivo, especifique o tipo de trabalho _____

13. Na execução das atividades da escola você participa:

☐ sempre

☐ somente quando é solicitado

☐ algumas vezes

☐ nunca participa

14. Você considera esta escola:

☐ bem localizada

☐ mal localizada

Justifique _____

15. Quais os fatores abaixo relacionados interferem no desempenho de sua função?

- () falta de um projeto pedagógico que oriente as ações da escola
- () insuficiência de material didático
- () evasão escolar
- () falta de relacionamento pessoal docente - pessoal técnico
- () falta de relacionamento e/ou apoio administrativo
- () pouca assistência por parte da equipe central da Secretaria de Educação
- () outros

Especifique _____

16. De que forma os fatores indicados no item anterior interferem no desempenho de sua função?

17. De que forma você enfrenta os problemas na sua prática cotidiana na escola?

18. Na sua opinião, o que acontece aqui dentro da escola tem relação com o que acontece lá fora? Por quê?

19. Você observa, direta ou indiretamente, a prática pedagógica dos professores desta escola?

- () sim
- () não

Justifique _____

20. Na sua opinião, qual teoria educacional está fundamentando a prática pedagógica dos professores desta escola?

21. Quais dos fatores abaixo relacionados interferem no desempenho docente?

- ☐ falta de um projeto pedagógico que oriente as ações da escola
- ☐ má qualificação do professor
- ☐ baixo salário do professor
- ☐ pouca experiência do professor em magistério
- ☐ ausência de planejamento de ensino
- ☐ não adequação dos conteúdos com as necessidades do aluno
- ☐ outros

Especifique _____

22. Quais destas dificuldades a seu ver interferem no rendimento escolar do aluno?

- ☐ falta de vivência da pré-escola
- ☐ falta de didática do professor para trabalhar os conteúdos
- ☐ falta de relacionamento professor-aluno
- ☐ falta de relacionamento aluno-aluno
- ☐ baixo nível sócio-econômico do aluno
- ☐ outros

Especifique _____

23. Como você observa o relacionamento entre:

professor-professor _____

professor-aluno _____

aluno-aluno _____

diretor-corpo técnico/docente _____

diretor-aluno _____

professor - coordenador/orientador _____

24. Você participa das decisões da direção

() raramente () apenas quando é solicitado

() sempre () nunca participa

Por quê? _____

25. Nesta escola, o número de pessoal docente é:

() suficiente

() insuficiente

26. Se há insuficiência neste tipo de recursos humanos, quais destes fatores abaixo podem ser considerados causa principal?

() dificuldades relacionadas à localização desta unidade escolar

() baixa remuneração do magistério

() falta de apoio administrativo

() outros

Especifique _____

27. Que mudanças você considera como necessárias ao ensino fundamental de 1ª a 4ª série em nosso país?