Tese apresentada como exigência parcial para a obtenção do Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO na Área de Concentração: Metodologia do Ensino, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. Milton José de Almeida.

CORINTA MARIA GRISOLIA GERALDI

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Corinta Mª Grisolia Geraldi e aprovada pela Comissão Julgadora em 21/06/1993

Data: _____

Assinatura: _____

# A PRODUÇÃO DO ENSINO E PESQUISA NA EDUCAÇÃO

Estudo sobre o trabalho docente no Curso de Pedagogia-FE/Unicamp

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1993

Comissão Julgadora:

Maria da Glória B. Pimentel

Silvia M. Manfredi

Magda Becker Soares

Antonio Flavio Moreira

*Os homens não são como abelhas e formigas que repetem sempre os mesmos atos. Eles constroem o saber e podem inventar e comunicar suas invenções. Sua memória não é só repetição...é aquisição do novo.*

*Giordano Bruno*

*O que passou não conta? indagarão*
*as bocas desprovidas.*
*Não deixa de valer nunca.*
*O que passou ensina*
*com sua garra e seu mel.*
*Por isso é que agora vou assim*
*no meu caminho: publicamente andando.*

*Não, não tenho caminho novo.*
*O que tenho de novo*
*é o jeito de caminhar.*
*Aprendi*
*(o caminho me ensinou)*
*a caminhar cantando*
*como convém*
*a mim*
*e aos que vão comigo.*
*Pois já não sou mais sozinho.*

*Thiago de Mello*

PARA

Joana, Tânia e Wanderley, partes de mim

José e Marieta, meus pais

o Grupo X e, com eles, meus alunos

Rosália, minha mestra.

*AGRADEÇO...*

*aos meus alunos, co-autores desse trabalho, que construíram comigo essa aventura, pelo que me ensinaram, pelo que aprendemos juntos*

*aos professores, alunos e direções das escolas que meus alunos pesquisam, pela resistência na escola pública, pelos inúmeros aprendizados*

*ao Hilton, interlocutor sensível, pela aposta, pelas trocas, pelos saberes, pelo aprendizado da dimensão da arte na vida e no ensino*

*ao Henderley, parceiro de vida, interlocutor ambíguo da companheira e da pesquisadora, pela confiança, pelas longas discussões e trocas, pela paciência, pela invasão dos espaços e tempos, pela revisão do texto, pelo suporte doméstico*

*a Tânia e Joana, minhas filhas, pelo profundo respeito, pela ajuda, por terem resistido a overdose desencadeada por esse trabalho, pelo suporte doméstico*

*a Sandra, Guilherme, Laís, Álvaro, Nice, Cristiane, Cristina, Vera, Andréia e Hélio, pela ajuda na recuperação do material empírico e organização dos arquivos*

*a Glorinha, parceira de lutas de vida, por acreditar neste trabalho e ter me fornecido a coragem para concluí-lo*

*ao Dario, Rosemary, Rasia, Rosália, Balzan, Silvio, Carlos, Pedro, Sandra, Mabel e Bryan, que discutiram comigo partes deste trabalho, pelas contribuições*

*a Shirley, Martinha, Marta, Hélia, Teresa, Wilson, Beto, Genésio, Amauri, Arlete, Nadir, entre tantos funcionários da faculdade, pela atenção e carinho com meus numerosos pedidos no cotidiano desse trabalho*

*aos professores/companheiros do DENE, pelas trocas, pela aposta, pela luta no ensino num ambiente às vezes tão adverso, ávido de burocracia, controles, quantificações, poder*

*ao CNPq, pelo financiamento aos alunos de Iniciação Científica e Aperfeiçoamento nas Cotas por mim coordenada desde 1987 (Processos IC: 801 287/86-3 e AP: 821 174/88-6).*

*a FAP, agora FAEP/UNICAMP, pelo financiamento para transcrição de fitas, para aquisição de alguns materiais da pesquisa e para a assessoria do CEDIC.*

*enfim, aos meus amigos, pela força.*

# R E S U M O

Neste trabalho, analisa-se um processo de articulação ensino/pesquisa, desenvolvido no período de 1981 a 1992, com alunos do Curso de Pedagogia da UNICAMP, em que se constituiu a escola como objeto de estudo, face à necessária imbricação, para o futuro pedagogo, entre a formação teórica e o convívio com o cotidiano escolar. Fazem-se leituras entrecruzadas do movimento de continuidade e ruptura do trabalho docente: uma vertical, considerando as orientações teórico-metodológicas da pesquisa de campo, ano a ano; outra horizontal, considerando a produção do ensino/pesquisa. Reconstruindo criticamente esse movimento, analisa-se tanto a apropriação de escola/aula/currículo construída pelos alunos-pesquisadores quanto temas e questões da articulação pretendida, configurando o processo analisado como um trabalho coletivo de produção de saberes e conhecimentos construídos no tempo.

SUMARIO

INTRODUÇAO/1

Notas da Introdução/423

I - O PONTO INICIAL DE UM INTERVALO DEMARCADO/22

Reconstruindo, pelos registros, o trabalho de ensino e de aproximação da escola como objeto de estudo/27

Iniciando pelas "declarações de intenções"/28

Preparando a aproximação da escola/40

A "escola" que encontramos/54

"Impressões" que os alunos revelaram sobre a escola/60

Do trabalho, temas e aprendizagens relevantes/93

Notas do primeiro capitulo/425

II - EM BUSCA DA TRAJETORIA: TECENDO NOS/103

Notas do segundo capitulo/434

III - CONTINUIDADE E RUPTURA NA CONSTRUÇAO DO OBJETO DE ESTUDO: ENTRANDO NA SALA DE AULA/128

Os instrumentos para compreender a aula/134

As produções sobre a escola/aula em 1982/140

Interferência das Tabelas sobre Interação Verbal e Punições em 1982/168

Mudanças ocorridas no processo de ensino/pesquisa na passagem do primeiro ao segundo semestre/171

As representações do processo de ensino/pesquisa: de que "escola" os alunos se apropriaram em 1982? /176

Notas do terceiro capitulo/437

IV - CONTINUIDADE E RUPTURA NA CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO: O CURRÍCULO EM AÇÃO/199

Construindo uma concepção de currículo na aproximação da escola como objeto de estudo/207

1983: a apreensão do currículo em ação/212

Representações sociais dos alunos: de que *escola/aula/currículo* os alunos se apropriaram?/258

Do trabalho, temas e aprendizagens relevantes/271

Notas do quarto capítulo/443

V - DA PRODUÇÃO DE SABERES A PRODUÇÃO DE SABERES E CONHECIMENTOS/286

Revisitando a Habilitação Magistério do Curso de Pedagogia/288

1984: a gota d'água que faltava/292

1985: incorporando as vozes dos sujeitos/322

1986: da transformação dos sujeitos em cobaias/341

As voltas de 87, 90, 91, 92.../357

fragmentos de uma apropriação da escola/aula/currículo /362

quando o marginal e o ordinário se encontram.../370

cenas de um movimento/374

Do trabalho, temas e aprendizagens relevantes/388

Notas do quinto capítulo/453

O TECIDO FEITO CHEIO DE NÓS: O CAMINHO DE ENSINO E PESQUISA/394

NOTAS/423

BIBLIOGRAFIA/461

ANEXOS - Volume II

# INTRODUCAO

Há sem dúvida quem ame o infinito,
Há sem dúvida quem deseje o impossível,
Há sem dúvida quem não queira nada -
Três tipos de idealistas, e eu nenhum deles:
Porque eu amo infinitamente o finito,
Porque eu desejo impossivelmente o possível,
Porque eu quero tudo, ou um pouco mais, se puder ser,
Ou até se não puder ser...

Fernando Pessoa

É sobre meu trabalho no ensino de graduação que se debruça este texto, objetivando analisar algumas questões que sempre me acompanharam e o acompanham. Na verdade, o mundo universitário me parece estéril para mudanças e desvios do que é o convencional e o acadêmico (Chauí,1988). Vivemos um momento histórico que não possibilita grandes sonhos. Não tenho pretensões de fugir muito disso, mas desejo produzir margens capazes de me permitir viver uma certa identidade com o meu processo de trabalho, neste universo profissional cada vez mais homogeneizado e até mesmo castrador. Mesmo dentro da academia.

As questões que norteiam as análises desta tese estão relacionadas às interrogações que faço ao refletir sobre o ensino na Universidade, e mais especificamente sobre sua relação necessária com a pesquisa. Não se pretende, porém, respondê-las como se o caminho percorrido fosse a forma, definitiva e única, de ca-

minhar. Assim, não há nesta tese a criação de modelos de ensino universitário, pois a caminhada que aqui analiso não é modelo nem para mim. Representa, isto sim, a busca de um sentido para meu trabalho, neste momento histórico, com todas as suas limitações.

A coragem de expô-lo como trabalho acadêmico constitui este espaço em intervalo de reflexão sobre minha prática docente. Enquanto prática que se expõe, espero que possa somar-se às múltiplas outras vozes e reflexões que vêm tematizando o ensino universitário, contribuindo desse modo com a construção coletiva de saberes e conhecimentos do processo de formação universitária de professores e, mais especificamente, de pedagogos. Parece-me que só a multiplicidade de caminhos e alternativas poderá produzir novas sínteses para o trabalho de ensino na graduação.

A diferença entre este trabalho e outros que tratam da relação ensino/pesquisa se faz pela pretensão de refletir sobre um trabalho realizado no ensino superior que procurou se constituir como um espaço de produção de saberes e conhecimentos. Assim, não se trata de uma reflexão em torno da construção de uma hipótese prescritiva, ou de apontar uma possibilidade ou, ainda, de afirmar uma necessidade, caminhos percorridos por outros pesquisadores.[1] Ao se inserir nas discussões da articulação ensino/pesquisa na universidade, não pretende também viabilizar/cumprir/executar o preceito constitucional da indissociabilidade ensino-pesquisa (Artigo 207 da Constituição de 1988), nem definir a validade (sequer a colocamos em questão), o estatuto ou os mode-

los que deveriam ser seguidos na concretização de tal princípio. A pretensão é menor: contribuir com as reflexões existentes através da análise de um trabalho realizado durante doze anos, com os alunos do Curso de Pedagogia, na Faculdade de Educação da UNICAMP.[2]

Trata-se, portanto, de uma contribuição, particular e específica, ao desafio lançado por vários estudiosos do tema da articulação ensino/pesquisa, tais como Niuvenius Paoli(1988), Glaura Miranda(1988), Jorge Nagle (1990), pois tem sido afirmado que se ensino e pesquisa devem que ser associados, tal associação precisa ser construída. Este trabalho pretende participar dessa construção.

As questões que serão discutidas nesta tese terão como pano de fundo as funções de ensino e pesquisa na universidade que temos, deixando um pouco à margem suas dicotomias, apesar de não desprezar as determinações históricas e institucionais que sobre tais funções têm se produzido. Fagundes(1986), em estudo feito sobre a extensão universitária, aborda o tema com um olhar peculiar e interessante. Para o autor, as funções constitutivas da universidade são o ensino e a pesquisa. Como a efetivação dos laços entre a universidade e a sociedade de que faz parte não estão ocorrendo em seu espaço próprio, a extensão emerge como o lugar privilegiado para o estabelecimento desta relação. Sua proposta é a de que, no limite, o ensino e a pesquisa, ao assumirem sua inserção na sociedade, necessariamente de forma crítica e criativa,

determinariam a extinção da extensão.

Gostaria que este trabalho fosse compreendido nessa direção/dimensão: como um componente do processo de inserção da formação de profissionais da educação que, no contato com a escola pública brasileira, se debrucem sobre ela como objeto de conhecimento, capaz de compreendê-la nas suas determinações históricas e, com tal preparo, que seria um requisito de sua formação, ajudem, no seu trabalho profissional, a construir uma escola pública democrática. É uma parte do que nos cabe como professores universitários - sem magias, mas sem abrir mão de nossos sonhos.

Às questões iniciais que orientaram este estudo foram as assim esboçadas:

É possível ultrapassar, mesmo que provisoriamente, os limites institucionais e acadêmicos entre ensino-pesquisa?

É possível superar, pelo menos em algumas situações, esta noção de ensino como reprodução do conhecido?

É possível repensar o tratamento e o modo de trabalhar o ensino de graduação:

- que tem sido entendido como "menor" ou, no máximo, "quando bem conduzido", o momento da iniciação ao ritual da academia, de introdução às "regras" do saber e de sua produção?

- que não rende ao seu artesão,e o professor (em geral, outro "menor"), nem produtividade, nem carreira, nem prestigio, nem salário?

- que se mede em medíocres números: quantos cursos? quantos alunos?

- que agora teve acrescido à sua história o modismo da avaliação, sem deixar explícito o parâmetro, mas aceitando a versão do consumidor: agradou? produziu sua relação com o fetiche vendido pela universidade?

- que, acrescente-se outro modismo, vem sendo avaliado por outros "guardiões" do ritual acadêmico, de fora, isentos, capazes de ter uma "visão neutra" e que respondem se este suspeito ensino está reproduzindo e iniciando o aluno no mundo dos que sabem o que podem dizer, como podem dizê-lo, para quem, quando e em que espaço?

Há margens para refletir sobre um processo de ensino que se constroi no movimento coletivo de pessoas, diferentes por sua história, mas com um trabalho comum, instituído numa grade curricular como "obrigatório", dentro de um tempo e um espaço, que, em princípio, não é destinado a ultrapassar a dicotomia ensino/pesquisa?

Para discutir tais questões, descrevo e analiso a construção de um trabalho com o ensino de graduação - no Curso de Pedagogia da UNICAMP- que se fez no tempo e se mostrou, de alguma forma, capaz de superar, com muita provisoriedade, velhas dicotomias entre ensino-pesquisa, ou entre ensino e produção de saberes e conhecimentos. A aposta neste trabalho é fortalecida pela vivência desse processo coletivo realizado com os alunos, que os dados empíricos e sua análise poderão ajudar a explicitar.

Não pretendo expor uma bela hipótese capaz de, a-historicamente, fazer mundos e transportar montanhas, conseguir grandes soluções, com passes de mágica. Pretendo, tão somente, assumir meu trabalho como professora e, isto sim, com toda a radicalidade possível, refletir sobre ele, questioná-lo, tratando, de passagem, questões que o tema e o próprio trabalho fizeram emergir.

Não se encontrará neste trabalho nem um "quadro de referências teóricas", nem sessão específica sobre a condução metodológica. Espero estar construindo um caminho teórico-metodológico, em que os "embates" com o objeto, iluminados pelas visões de mundo do pesquisador, vão explicitando as categorias teóricas fundamentais, orientando o "olhar" em direção ao objeto de investigação, determinando a trajetória teórica e construindo o conhecimento. Este é um caminho, não o único, mas o que escolhi para realizar este trabalho.

No meu trabalho docente anterior à UNICAMP, sempre vivi o desafio de trabalhar com "alunos" que já eram, na verdade, professores, seja na licenciatura, seja na pedagogia. Nesse sentido, as relações com o processo de trabalho docente nas escolas era evidente. À esse trabalho anterior na graduação, acrescentam-se diferentes "interações didático-metodológicas" com colegas do ensino superior em várias áreas do conhecimento (entre outros, no Centro de Ciências Agrárias da FIDENE, Ijuí-RS; e no Curso de Engenharia Civil da PUC/Campinas).

Já o trabalho na UNICAMP guarda certas especificidades. Nossos alunos provêm de outros grupos sociais e, apesar de muitos trabalharem, poucos o fazem na escola pública. Em síntese, não a conhecem para além do senso comum e de suas (às vezes amargas) experiências escolares vividas como alunos. Além disso, na UNICAMP eles têm contato com professores com grande preparo teórico-conceitual e seria relevante produzir mediações necessárias para, compreendendo melhor a escola, poderem participar de sua mudança, nos limites possíveis que lhes cabem (e cabem a nós) enquanto profissionais da educação:

> ...é preciso compreendê-lo (o mundo), desdobrá-lo e desvelá-lo para poder agir sobre esse próprio mundo. Essa idéia de compreensão para a ação é fundamental no conhecimento, pois o homem conhece o mundo para poder agir sobre ele. Nenhuma ação transformadora poderá ser bem sucedida se ignorarmos a natureza das coisas (com) que lidamos. (Prestes, 1989, p.24)

A proposta de associar ensino e pesquisa no Curso de Pedagogia não objetiva a formação do futuro pós-graduando, iniciando-se na graduação sua carreira de pesquisador. Embora isso também tenha ocorrido, o seu objetivo principal é tornar a pesquisa parte do processo de formação, porque é constitutiva do seu trabalho como professor, como coordenador pedagógico, supervisor, administrador ou orientador educacional (André e Ludke,1986; Bianchetti,1990).

A origem da definição do meu próprio trabalho docente como tema de tese está associada às discussões no Departamento de Metodologia de Ensino. Nelas, o Prof. Milton José de Almeida defendeu o ponto de vista de que é na reflexão sobre e no nosso proprio processo de trabalho que a pesquisa em ensino tem sentido. É preciso construir uma reflexão sobre nossa ação política no ensino e não uma declaração de intenções ou crítica às ações dos outros. Seu desafio instaurou o assunto desta tese.

Das várias possibilidades de se compreender a associação ensino/pesquisa, meu trabalho docente procurou efetivar, no ensino de uma disciplina, a aproximação da escola/aula/currículo como objeto de estudo, no início da Habilitação Magistério [em torno do segundo ano do Curso de Pedagogia], através de pesquisa realizada em escolas públicas, para captar o currículo em ação, especialmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Esse processo de aproximação da escola como objeto de estudo enseja que cada aluno assuma o trabalho como um pesquisador iniciante,

que aprende a fazer pesquisa fazendo. Após o levantamento de dados e a análise descritiva apoiada em um roteiro analítico construído coletivamente e informado teoricamente, ao final do semestre cada aluno produz um relatório de pesquisa exploratória sobre fragmentos da trajetória curricular de uma classe de escola pública, constituindo, o conjunto dessas produções, um painel da situação vivida no cotidiano dessas escolas. Compreendo este trabalho de cada aluno em particular e do grupo como produção de saberes, tal como o conceitua Foucault(1969).

Os alunos interessados em continuar pesquisando podem participar de grupos de pesquisa, que terão o apoio em disciplinas optativas na Grade Curricular do Curso de Pedagogia. Nesta continuidade, os interessados selecionam um tema, a partir das questões e interrogações suscitadas pela sua pesquisa exploratória e a de seus colegas. Aprofundam, então, seu processo de pesquisa, através de um projeto individual ou de grupo, que terá continuidade durante um, dois ou três anos, em geral com bolsa de iniciação científica.[3] Compreendo essa segunda etapa como um processo de produção de conhecimentos(Foucault,1969).

Nesse sentido, todo esse trabalho se constitui nos limites entre saberes e conhecimentos, e nas fronteiras entre o que é convencionalmente considerado ensino (reprodução) e pesquisa (producão). Nesse emaranhado, explorando fronteiras, procuro, aqui, destrinchar o movimento de uma construção que se fez no tempo e na produção coletiva com os alunos, parceiros deste tra-

balho.

O que move o trabalho é o processo de ensino realizado, compreendido como as mediações concretamente estabelecidas entre aluno, professor e o conhecimento, dentro de uma instituição escolar. Entendo metodologia de ensino, apoiada livremente em Fischer(1978), como a construção criativa e idiossincrática que o professor produz ao articular suas visões de mundo, suas opções diante da vida, da história e do cotidiano [seus sonhos e utopias de sociedade, de escola e de trabalho; sua compreensão da situação política e social do país; sua inserção como pertencente a uma classe social, nos movimentos da sociedade civil; e seus conhecimentos], ao processo desencadeado nas aulas [que envolve as concepções de conhecimento vivenciadas e de suas condições de produção; a seleção temática e bibliográfica; as interações constituídas e as produções realizadas com os alunos; a dinâmica construída nas aulas; os materiais e recursos usados; as relações de poder e controle que permeiam esse ensino; a participação dos alunos e seus grupos na definição e realização das aulas; o processo utilizado para acompanhar e partilhar a aprendizagem dos/com os alunos e o seu trabalho de condução do ensino; as relações que estabelece com os demais componentes curriculares e a proposta curricular ensejada pelo curso; as relações institucionais de que participa etc].

Maria da Glória Pimentel(1992), ao pesquisar o trabalho docente de professores universitários, detectou a relevância das opções desses professores na construção do processo de ensino:

> Tais posicionamentos de vida refletem-se nos conceitos de conhecimento, ciência e ensino presentes em sua prática educativa. Essa prática é reveladora de suas buscas(...), de suas intencionalidades...(Pimentel, 1992, p.110)

Ana Luiza Smolka, ao analisar episódios de aulas em outro contexto de ensino -processo de alfabetização-, detecta movimentos e processos na dinâmica da aula que quebram com a linearidade do esquema quem - ensina - o quê - para quem - onde, produzindo relações de múltiplas direções, envolvendo também o aprender e o quando,

> ... os lugares do quem podem ser preenchidos tanto pelo aluno como pelo professor, ou por qualquer outra pessoa. Mas, aí, a questão que se coloca é: "quem pode ocupar que lugar, quando e por quê?" E voltamos à análise da institucionalização da tarefa de ensinar: da posição e do papel do professor na escola; das representações sociais, das formações imaginárias e do funcionamento implícito; das condições político-econômicas no movimento das transformações históricas. (Smolka, 1988, p.45)

O comum dessas duas pesquisas em ambientes empíricos tão diferentes é chamarem a atenção para esses momentos envolvidos na construção da metodologia de ensino do professor: suas opções e o movimento produzido nas aulas, inseridos historicamente. São essas duas faces da compreensão de metodologia de ensino que procuro articular no trabalho docente.

E é desse modo de compreender a metodologia de ensino que deriva a concepção de que o ensino se constitui como produtor de saberes, construídos no trabalho cotidiano e forjados no inte-

rior das suas determinações históricas, sociais, políticas, econômicas e institucionais. Nesse sentido, não limito a concepção de ensino como produtor de saberes no espaço conferido ao trabalho que é objeto de estudo desta tese. Poderia não ocorrer trabalho de pesquisa nas escolas, e ainda assim se constituiria em espaço de produção de saberes, porque o trabalho no ensino é prático, é social e é histórico, como nos ensina Lefebvre (1969, p.49-50).

. . . . . .

Pela necessária delimitação, o trabalho em ensino que será objeto de estudo mais direto é aquele realizado na disciplina **Metodologia de Ensino de Primeiro Grau**, já que é a partir dele que se desencadeia o processo de produção de saberes e conhecimentos. Até o trabalho tomar a configuração com que se apresenta agora, houve muitas fases de amadurecimento temático, teórico e metodológico.

Ao decidir que refletiria nesta tese sobre o trabalho docente realizado no Curso de Pedagogia, na disciplina **Metodologia de Ensino de Primeiro Grau**, minha primeira escolha foi definir que a turma do primeiro semestre de 1986 seria uma "turma experimental". Armei-me de cuidados para o seu registro, assumindo as limitações de quem acompanha -investiga e é investigado- seu próprio processo pedagógico. Os ex-alunos da turma de 1984 viraram "monitores" e me ajudaram a construir "aula a aula" dessa

turma. Entrevistei todos os alunos no final do curso (32 fitas de gravações analisando e avaliando o processo vivido) e procurei coletar os indícios possíveis (o documentado e o não documentado) do ensino, com seus tropeços, contradições, sustos e crises. Este ano seria o da turma "D", a experimental.

Depois, em 1987, percebi que, se existia nesse trabalho uma proposta de tese, o trabalho seria congelado e mascarado pelo recorte "experimental". O produto final de tal orientação seria mais ou menos assim: preocupada com o ensino na graduação, elaborei uma pergunta e uma hipótese: podem o ensino e a pesquisa, funções indissociáveis da universidade, se construirem concomitantemente? Sim, eu mostro como: pega-se o "sim" (a hipótese prévia), cria-se um modelo, controla-se sua aplicação, analisam-se os resultados e defende-se a tese. Tudo surgiu de repente, não mais que de repente...O que ocorreu antes nada significou; o que ocorrerá depois...bom, a tese já estaria defendida. Regulada a "questão do método", as desregulagens (e que o intertexto remeta a Laymert Garcia dos Santos, 1981) ficariam perdidas no anonimato do não-registro.

Percebi o equívoco ajudada pelo Prof.Evaldo Amaro Vieira, em seu curso de Metodologia Histórica, que me mostrou o que é história e a importância do **tempo** como categoria fundamental da dialética (Marc Bloch, Ianni, Thompson e Heller); que me convenceu de dois problemas das pesquisas em educação: a ausência de análise histórica e suas necessárias relações que explicitem o

movimento inexplicável fora do contexto histórico e a ausência de método, que só pode ser definido a partir do objeto de investigação, já que não há um caminho pronto à espera de um problema. Estas reflexões referendaram discussões que já havia conhecido e partilhado nas aulas do Prof. Milton José de Almeida.

* * *

> O presente é contraditório, está sempre sobrecarregado de passado, mas ao mesmo tempo está grávido das possibilidades concretas de futuro. Uma postura que se limite a interpretar passivamente o que está presente diante de nós, de maneira imediata, não capacita o sujeito para distinguir de modo consequente os elementos que "amarram" as coisas (e se opõem, tendencialmente, às mudanças mais ousadas) e os elementos que empurram as coisas para a frente, pressionando-as no sentido de engendrarem o novo, nos diz Konder, 1992, p.123.

* * *

Tais reflexões produziram uma ruptura na trajetória metodológica anteriormente definida. Foi preciso reconhecer e assumir que esse trabalho se iniciara, pelo menos em 1981, resultado da tentativa de "trabalhar" a minha insatisfação e dos alunos da Pedagogia [partilhada por colegas do Departamento de Metodologia de Ensino] com o curso excessivamente acadêmico.[3] Proposta de ensino que visou, inicialmente, ir às escolas, e foi se modificando no tempo [O tempo é a irreversibilidade dos acontecimentos, diz Heller, 1970a], no processo de trabalho, na sua produção, na tentativa de apreender nosso objeto, a escola, na sua crítica e nos estudos teóricos que fazíamos, professora e alunos, em diferentes lugares e momentos e com diferentes interlocutores.[4]

Descobri...[sim, o termo é este mesmo] que a minha hipotese/proposta de articulação ensino-pesquisa não era prévia ao trabalho com os alunos, mas surgiu dele e que, ano após ano, foi se transformando no contexto das questões que nos colocávamos, pelos deslocamentos que produziamos (Ianni, 1984) e pelo movimento [so aparentemente inexistente] que reconheciamos nas escolas, na produção teórica sobre o tema e no contexto sócio-politico brasileiro.

A propria turma de 1986 [aquela que deveria ter sido "a turma experimental"] já havia me oferecido todos os indicios de que não se aceitava como "cobaia" ou "experimento" e, na prática, eu tinha descoberto mais explicitamente que a maior produção não era a pesquisa que os alunos faziam nas escolas [apesar de ser a produção mais evidente e mostravel], mas os saberes produzidos no processo de ensino em aula, em nossos embates cotidianos, aula após aula, turma após turma, ano após ano.

Se eu retirasse a tese desse contexto e trabalhasse com uma hipotese inicial e prévia ao processo, com o registro sistemático do trabalho ocorrido em 1986, eu teria congelado meu objeto, o rico conjunto de relações, conflitos, descobertas, recuos, reconstruções. ["A realidade é interpretada não mediante a redução de algo diverso de si mesma, mas explicitando-a com base na propria realidade, mediante o desenvolvimento e a ilustração de suas fases, dos momentos do seu movimento", nos diz Kosik, 1963, p.29].

Assim, meu objeto deveria ser o trabalho realizado com os alunos do Curso de Pedagogia na disciplina **Avaliação de Currículo/Metodologia do Ensino** (a disciplina mudou de nome nesse período): suas transformações internas, suas ligações concretas, relações com as demais disciplinas que a seguiam acompanhando o desenvolvimento das pesquisas dos alunos, as aprendizagens que esse trabalho possibilita, que extrapolam os limites acadêmicos das disciplinas e suas denominações e ementas. Era preciso procurar analisar processos e produtos, contextualizando-os sempre que possível.

O que se vai ler neste trabalho é a reconstrução crítica de um processo de ensino que procurou se constituir como uma forma de articulação ensino/pesquisa, pela aproximação da escola pública -séries iniciais do Ensino Fundamental- como objeto de estudo. Sua análise procurará levar em conta essa aproximação da escola, sua preparação e análise realizada nas aulas; a escola de que nos apropriamos, bem como as representações sociais dos alunos do Curso de Pedagogia a propósito da escola. Busco analisar criticamente os limites, os enganos, erros e possibilidades da ação docente na tentativa de superação da pseudoconcreticidade (Kosik, 1963) com que os alunos se apropriam da realidade escolar no Curso de Pedagogia.

Não discuto e nem coloco em questão a escola pública como um espaço legítimo de luta na sociedade brasileira. Parto de seu valor e necessidade, mesmo compreendendo os limites de uma

ação no interior da escola dada sua função -ainda não superada, mas tambem não linear- de reprodução da sociedade de que faz parte.[5]

. . . . . .

Para mergulhar nas questões que o trabalho de ensino realizado suscitou, foi preciso demarcar um intervalo para análise -intervalo arbitrário como conceituado em matemática- uma vez que o processo historico esta permeado de movimentos produzidos por continuidades e rupturas e esse processo não tem ponto final. Assim, delimitei este trabalho:

-ao ensino da disciplina **Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação do Curriculo de Primeiro Grau**, de 1981 a 1984 e **Metodologia do Ensino de Primeiro Grau** [6] a partir de 1985, quando houve alteração curricular na Habilitação Magistério e a disciplina mudou de nome, número de créditos e ementa (mas deu continuidade ao mesmo trabalho), no Curso de Pedagogia/UNICAMP, no periodo de 1981 a 1992. Essa delimitação ao estudo do ensino na disciplina desencadeadora, separada das demais que dão continuidade e cobertura aos grupos de pesquisa, foi muito precária, dadas as relações que mantêm entre si. Por isso, há remessas a fragmentos de outros trabalhos quando estes ajudavam a compreender o processo inicial desencadeado, foco deste estudo. A reflexão sobre o trabalho de continuidade, nos grupos de pesquisa, será feito em futuro trabalho especifico;

-a reconstituição do processo de ensino e produção de saberes e conhecimentos, a partir dos registros resgatados, focalizando a produção dos alunos durante o processo de ensino;

-a análise temática das produções dos alunos nos anos iniciais do trabalho docente (1981 a 1983), quando se configuram as linhas básicas do processo delineado. Abrindo mão de uma análise temáticas mais aprofundada das produções dos alunos, suas representações sociais e as relações com a produção teórica da educação e da pesquisa e dos movimentos da escola em suas conjunturas históricas, sobre os anos seguintes (1984 a 1992), produzo fragmentos analíticos que permitem analisar a trajetória de continuidades e rupturas, constitutivas do trabalho. Sem perder a direção do foco no processo de ensino, evito deste modo sobrecarregar o texto, com sucessivas análises temáticas.

O trabalho de reconstituição e resgate do material empírico do processo de ensino foi extremamente demorado e só foi possível graças ao trabalho de um grupo de alunos da Pedagogia, em diferentes momentos ao longo desses anos. Além do resgate desse material, precisava reunir e ordenar as pesquisas produzidas pelos grupos voluntários que se constituíram a partir do trabalho de ensino, após 1984: tanto suas pesquisas individuais como as de grupos. Após esse levantamento e organização inicial, solicitei assessoria técnica do CEDIC - setor de Arquivos da UNICAMP-, que elaborou uma proposta de organização e codificação para o arquivo de todo o material empírico. Novamente, os alunos me ajudaram e

assumiram a maior parte do trabalho executivo de organização desse arquivo. Alguns deles fizeram, de parte desse material, o objeto de estudo de suas pesquisas.

Com base na leitura e re-ordenação de todo esse material, organizei uma seleção dos dados empíricos que seriam utilizados nesta tese. Em função da quantidade enorme de dados resgatados, decidi, após a leitura, selecionar os mais significativos. A seleção inicial nem sempre foi cumprida, uma vez que o próprio movimento da pesquisa determinava inclusões ou cortes, a fim de permitir, na medida do possível, captar o essencial do movimento produzido (Goldmann,1956,p.13). Assim, em parte, essa seleção vai se construindo junto com a própria pesquisa, orientando a atenção para as análises produzidas pelos alunos sobre a escola, a partir do material resgatado e do processo de ensino-pesquisa desenvolvido em aula.

Devido ao processo analítico construído nesta tese, é muito difícil (e necessariamente redutor) explicitar sucintamente o que consta no texto que se segue. Dizem, porém, que na introdução é preciso fornecer ao possível leitor indicações de como se encontra organizada a versão final do trabalhoso/prazeiroso estudo. Vamos lá.

No primeiro capítulo se encontra a reconstrução analítica do trabalho inicial desenvolvido por essa disciplina em 1981: sua contextualização curricular, suas intenções, as deci-

sões de como se aproximar da escola e suas relações com a produção teórica da época, bem como a análise das produções dos alunos e de suas representações sociais.

O segundo capítulo discute e define como será analisada esta continuidade do trabalho de ensino desencadeado em 1981, elegendo como ponto de referência inicial os instrumentos de coleta de dados para realizar a aproximação da escola como objeto de estudo: seu processo de construção como revelador dos movimentos de continuidades e rupturas e suas relações com as teorias do conhecimento envolvidas na pesquisa empírica sobre a escola. Este capítulo, focalizando os instrumentos, percorre-os ao longo do período de 1981 a 1992.

O terceiro capítulo analisa o momento (1982) em que, nessa aproximação da escola, decidimos "entrar" na sala de aula, procurando refletir sobre as questões suscitadas nos embates com nosso objeto, agora escola/aula, a partir do material empírico resgatado. O quarto capítulo registra e analisa o salto produzido na aproximação da escola, através da construção do conceito de currículo em ação. É nesse momento (1983) que completamos o delineamento de nosso objeto de estudo: escola/aula/currículo. Nesses dois capítulos também são realizadas a análise temática das produções dos alunos e de suas representações sociais.

O quinto capítulo revelará o processo que se seguiu, de 1984 a 1992, marcando a passagem da construção de saberes para a

construção de conhecimentos, e procurando expressar, de cada turma, os momentos definidos como mais significativos do processo de ensino e da produção de saberes e conhecimentos sobre a escola/aula/currículo, ilustrando-os com algumas produções dos alunos.

A discussão realizada no último capítulo procura refletir sobre o ensino de graduação, bem como sobre as aprendizagens ocorridas no processo de ensino e suas relações com o Curso de Pedagogia. Além disso, discute-se a respeito das dificuldades crescentes de análise quanto mais nos aproximamos da escola com seus movimentos e tramas peculiares, à medida que se toma a complexidade da escola/aula/currículo como objeto de estudo/conhecimento. Por fim, comento, muito livremente, das opções e dos saberes produzidos no trabalho docente.

No volume II encontra-se a relação do material empírico organizado para esta tese, organizados em dois eixos: primeiro, sua construção no tempo, permitindo observar suas mudanças; segundo, o processo específico de cada turma, mantendo sua peculiaridade. O sumário dos Anexos auxiliará a recuperação dos conteúdos, de maneira mais específica.

Agora, convido o leitor a partilhar dessa aventura.

# I- O PONTO INICIAL DE UM INTERVALO DEMARCADO

Momento imperceptível
que coisa forte, que há
já em mim qualquer coisa
que nunca passará?"
(Fernando Pessoa)

Em 1981 iniciei a docência no Curso de Pedagogia da UNICAMP, com contrato por serviços prestados, um contrato que vigorava somente nos meses em que havia aula: de março a junho; de agosto a novembro.

A primeira disciplina que me coube ministrar: **Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação do Currículo de Primeiro Grau**, que será chamada, a partir de agora, de **Avaliação de Currículo**. Foi também a disciplina que iniciaria o processo objeto deste trabalho. Ela foi introduzida no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UNICAMP com a reformulação curricular, proposta concluída em 1979 e cuja implantação foi iniciada em 1980.

Revendo o estudo que criou essa disciplina, como eletiva do Núcleo Comum do Curso de Pedagogia e obrigatória na Habilitação Magistério [junto com Metodologia do Ensino de Primeiro Grau e as Práticas de Ensino I e II], (INEP,1980,p.89-90), perce-

bo que esta disciplina resulta da perspectiva que o Departamento de Metodologia de Ensino previa em sua proposta curricular para o Curso de Pedagogia, que, enquanto proposta global não foi aceita pela Faculdade como um todo.

A proposta curricular de nosso Departamento considerava que o Curso de Pedagogia precisava ir ao encontro de uma necessidade histórica: aproximá-lo da realidade educacional do país, inserido no contexto social brasileiro, para que o aluno fosse capaz de compreendê-lo criticamente e produzir propostas educacionais nele fundamentadas.(op.cit.p.78-81 e 82).

Na argumentação que embasava a reformulação do Curso de Pedagogia, o Documento-Proposta do Departamento de Metodologia do Ensino explicitava:

> deve-se ampliar a integração entre teoria e prática, entendidas na sua dimensão de ação e reflexão constantes sobre dados da realidade concreta. Isto significa que não é cabível um curso que inicialmente prepara a reflexão durante alguns semestres e depois leve o aluno a uma reflexão parcial de um pequeno segmento da realidade em estágios de um ou dois semestres. É necessário que, desde o início do curso, o aluno já esteja sendo colocado na dinâmica de reflexão sobre a realidade e agindo dentro da mesma, de maneira consequente e fundamentada."(op.cit.p.79)(grifos do original)

Interessante notar que essa proposta procurava dar conta de uma série de sugestões trazidas pelo alunado (op.cit. p.81-86). Estes propunham um pedagogo que tivesse "conhecimentos sobre a realidade que o cerca, capaz de entendê-la, explicá-

la e atuar ativamente sobre ela"(op.cit.p.83, grifos do texto original). Em outro momento esperavam uma "articulação efetiva entre prática (como algo que emane dos problemas concretos da realidade) e teoria; articulação que pressupõe equilíbrio,...integração." (id.ibid).[1]

Na explicitação da grade curricular, os alunos enfatizavam a importância de Metodologia da Pesquisa, mas com um sentido específico. Diziam:"poderá ser oferecida com um total de 8 créditos (2 semestres) englobando Elaboração e Execução de Projetos I e II"(id.ibid.p.84). Na proposta final, aprovada, aparece este título, com 10 créditos, como eletiva complementar. Desta forma permaneceu no Catálogo até 1982, sem nunca ter sido oferecida.[2]

O Departamento de Metodologia do Ensino propunha, então, na dinâmica básica do curso, três dimensões fundamentais e concomitantes, integradas através de temas geradores: **reflexão teórica, pesquisa e estágio.**

Esta proposta não foi aceita. Teve influência somente no interior da Habilitação Magistério das Disciplinas Especializadas do Ensino de Segundo Grau.[3]

Os alunos da UNICAMP expressavam [e talvez ainda expressem] uma versão da escola, especialmente a pública, que se traduzia num misto dos encantamentos "sentimentais/vocacio-

nais/maternais", depois comprovados em pesquisa realizada por Silva,E.T.(1990). Tal versão parece resultar de sua passagem pela Escola Normal [Magistério de 2o.Grau], associada à uma representação mal digerida de sua própria escolaridade.

Parece que a Universidade não conseguia alterar muito esta versão. Na verdade, a ela se acoplava uma outra, acadêmico-crítica, que fazia dos alunos "manejadores" de um discurso pretensamente "teórico", mas que parecia se apresentar de modo tão separado do objeto de estudo -a escola- quanto as versões que esses alunos já traziam.

Minha suspeita é de que tal versão resultava de uma crítica sem objeto, sem referencial empírico, glosa das análises sobre a situação da escola no mundo capitalista, inspirada nas teorias crítico-reprodutivistas, então hegemônicas no meio acadêmico.

Assim, parecia se constituir uma "superposição de imagens" sobre uma realidade empírica não refletida. A escola era apreendida ora como mera representação, ora como esquema abstrato, construindo-se, pois, como pseudoconcreticidade, a ser destruída, como propõe Kosik(1963):

> O pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com suas simples e também abstratas representacões, tem de destruir a aparente independência do mundo dos contatos imediatos de cada dia.(...).O que confere a estes fenômenos o caráter de pseudoconcreticidade não é a sua existência por si mesma, mas a

> independência com que ela se manifesta.(KOSIK,1963,p. 16) [grifo do autor]

Apesar das versões sobre o objeto "escola" não se soldarem, pela independência com que se manifestavam e se mantinham, a universidade cumpria seu papel cartorial. Na intuição ou sensibilidade que conseguiam expressar, os alunos diziam e ainda dizem: o curso é "teórico", não ajuda a minha "prática".

Esta percepção, entre outros motivos, me levaram a buscar saídas, no espaço institucional que me era reservado como docente, para o que considerava fazer parte dos problemas da formação dos pedagogos da UNICAMP: um contato mais próximo com a escola, especialmente a pública, nosso objeto de conhecimento privilegiado no ensino.

Embora não estivessem suficientemente explícitas as formas e as finalidades deste contato, direcionei meu trabalho docente guiada pela intenção/intuição de construir um caminho que concretizasse, em parte, as perspectivas da proposta curricular de nosso Departamento, buscando assim a superação das representações que os alunos faziam da escola e, ao mesmo tempo, permitindo-lhes apropriar-se dos conceitos teóricos-críticos estudados através dos embates propiciadas pela "leitura" dos dados observados nas escolas. O caminho vislumbrado foi o de possibilitar que os alunos se aproximassem de uma escola específica, observando-a e tomando-a como ponto de referência. Assim começa o intervalo que demarquei nesta história e para esta história.

Reconstruindo, pelos registros, o trabalho de ensino e de aproximação da escola como objeto de estudo

A reconstrução do processo desta fase será feita tendo como referência os registros recuperados e organizados nos seguintes blocos:

Trajetória/produção como professora no ensino de graduação-1981

Disciplinas ministradas, com o número de alunos

Plano de curso - rascunho

Produção coletiva de saberes e conhecimentos-1981

Plano de Curso - definitivo

Textos trabalhados com os alunos

Instrumentos utilizados para a aproximação da escola como objeto de estudo

Produção de saberes pelos alunos de graduação-1981

Produções dos alunos resgatadas - Relatórios elaborados sobre as escolas visitadas.[Nos arquivos, estes relatórios estão codificados como Pd. Neste capítulo e ao longo de todo o texto, serão referidos através de pseudônimos atribuídos aos alunos pesquisadores que os elaboraram].

[Ver Anexo 7]

Com base na leitura analítica desse material e as contextualizações necessárias ligadas aos dados, foi possível especificar como se delineou esta fase, que caracterizo como de aproximação da escola como objeto de estudo. Sua estruturação possi-

bilita levantar questões e fazer o encaminhamento de análises que auxiliem a perceber indícios do movimento de construção de uma proposta/prática de trabalho no ensino como produção de saberes e conhecimentos, já que tal proposta não era prévia ao trabalho docente realizado, mas é dele resultado.

Iniciando pelas "declarações de intenções"

O Plano de Curso, primeiro que elaborei como professora da UNICAMP, no primeiro semestre de 1981, começava com a ementa oficial:

> Desenvolvimento de aspectos técnico-práticos do processo de planejamento, elaboração e avaliação do ensino de 1o. Grau. Análise crítica dos guias curriculares que norteiam a elaboração de currículos no Estado de São Paulo, com especial atenção à: concepção inerente de currículo, aos objetivos propostos, ao tipo de organização do conteúdo programático e das atividades sugeridas.(UNICAMP-Catálogo dos Cursos de Graduação,1981, p.93).

No entanto, o papel da ementa ali se encerrava, pois o trabalho realizado teve mais a ver com a proposta curricular que o Departamento de Metodologia de Ensino fazia para o Curso de Pedagogia do que com a ementa do curso, tal como formalmente expressa.

Disponho de rascunhos dos temas abordados na primeira aula, elaborados para discutir com os alunos a proposta para o trabalho do semestre, posteriormente consolidada no Plano de Curso de **Avaliação de Currículo**. Desde o primeiro momento existia a

iniciativa do professor e uma proposta de trabalho a ser partilhada e discutida com os alunos. Este compartilhar gerou a versão definitiva do planejamento do ensino explicitado no Plano de Curso.

Já havia escrito naquela época (Geraldi,C.M.G.,1980) um texto em que diferenciava planejamento de plano de ensino. Planejar é decidir, encaminhar, negociar o processo de ensino a ser desenvolvido, com alterações resultantes do próprio movimento construido por professor-alunos-conhecimento no decorrer do processo. Já o plano vai significar a declaração escrita e sucinta das intenções que foram negociadas no início do trabalho docente.

Nesta primeira aula, fiz uma "exposição" dos princípios que embasavam a proposta de curso. Percebo, hoje, uma preocupação em "balizar" o trabalho posterior com proposições declaradas no início do processo, como se bastasse dizê-las para que fossem aprendidas, apreendidas e aplicadas.

Os relatórios, posteriormente produzidos pelos alunos sobre as escolas, como veremos adiante, mostram que a simples explicitação de princípios não garante sua apreensão. Na verdade, há dificuldade de construir e absorver um modo de trabalhar no ensino que fuja do caráter prescritivo. E este caráter que permite escapar do movimento próprio que produz o ensino: prescreve-se como se as intenções e os atos se realizassem automaticamente. Aliás, vale ressaltar que esse modo de trabalhar contraria o pró-

prio conteúdo dos princípios e as críticas ao Curso de Pedagogia, nas quais embasei a proposta inicial.

Logo após à ementa, nos rascunhos, há uma introdução que demonstra ter ocorrido uma discussão, com os alunos, sobre a proposta de como essa disciplina seria trabalhada:

> O trabalho a ser desenvolvido em Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação de Currículo de Primeiro Grau está embasado em certos princípios básicos que - depois de apresentados pelo professor e discutidos, modificados e complementados pelos alunos - servirão de guia básico para a organização dos objetivos e sua operacionalização ao nível(sic!) do programa das atividades que integralizarão a referida disciplina.[Rascunho do Plano de Curso/1981,p.1]

Foram apresentados onze princípios para discussão, e posterior reelaboração. Com base neles e na discussão com os alunos, foram organizados os objetivos, programa e atividades.

Fazendo uma leitura temática desses princípios, é possível organizá-los em quatro blocos: teoria do conhecimento e o objeto de investigação do pedagogo; a escola -e dentro dela o ensino- situada no interior da sociedade brasileira, capitalista e dividida em classes, com especificidades, contradições e espaços de relativa autonomia; o professor [e o pedagogo] como trabalhador intelectual; e um modo de trabalhar no ensino, identificado como "Pedagogia do Conflito".

Passo a explicitá-los, pela importância que assumem no processo desencadeado.

Primeiro Bloco: Teoria do conhecimento e objeto de investigação do Pedagogo

As reflexões desenvolvidas partem da constatação da dificuldade na construção do conhecimento em ciências humanas, devido à identificação sujeito-objeto de investigação; à multiplicidade de aspectos que interferem/constituem o objeto, obstando, senão impossibilitando, a delimitação de suas fronteiras. Daí a necessidade de um trabalho que fuja dos chavões e do senso comum, buscando o rigor científico, sem esquecer as características próprias de nossa área e de nosso objeto de conhecimento. [Rascunho do Plano de Curso/1981,p.1-2].

Referia-me, também, ao trabalho com o concreto, não entendido como sensível ou empírico, mas como síntese de múltiplas determinações.

Com base nesse primeiro bloco, podem ser extraídos os postulados básicos sobre pesquisa que deram o marco inicial do trabalho em **Avaliação de Currículo**. Partia de Goldmann(1974), [Ciências Humanas e Filosofia - o que é sociologia?], que aborda a questão do método em ciências humanas numa perspectiva marxista, e remete a esta identidade parcial entre sujeito e objeto de conhecimento, bem como às dificuldades que causam ao investigador a análise de fatos humanos, já que sociais e históricos (Goldmann,1974,p.27-36).

Citava ainda o conceito de concreto, referenciando nominalmente Marx:

> O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, unidade na diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e portanto igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação. (Marx,1973,p.229).

Como consequência do exposto, e a partir da distinção proposta por Roberto Gomes (1977) entre ser sério e levar algo ou alguém a sério, propunha "levar a sério nosso trabalho em educação, o que significa não a seriedade da forma e da aparência, que é estratificada e oca, mas a coragem de levar até às últimas consequências as opções e posições assumidas, mesmo que isto exija o rompimento com o estabelecido"[Rascunho,p.2 e Plano de Curso, p.1].

Segundo Roberto Gomes, entre "ser sério" e levar algo "a sério", o que muda é o caráter da seriedade em questão:

> [Ser um homem sério] é ser um homem que zela pela seriedade das aparências. É respeitador das normas e convenções sociais. Seria incapaz de "sair da linha". Dele não se esperam coisas que fujam ao normal estatístico"(...).
> Levar a sério, seja um trabalho, um lugar ou um amor (...) o acento faz com que toda a carga significativa recaia sobre o aspecto interno e virtualmente negador do socialmente admitido. Se levo a sério isto é algo que sai de mim em direção ao objeto da seriedade. Se sou sério, me coisifico como objeto da seriedade. Aí está a diferença entre o que é dinâmico - eternamente em questão - encontrado no a sério, e o caráter de coisa acabada e estéril da seriedade do homem objetificado.(...)

> Ao levar a sério, estou profundamente interessado em alguma coisa, a ponto de voltar todas as minhas energias no sentido de sua realização - outro não sendo o princípio da erotização do agir. Mesmo quando isso exige "sair da linha". Só aqui poderemos encontrar o germe revolucionário indispensável à criatividade". (Gomes,R.1977,p.13-4)

Refletindo sobre a trajetória percorrida, parece-me que são princípios que representavam algumas reflexões teórico-metodológicas sobre o conhecimento, que se mantiveram como preocupação e busca durante todo o processo de ensino-pesquisa desencadeado, embora num determinado momento tivesse parado de pronunciá-los como pressuposto básico do curso. É possível que tenham se mantido enquanto princípios básicos até, talvez, porque parei de pronunciá-los e passei a tentar conviver com eles, no movimento de conflitos, recuos, superações, gestando-os na prática do ensino e da pesquisa, junto com os alunos.

Segundo Bloco: <u>Situação da escola imersa na sociedade capitalista brasileira</u>

O segundo bloco de princípios procurava situar a escola de Primeiro Grau no contexto sócio-político e econômico do capitalismo brasileiro, dependente de pólos hegemônicos internacionais, que vive e reproduz [de forma não mecânica, mas dialética] suas condições e contradições. Tais demandas, mais amplas, se presentificam nas condições típicas e contraditórias de nossas escolas, produzindo um ensino que não é neutro.

Concluia, então, que o trabalho em **Avaliação de Currículo** deveria estar relacionado às condições típicas e contraditórias do ensino de Primeiro Grau, **"vivenciando suas contradições, sem reformismo"**[Rascunho do Plano de Curso,p.2], mas detectando os **"espaços de relativa autonomia da escola"**[Plano de Curso,p.1].

Neste bloco, a ênfase era dada à aproximação da escola como objeto de estudo, explicitando a função política desta opção. Uma dada opção política, obviamente, supõe uma perspectiva de ciência, que carrega concepções teórico-metodológicas, cuja concretização produz especificidades no processo de ensino trabalhado em aula com os alunos.

Naquele momento, considerava fundamental, para isso, que os alunos saíssem da academia instrumentalizados para perceber a escola de forma contextualizada. Um certo mecanicismo da análise era próprio do instrumental teórico de que dispúnhamos na época; já a "relativa autonomia" apontava pistas para fugir deste mecanicismo e era referenciada em Guiomar Namo de Mello (1978, p.70-8), cujo texto teve importância significativa desde o início desse trabalho.

Neste bloco, situava o direito constitucional do ensino dos 7 aos 14 anos [que vigorava na época], a contraditória (sic!) seletividade que ocorria no acesso e permanência dos alunos na escola obrigatória; a legislação que embasava a organização curricular das escolas de Primeiro Grau -Lei 5692/71- e ainda fazia

referências aos Guias Curriculares do Estado de São Paulo [Plano de Curso,p.1].

Terceiro Bloco: O Professor (e o Pedagogo):trabalhador intelectual

Caracterizei a questão do professor como bloco porque nos rascunhos do Plano de Curso, usados para a discussão na primeira aula, há um desenvolvimento bastante longo, no texto, para desmistificar a ideologia ainda hegemônica no discurso oficial da "vocação missionária, sacerdotal" do professor. Diz um trecho:

> O professor não é um sacerdote. É um trabalhador assalariado, na condição de trabalhador intelectual que convive, pelo tipo de trabalho que exerce, com as contradições entre a sua condição e sua posição de classe. [Rascunho do Plano de Curso,p.2-3].

Neste bloco de princípios procurava direcionar a compreensão de nossa profissão embasada em Gramsci(1978). Registro aqui o fato de não considerar o pedagogo -profissão para o qual os alunos se formavam- nem como especialista, nem como educador. Assumia o pedagogo diretamente como professor.[4]

Quarto Bloco: Procedimentos de aula:a prática da Pedagogia do Conflito, com a função de desestabilizar, de viver o clima de controvérsias...

A expressão **Pedagogia do Conflito** é de Gadotti [Educação e Poder,1980], mas utilizei-a extrapolando seu conceito, ou

produzindo margens novas ao que ele propunha na época. Assim, a prática da pedagogia do conflito, na dinâmica das aulas, tinha como objetivo desestabilizar e viver o clima da controvérsia de idéias, buscando, nos modos de trabalhar o ensino, uma certa coerência com as finalidades e conteúdos. Tais procedimentos eram assim explicados:

> -não é "controlada" (sic!) a posição assumida pelos alunos e de cada aluno, mas sua coerência, argumentação rigorosa e clareza dos pressupostos e conseqüências de suas opções;
> -criação de um clima "anti-medo" para expor suas idéias e defendê-las;
> -procura da controvérsia entre idéias, não entre pessoas;
> -enfim, a procura da criação de um espaço democrático, não idealista, nem moralista;
> -desvelar a questão da conspiração dos alunos contra o professor, produzida pelo ritual escolar e o autoritarismo das relações pedagógicas em aula.[Rascunho do Plano de Curso,p.2-3].

Explicitava ainda a minha contrariedade ao que denominava **idealismo** no ensino e na pedagogia, ou seja, procurava uma ruptura com a herança prescritiva da Didática e que continuava muito forte como mecanismo, segundo minha suspeita, de negar a realidade contraditória e a ausência de pesquisa, em troca de um ideário baseado no "dever ser".[5]

Na verdade, esta contrariedade, construída nas intuições que derivavam das concepções políticas e de conhecimento que já adotava e no confronto com o trabalho docente, foram posteriormente confirmadas por Soares(1985), permitindo, hoje, uma maior clareza conceitual de seu significado. A presença desse ca-

ràter prescritivo na didática, desde Comênius, à revelia de pesquisas descritivas (Freitas, 1985 e 1991), ainda mantém vestígios nos manuais de Didática, até mesmo em alguns autores críticos, como é o caso de Libâneo(1991), em obra recentemente publicada.

Também denunciava o **moralismo**, ligado aos famosos "aspectos positivos e negativos"; o bom e o mau; o certo e o errado; o bonito e o feio...que marcam nossa tradição metafísica e maniqueista, que classifica todo o real de forma binária, de um ponto de vista que é o aparentemente correto, como referência única para julgamentos cujos pressupostos não se esclarecem.

Parece-me que, também neste caso, busca-se uma forma de fugir tanto dos conflitos causados por uma realidade empírica a que não conseguimos atribuir todos os significados, quanto das relações de poder que se explicitam nas instituições e na política, com seus relacionamentos e reproduções na academia. Nesse contexto, é mais fácil - e linear - classificar e julgar. [6]

Quanto à questão do clima de "conspiração do aluno" para com o professor, explicava que, em função do ritual institucional escolar e seu mecanismo de controle -a avaliação- estabelece-se uma relação de poder do professor sobre os alunos, independente da posição ou vontade de ambos (Tragtenberg,1979). Segundo esta análise da instituição escolar quanto à relação professor-aluno, o aluno tenta se proteger deste poder através de formas de defesa desorganizadas que vão desde a aceitação do que

diz o professor, independentemente de ter entendido e concordado, até à passagem de bilhetes entre os colegas e à "cola". Desmascarar este processo, conviver com ele, foi a estratégia assumida para anular parte de sua força.

Tais idéias têm suas origens na época em que fazia o mestrado [1978], quando os alunos de pós-graduação da FE/UNICAMP organizaram um movimento de protesto contra a forma proposta para exame de qualificação, que, a nosso ver, produzia o "carreirismo e o carneirismo". Levantávamos, em texto produzido então, a "teoria da conspiração do aluno" como uma das possíveis consequências da pedagogia burocrática (Alunos de Pós-Graduação, abril/1978). Procurei explicitá-las posteriormente, num texto de trabalho para discussão interna entre os professores da instituição que trabalhava em Ijuí/RS, a FIDENE (Geraldi,1978). Posteriormente, em artigo de 1980, reencontro a mesma preocupação, em que esse processo é denominado de "pacto da aprovação":

> Ao invés de questionar todo esse sistema, onde o ensino é tido como mercadoria,(...) o estudante acaba (pela repressão, pela força ou pela acomodação) se adaptando ao sistema. Acaba por realizar com o professor, também vítima, mas no caso representante do sistema, o "pacto da aprovação": o aluno aceita passivo todo o ensino e métodos que lhe são impostos,(...) engole tudo que é dito sem nenhum questionamento, em troca de aprovação garantida por este tipo de comportamento. Os que se recusam a compactuar, são obrigados a buscar uma saída individual (onde se enquadra, por exemplo, a cola), que longe de oferecer resistência ao sistema vigente acaba por alimentá-lo ainda mais.(Laterza,L.B.M.1980,p.66).

As declarações de intenções, na verdade, constituíam um discurso que refletia preocupações dos educadores da época, com

resquícios, inclusive, de seu vocabulário e chavões. Ainda que tentasse fugir dos maniqueísmos e até mesmo negá-los explicitamente, por explicitar todas as condições que não poderiam ser ignoradas no trabalho pedagógico, na verdade, implicitamente, eu reafirmava, inspirada em posições políticas, o mesmo maniqueísmo de que tentava escapar. Fazia-o construindo, através do discurso, uma imagem perante os alunos, meus interlocutores [7]. Como estas discussões eram feitas nas primeiras aulas, justificava e aprovava, a seguir, o que iríamos trabalhar nesse componente curricular. O planejamento de ensino, feito com os alunos, e com tais "armas", construía, de certa forma, novo pacto de relações de poder -com cumplicidade e sedução- que resultava na aprovação da proposta que eu mesma trazia.

Estes princípios iniciais são, na verdade, opções teórico-metodológicas e políticas sobre o saber e o conhecimento que, de alguma forma, prenunciavam uma compreensão sobre o processo de ensino e pesquisa que mais tarde se explicitaria.

No entanto, este princípios e declarações, inscritos nas disposições iniciais e expostos nas primeiras aulas, incluindo entre eles o tempo, como expressão do movimento, e já ponto de partida teórico-metodológico, não se mostraram nas produções dos alunos de 1981. Eles emergirão, efetivamente, na modificação que vai se construindo, no movimento que gera as mudanças, uma vez levado a sério o ensino.

## Preparando a "aproximação" da escola

Desde o início, a questão de como se aproximar da escola como objeto de estudo partia da suposição de que os dados empíricos são vazios em si mesmos, ou seja, a ausência de uma perspectiva teórica, alguma organização conceitual, inviabilizaria o entendimento de um emaranhado de dados, registrados como informações, percepções e recheados de saberes, ideologias e senso comum presentes na vida escolar e no processo de ensino nela vivido.

Se já era um desafio buscar uma "apropriação" deste objeto "confuso", mais complexo ele se torna na medida em que se aceita que os objetos de estudo não se confundem com o próprio real, são abstrações construídas, que representam aproximações desse real, como implica o próprio conceito marxista de concreto. Em epistemologia não-marxista, Granger(1968) também considera que os objetos de estudo são construídos, porque não resultam da totalidade envolvida, mas de abstrações que, ao se constituírem, sempre produzem recortes e, em consequência, fenômenos residuais próprios ao mundo do vivido e não considerados no mundo dos objetos científicos.

Apesar de já ter explicitado, em 1981, nos pressupostos do trabalho de ensino, que a ciência humana tem um objeto próprio, no qual há uma identidade parcial entre sujeito-objeto de conhecimento (Goldmann,1974), ainda não havia aprofundado a discussão que permearia todo esse processo de aproximação da escola

como objeto de conhecimento, ou seja, as relações teórico-epistemológicas que fazem parte da investigação de um objeto [uma escola específica] com as teorias que auxiliam sua compreensão. Este tema será retomado não enquanto tópico específico e desvinculado do processo, mas ao longo deste trabalho, seguindo o ritmo das questões e reflexões que o próprio processo de ensino e pesquisa vai produzindo no e para o trabalho docente realizado.

Assim, percebe-se pelos registros que a construção do "olhar" segundo o qual a escola seria analisada fez-se pela elaboração de somente um instrumento, informado teoricamente pelos estudos dominantes naquele momento, a saber, que a escola cumpria um papel específico de reprodução da e na sociedade capitalista. Althusser(1970), Bourdieu e Passeron(1970), Establet(1970), Manacorda(1976) e os estudiosos brasileiros Luiz Antonio Cunha(1975) e Bárbara Freitag(1977) constavam da bibliografia do Plano de Curso.[Plano de Curso,1981,p.3-4]

Observa-se um forte relacionamento entre parte da bibliografia citada e o instrumento produzido como roteiro para a aproximação da escola [ver Anexos 2 e 7], destacando-se os textos de Luiz Antonio Cunha (Educação e Desenvolvimento Social no Brasil,1975) e Guiomar Namo de Mello (Fatores intra-escolares como mecanismos de seletividade no ensino de 1o.Grau,1979).

O nome do instrumento era Indicações Iniciais para a Análise do Currículo de Primeiro Grau. Diferentes concepções de

currículo constam na bibliografia sobre o tema, mas elas não foram utilizadas nem nas aulas nem na construção do instrumento para se aproximar da escola. A concepção de currículo se embasava, acima de tudo, em Maria Tereza Nidelcoff (Uma escola para o povo,1978), apesar de ela não utilizar esta denominação no seu livro. Além deste texto, fazia parte dos estudos previstos em aula a leitura do livro de Maria de Lourdes C.D. Nosella (As belas mentiras,1979).

Essa bibliografia, tal como expressava o segundo bloco dos pressupostos do trabalho a ser desenvolvido no curso, procurava delinear a escola, o ensino e o currículo que se buscaria apreender no processo de estudo proposto.

Analisarei como a relação com esta bibliografia se explicita, uma vez que o instrumento utilizado -transformado ano a ano- vai se manter ao longo do período de 1981 a 1992 como uma das referências do estudo da escola.[8]

O instrumento constava de cinco partes:

Acesso à escola

Dados sobre a escola

Permanência na escola

Mecanismos intra sala-de-aula

Impressões pessoais que ficaram da escola.[Ver o Roteiro completo no Anexo 2]

O **acesso** e a **permanência** são constituídos por itens inspirados nos temas trabalhados por Cunha (1975), especialmente no terceiro capítulo, que trata da **Escolarização Desigual** (p.111-175). O acesso e permanência na escola e a desigualdade que aí se manifesta eram considerados pelo autor, naquele momento, como reveladores da desigualdade social, mascarados pela ideologia liberal. Expressavam uma preocupação que se mantém até hoje -porque não equacionada- tanto na discussão da política educacional brasileira quanto nas delimitações que produzimos para uma "aproximação da escola". Esta preocupação está, hoje, matizada por análises menos deterministas, com enraizamentos que se manifestam de formas bem mais complexas quando se trata de perceber e explicar a construção dessa "trama", de acordo com o significado a ela atribuído por Ezpeleta e Rockwell(1986).[9]

Cunha, em seu estudo sobre a escolarização desigual, constrói uma "tipologia" do que seria um sistema aberto (democrático) e, utilizando um conjunto de dados estatísticos oficiais sobre a escolaridade no Brasil, procura demonstrar, entre outras coisas, que:

> Os setores de baixa renda da sociedade brasileira têm menos chances de entrar na escola; quando entram, o fazem mais tardiamente e em escolas de mais baixa qualidade. Isso faz com que seu desempenho seja mais baixo e, em consequência, sejam reprovados mais frequentemente.
> (...)mostramos que há uma necessidade estrutural que faz com que o sistema escolar seja um meio de discriminação social e, ao mesmo tempo, de dissimulá-la, apesar do desenvolvimento econômico existente e justamente pa-

> ra que ele tenha condições de se processar (Cunha,1975, p.170-1).

Outra fonte de inspiração desta incursão inicial à escola foram os trabalhos de Nidelcoff(1978) e de Mello (1979). As autoras buscam detectar como a escola, no seu funcionamento, reproduz a sociedade de classes.

Mello(1979), mesmo pressupondo que a desigualdade aos benefícios educacionais só será superada como um todo com a igualdade social e econômica, levanta a tese de que a escola não é um simples reflexo dessa situação, na medida em que a própria presença das contradições produz um espaço de relativa autonomia (Mello,1979,.70), capaz de reverter, senão a desigualdade social, pelo menos os mecanismos fortalecedores dessa seletividade que se presentificam no seu interior. Entre tais mecanismos, faz referência à oferta de vagas, já que o aumento da quantidade de crianças das chamadas camadas populares na escola deveria produzir, dialeticamente, uma nova qualidade; critica a cultura livresca e a tradição verbalista e formalista dos métodos de ensino e dos currículos escolares com conteúdos ligados às classes economicamente favorecidas (p.73-4); e inclui entre tais mecanismos a avaliação. Este estudo de Mello interferiu no conjunto de questões que constituíram o inventário de perguntas para a "conversa" com a professora, prevista no instrumento elaborado.

Nidelcoff(1978), mesmo trabalhando a partir das teorias crítico-reprodutivistas, procurava detectar, como Mello, um espa-

ço de "relativa autonomia" no papel do professor como legitimador e fortalecedor, ou não, das funções previstas para a escola na sociedade capitalista. Apesar do jogo maniqueísta de identificação de posturas e trabalhos do **professor policial** e do professor povo, havia o mérito de penetrar nos processos pedagógico e curricular e em suas relações com o ensino em aula: objetivos do ensino, conteúdos transmitidos, formas de trabalho, avaliação e relações entre pais e professores, mostrando como se presentificam no ensino, na escola e, portanto, no currículo, a reprodução das relações sociais de produção.

Tais subsídios foram também utilizados, especialmente na parte que trata da **permanência na escola**, para explicitar as análises sobre as relações de poder expressas na escola através da hierarquia, procedimentos formais de produção da obediência e a avaliação, que, entre os outros aspectos expostos, definem a finalidade do trabalho de um **professor policial**:

> ...implicam na aceitação das coisas como elas estão, de sua parte e da parte dos alunos; porque condena a rebeldia e o espírito de busca; porque se satisfaz em formar seres dóceis e complacentes, que digam sim ao mestre, sim ao livro e, mais tarde, sim à ordem estabelecida.(Nidelcoff,1978,p.29).

Nidelcoff, que reafirmava as teorias crítico-reprodutivistas, buscava, por sua vez, delinear um papel para o professor [o "professor-povo"] que se mostrava incompatível com a própria possibilidade histórica definida pela contextualização teórica utilizada. Ou seja, havia uma necessidade de fugir do mecanicismo das relações de reprodução social e esta fuga, segundo a autora,

seria através do professor:

> ...a escola, como instituição, geralmente confirma e assegura a estrutura social. Por isso, não se pode fazer uma mudança profunda na escola enquanto não se faça uma mudança social também profunda.(...) Apesar de tudo, existe algo que pode mudar, ainda que não se tenha produzido a mudança global e profunda da sociedade e da escola: é o modo de agir dos professores (...) Sem ser algo definitivo, tudo isso pode ir produzindo sérias transformações, na medida em que -e convém não esquecer este dado- a escola que o povo recebe é muito mais a escola que os professores organizam com sua maneira de ser, de falar e de trabalhar, do que a escola criada pelos organismos ministeriais e pelos textos escolares. (Nidelcoff,1978,p.18-9).

Posições como a defendida pela autora esbarram, parece-me, na III Tese de Marx sobre Feuerbach: quem educa o educador? (Marx,1975,p.118-9). Como, com referências teóricas crítico-reprodutivistas, poderia surgir e sobreviver um professor quixotesco, sem contradições, com posições políticas próprias, acima das determinações político-sociais, que assumisse o papel de redentor da classe oprimida? Na verdade, a proposta representa a procura de saídas, ainda que mágicas, saídas buscadas por educadores que acreditavam na escola, mas não conseguiam dar conta de explicar tal crença com o tipo de produção teórica que se realizava na época.

De todo o modo, o início da década de 80 no Brasil, como culminância de um processo que se iniciou no final da década anterior e, ao contrário do que predominou na década de 70, começava a mostrar a existência de contradições nesse processo de reprodução, embora as hipóteses e as propostas nem sempre fossem

muito convincentes, quando se tratava de refletir sobre a ação política, ou contra-ideológica, na escola, naquele momento histórico.

Depois da ruptura com as promessas de mudança social via escola, iniciada substantivamente por Bourdieu e Passeron, no clássico **A reprodução** (1970), o trabalho de Establet(1970), posteriormente aprofundado no estudo clássico realizado junto com Baubelot(1971), incorpora a luta de classes também dentro da escola, expressa, neste caso, como luta ideológica de classes.(Cunha,1980,p.32)

Produzida esta apropriação da escola como aparelho, complexificava-se a compreensão da função da escola: para realizar a inculcação da ideologia dominante, precisava recalcar a ideologia dominada. Isto expressava a luta de classes dentro da escola, face às lutas dos proletários e da ideologia proletária contra a ideologia dominante, no aparelho escolar ou contra ele, que se manifestavam na resistência à exploração e suas conseqüências em termos de opressão política e dominação ideológica. Tais manifestações são caracterizadas pelos autores como consciência espontânea da exploração.(Establet e Baubelot, 1971,p.156).

Mao Tsé-Tung(1937) é recuperado, especialmente por Gadotti(1978 e 1979), para explicar o jogo das contradições existentes em todo o processo social e também na escola, propondo que se alie à contradição a consciência da contradição.[10]

Snyders(1973), entre outros, também vai nessa direção, afirmando que o lugar central para "trabalhar" esta luta eram os conteúdos veiculados na escola; posteriormente, (1976), vai além, ao afirmar a necessidade de começar a lutar hoje por uma escola progressista:

> A escola progressista, é a escola que saberá aproveitar o lado positivo da desvantagem, que servirá de instrumento intermediário entre a positividade e a desvantagem.(...) Deste modo o termo escola progressista é ambíguo e é necessário que seja, porque designa simultaneamente o objetivo de nossos esforços e o que se pode, a partir de agora, introduzir de progressista na escola.(p.392-3)
> (...) Contra essa tentação [de abandonar a escola como espaço de luta] esforcei-me eu para mostrar que se a escola, pelo peso da sociedade e também da própria carga, envereda pela opressão dos oprimidos, ela é ao mesmo tempo um dos locais onde o combate existe, onde ele pode, de forma privilegiada, evoluir de tal maneira que os oprimidos adquiram lucidez e força."(p.405).(Snyders,1976)

Tais embates teóricos já se faziam desde meados da década de 70, mas começam a ser veiculados mais fortemente no Brasil no final da década e início da década de 80. Também Paulo Freire(1977), mesmo antes de retornar do exílio, recoloca a questão da educação popular também como o acesso à escola pública para as crianças das camadas populares e aponta a possibilidade do trabalho político na escola:

> Não tenho nenhuma dúvida de que se eu dissesse que não há solução para a escola, estaria pensando metafisicamente. Admitiria que a escola é uma categoria em si, com uma essência imutável. E nisso não creio. Creio na dinâmica da escola, nas contradições."(Freire, 1977, p.22)

As proposições teóricas de Paulo Freire, especialmente o alerta da não neutralidade da Pedagogia, já expresso em Pedago-

gia do Oprimido(1970), foram retomadas por Gadotti(1978), Nudler(1975) e Nidelcoff(1978), nos textos trabalhados em Avaliação de Currículo.

Assim, os textos que utilizava em Avaliação de Currículo demonstram, de um lado, o caráter de denúncia promovido pelas teorias crítico-reprodutivistas e ,de outro lado, a busca de saídas, representada pela obra de um conjunto de teóricos da educação.[11] Esta duplicidade/ambiguidade nem sempre era suficientemente clara ao se explicitar a ação política possível na escola. Naquele momento não tinha clareza que o maniqueísmo combatido nos pressupostos do curso ainda estava presente, de alguma forma, nas referências estudadas, e, em consequência, permearia a produção dos indicadores de aproximação da escola.

Com menor intensidade, outros subsídios se manifestam nos indicadores. Destaco Nosella(1979), pelo que representava de complemento às análises de Nidelcoff sobre o livro didático, ao se reportar à análise da ideologia subjacente aos textos didáticos brasileiros, análise também permeada de um certo mecanicismo maniqueísta, característica de grande parte das produções da época.[12]

Os indicadores construídos para "aproximação" da escola como objeto de estudo mostravam a preocupação em detectar como o processo de reprodução e de embate ideológico se dava em algumas escolas de Campinas. Acrescentavam-se a esta preocupação questões

propostas pela legislação sobre Currículo de Primeiro Grau, presentes no instrumento, ao serem solicitados **Dados sobre a escola.**

É importante observar que o próprio instrumento de coleta de dados era o roteiro do relatório dessa aproximação da escola, não sendo previsto **espaço específico** para análise do material coletado. Pelas leituras e releituras dos dados, busquei algumas explicações para essa ausência. Como não havia espaço específico para análise, a primeira suposição seria que a própria presença do indicador significava não somente a coleta, mas também a própria análise do referido dado - o que é plausível, mas não necessariamente óbvio para um possível primeiro trabalho de "aproximação da escola como objeto de estudo" realizado pelo aluno de Pedagogia. É esta não obviedade que as análises de suas produções irá revelar.

Além disso, havia um último indicador no instrumento que representava um espaço possível -mas diferenciado- de "análise", quando eram solicitadas as **"Impressões pessoais que ficaram da escola".**

Parece que a perspectiva que orientava este momento do instrumento era propiciar um espaço em que os alunos pudessem dar sua versão particular, suas impressões, a partir desse processo de aproximação da escola como objeto de estudo. Os elementos seriam fornecidos pelos dados coletados e descritos nas partes anteriores, mas orientados pela percepção dos alunos quanto a suas

relevâncias.

A provável justificativa para tal espaço e em tal momento neste instrumento era **marcar o lugar** para expressão de opiniões, rompendo com a tradição de opinar sem conhecer melhor, reconhecer e/ou reorientar as visões de mundo e pressupostos teóricos que iluminam as versões de escola. Ou, no dizer de Gramsci, fazer a critica do senso comum para atingir o bom senso (Gramsci, 1948, p.28-31), uma vez que os alunos de Pedagogia têm muita dificuldade de análise sem julgamentos prévios, maniqueistas e moralistas. O espaço para registro de impressões era também o espaço de "liberdade de opinião" do aluno, que não seria objeto de avaliação [cf. Quarto Bloco das "Declarações de Intenções"].

Assim, buscava, na forma intuitiva com que esse trabalho começou, procurar delimitar os espacos das vozes e dos argumentos, dos fatos e das versões sobre eles, mesmo tendo presente que as pressuposições ou visões de mundo iluminam tanto os fatos quanto as versões. Mas era preciso explicitá-las. Como se verá na análise, as consequências desta orientação podem ser detectadas nas produções feitas e nas relações entre as descrições e as impressões.

Os quesitos que compunham o instrumento utilizado em 1981, bem como as referências teóricas que o informavam, mostram a contemporaneidade com as teorias crítico-reprodutivistas, que representavam o pensamento de vanguarda da produção teórica na-

quele momento histórico.[13]

Assim, a "aproximação da escola" tinha como perspectiva comprovar, ou não, nas situações empíricas, a presença desses mecanismos de seletividade e reprodução social da desigualdade, já amplamente apontados pela bibliografia que circulava nas universidades, mas que não era acessível aos professores e às escolas. Mesmo emergindo das referências bibliográficas algumas possibilidades de ação contra-hegemônica na escola, elas não foram consideradas no instrumento utilizado. Esperava-se que os dados coletados confirmassem as teorias que inspiravam sua coleta. Ambiguamente, no entanto, face à bibliografia utilizada, se fosse encontrada qualquer prática escolar contra-hegemônica, esta prática se explicaria no mesmo quadro teórico. O importante a salientar é que o instrumento produzido e utilizado nesta aproximação não dirigia o olhar para estas práticas, mas para as práticas de reprodução que os estudos teóricos previam. As hipóteses eram prévias e, dessa maneira, organizadas para serem preenchidas, em menor ou maior grau, pelo que seria verificado nas práticas escolares.

Analisando com uma certa distância, diria hoje, com Ezpeleta e Rockwell(1986), que a escola era analisada em sua negatividade, ou seja, pelas suas carências ou confirmações em relação a um modelo conceitual prévio que, de alguma forma, a idealizava:

> A escola é, na teoria tradicional, uma instituição ou um aparelho de estado. Tanto na versão positivista (Durkheim), como nas versões críticas (Althusser, Bour-

> dieu), sua pertença ao Estado transforma-a automaticamente em representante unívoca da vontade estatal. Nesta interpretação, a escola é difusora de um sistema de valores universais ou dominantes que transmite sem modificação.(...). As versões críticas da escola, baseando-se na própria história documentada, demonstram por sua vez seu caráter reprodutor da ideologia dominante e das relações sociais de produção. Sustentam suas versões, (...) da escola homogeneizante, cuja determinação fundamental é estatal e estrutural. (Ezpeleta e Rockwell, 1986,p.12).

É interessante reforçar o quanto estas questões levantadas pelas teorias crítico-reprodutivistas -mesmo retirando os vieses mecanicistas, maniqueístas e sem expressão do movimento- foram relevantes na construção inicial deste processo e se mantêm de alguma forma, ainda hoje, no trabalho que venho realizando, apesar de terem saído da agenda principal da produção teórica sobre educação e sobre a escola brasileira. Cunha (1975,p.70-1), na década de 70, chegava a fazer a hipótese de que o aumento de vagas na escola pública só viria contribuir para sofisticar o processo de fortalecimento da desigualdade social [14]. Hoje os educadores buscam as tais saídas e as encontram mais "magicamente" do que tinham coragem de assumir naquela época.

Toda essa discussão, que envolve a análise das influências teóricas sobre os quesitos do instrumento utilizado, se constitui, de certa forma, na explicitação de como foi realizado o processo de ensino que se centrava na preparação para a almejada aproximação da escola como objeto de estudo.

Note-se que os alunos de Pedagogia tinham acesso à essa bibliografia no decorrer de seu curso e o trabalho em Avaliação

de Currículo, referenciado nela, procurava situar a questão pedagógica e de ensino, buscando uma aproximação com a prática pedagógica existente. Assim, com base nos estudos citados -Cunha, Mello, Nidelcoff e Nosella- procuramos construir tal instrumento, finalizado junto com os alunos, em aula, como parte da preparação da ida à escola.

Esta revisão da bibliografia da época fez com que me reportasse a discussões e anâlises que abandonamos precocemente, talvez com uma certa ilusão produzida pela ideologia liberal.[15]

Interessa, agora, detectar qual foi o resultado desse trabalho de aproximação da escola como objeto de estudo, considerando essas referências e esse instrumento de mediação.

## A "escola" que encontramos

No ano de 1981, **Avaliação de Currículo** foi oferecida no primeiro e segundo semestres, com 06 e 09 alunos, respectivamente.[Ver Anexo 7]. Desta fase, os registros resgatados são mais escassos. Do primeiro semestre, constam quatro produções elaboradas pelos alunos que serão aqui denominados: Mara, Nina, Leda e Bia.[16]

Não foram encontradas produções do segundo semestre, embora haja lista dos alunos matriculados, notas e frequência. Ao

buscar informações e explicações para a falta de qualquer vestígio material do eventual trabalho realizado no segundo semestre, encontro, rememoro e, de alguma forma, revivo, a intervenção na UNICAMP.[17] Volto a abordar esta questão, na medida em que parece haver indícios que associam a intervenção e outros fatos ao trabalho realizado posteriormente em **Avaliação de Currículo**.

Concentro-me, pois, inicialmente nas produções resgatadas dos alunos de 1981. Que "escola" os relatórios mostram? Que relações têm com os princípios e a proposta feita? Que conclusões podem ser estabelecidas sobre aquela fase do trabalho?

As visitas às escolas, com os alunos munidos do instrumento de trabalho já referido, eram realizadas fora do horário das aulas da Universidade, sem um tempo determinado para a atividade de campo. Cada produção se refere a uma escola diferente e é elaborada individualmente. Pode-se constatar também que não havia opção exclusiva por "escola pública", como vai ocorrer anos depois. Como o próprio instrumento mostra, não há contato direto com as situações de ensino em aula, mas com a escola como um todo e uma conversa informal com uma professora da primeira série [**Mecanismos intra-aula**], que fazia referências ao seu trabalho docente com os alunos.

Tal "aproximação", realizada por quatro alunas, se concretizou em três escolas públicas de primeiro grau, enfatizando as séries iniciais -sendo duas escolas estaduais, uma de pequena

cidade próxima a Campinas [Nina] e outra de Campinas [Leda]; uma escola municipal [Bia], possivelmente de Campinas, pois não aparecem referências explícitas e uma escola particular alternativa de Campinas [Mara]. Não há identificação do nome da escola ou dos professores contatados, por orientação previamente fornecida.

Inicialmente, realizei uma leitura atenta das produções das alunas pesquisadoras, procurando ingressar no universo dos relatórios e buscando caracterizar cada escola, tal como neles apareciam. Depois, tentei captar o conjunto das produções, pois interessava apreender como se deu essa "aproximação" da escola como objeto de estudo.

Passei por várias fases de apreensão desse material até conseguir encontrar alguns eixos que possibilitassem apreender sua "lógica", ligando-os à bibliografia e temas trabalhados nesta época, buscando captar que escola os dados estavam revelando. Tal reflexão analítica permitiu distinguir dois grupos básicos para a análise temática: o que os dados revelam sobre as escolas [acesso, dados sobre a escola, permanência e mecanismos intra-aula]; e as "impressões" que os alunos revelaram sobre a escola.

O que os dados revelam sobre as escolas

A insatisfação e sensação de rodar em círculos foi bastante reduzida quando concluí que a referência-chave para traba-

lhar os dados era a diferença básica que aparecia entre as três escolas públicas [analisadas por Nina, Leda e Bia] e a escola particular alternativa [produção de Mara].

Reordenei, então, os dados em quadros, com um eixo vertical que separava de um lado as escolas públicas e de outro a particular. No eixo horizontal dividi os temas/tópicos que pareciam estabelecer recorrências e diferenças, buscando também momentos expressos de resistência, ou de dados que não se "encaixavam" ao perfil global. Importa lembrar que o material em análise não são as escolas em si -objeto de estudo- mas as escolas construídas nas produções elaboradas pelos alunos, a partir do trabalho realizado.

Tal ordenação inicial gerou o seguinte quadro básico:

| Tópico/Tema análise de.. | Escolas Públicas [Nina, Leda e Bia] | Escola Particular [Mara] |
|---|---|---|
| **A-Seletividade/Desigualdade** | | |
| Acesso | -escola exige que todos tenham feito pré-escola [Bia]<br>-todos que procuraram, encontraram vagas [Nina e Leda] | -foram oferecidas 20 vagas. O critério é pagar a matrícula. |
| Permanência na escola - Número de alunos/turma | série/No.turmas/No.Alunos<br>Nina 1a. 1 43(43/turma)<br>2a. 2 72(36/turma)<br>5a. 2 66(33/turma)<br>8a. 1 34(34/turma)<br>Leda 1a. 5 150(30/turma)<br>2a. 4 139(35/turma) | -Total: são 113 alunos para 10 professores e 1 auxiliar:12/t na média.<br>-Não esclarece por turma. A escola é pequena e nova e trabalha com pré- |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | 5a. | 4 | 147(29/turma) | escola e séries iniciais (1a. a 4a.séries) do 1o. Grau. |
| | | 8a. | 2 | 48(24/turma) | |
| | Bia | 1a. | 6 | 169(29/turma) | |
| | | 2a. | 4 | 137(35/turma) | |
| | | 5a. | 4 | 156(39/turma) | |
| | | 8a. | 2 | 102(51/turma) | |
| Reprovação na 1a. série | Nina: 31% -24 alunos | | | | -2 alunos (de uma turma de 5) |
| | Leda: 56,7% | | | | 40% - 1:DV(Def.V) -1:filho faxineira |
| | Bia: não forneceu o dado | | | | |
| Critérios para a distribuição dos professores | Nina: classificação por antiguidade para escolher ["os mais novos ficam com as piores classes, os refugos"] | | | | -Discussão pedagógica, aliando interesse do prof. e necessidades dos alunos. |
| | Leda: pela direção e coord.ped. a partir do interesse dos professores | | | | |
| | Bia: acompanhamento da mesma turma:exigência do diretor,não aceita por todos | | | | |
| Critérios para a formação das turmas | Nina: não esclarece | | | | -por turno,pois há somente uma turma no período da série:na matrícula, pais decidem o turno. |
| | Leda: -ter ou não feito pré -reprovado ou não ["o importante é deixar a classe o mais homegênea possível"] | | | | |
| | Bia: não há critério especial: classes heterogêneas(sic) [obs:o criterio está fixado no acesso -só com pré.] | | | | |
| Nível Sócio-Econômico dos alunos de 1a.série da prof. entrevistada [versão da professora] | Nina: classe média alta, exceto os transferidos, sendo que muitos deles demoram a se adaptar ao ritmo da classe.[Obs:em geral,são os reprovados]. | | | | -classe alta e média-alta. |
| | Leda: classe baixa. | | | | |
| | Bia : classe média baixa. | | | | |

B-Gestão/Relações de Poder/Hierarquia

| | | |
|---|---|---|
| Gestão da Escola / APM-Pais/ Hierarquia Escolar | !Nina:Pais participam via APM que tem a função de promover integração, realizar festas e contribuições para assist. ao escolar e prover manutenção fisica da escola. Hierarquia:Diretor-Ass.Dir.-Secretário-O.Educacional. !Leda:Pela APM, alunos pagam taxa não obrig. para auxiliar manutenção da escola. Hierarquia:Administração-Coord.Pedagógica-Professores !Bia: APM -contribuição voluntária para complementar verba do Estado para manutenção do prédio e assitência a alunos carentes. Hierarquia: Diretor-Ass.Dir.-Secretário-Prof.EMC-OE-Inspetor de alunos-Serventes. | !-Todos os pais e professores são sócios da escola e, como tal, participam dos Conselhos Fiscal e Administrativo.Decisões mais importantes vão para Assembléia. Cada classe tem reunião mensal c/pais, para conversar sobre o trabalho e "trocar idéias".As reuniões pedagógicas semanais são abertas aos pais. |
| Disciplina | !Nina:direção rigida:"no período das aulas só se ouve as vozes dos professores e nenhum ruído a mais. No intervalo, se surge um barulhinho mais que o permitido, a assist.dir. suspende a classe :números pares, e depois números ímpares,por 3 dias. E raro porque os alunos já estão acostumados." !Leda:"não notei muito rigor pela administração.Os serventes são mais autoritários que os inspetores de alunos:gritam com as crianças e mandam que ajudem na limpeza". !Bia:"E um dos pontos mais importantes para o diretor" [Obs:não descreve situações] | !-"Dentro da Pedagogia Freinet,a disciplina usual em outras escolas não existe. Não há filas, uniforme,'todos quietos nas carteiras'. Há uma busca da "disciplina natural": possibilidades múltiplas em que cada dia o professor combina com os alunos as atividades do dia,seguindo seu ritmo natural. Embora não negando, a autoridade do professor é diluida." |
| Fila | !Nina:organizadas pelos inspetores de alunos. !Leda:"fazem fila organizada pelos inspetores de alunos, | |

| | | |
|---|---|---|
| | ao som da campainha, e esperam as tias que as levam cantando para a sala." Bia : fila indiana, com muito rigor. | |
| Uniforme | Nina:avental-"se não tiver com ele, não entra e o inspetor leva para casa,para não ter perigo de ficar na rua." Leda:avental com o emblema da escola.Inspetora verifica. "As crianças voltam para casa se o uniforme está sujo, desbotado." Bia :todos precisam estar de uniforme para entrar. | |

C-"Conversa" com a professora de uma primeira série da escola

| | | |
|---|---|---|
| Método/ Cartilha utilizada na 1a.série | Todas:Cartilha Caminho Suave "A famosa Caminho Suave, que todos combatem, combatem,mas para o 1o.ano é a melhor". [resposta da professora] | -"Não há cartilha. São utilizadas técnicas Freinet de alfabetização: em especial, texto livre e imprensa". |
| Outros materiais utilizados em aula | -cartaz de pregas com palavras-chaves:todas; -folhas mimeografadas: Leda e Bia; -fichas de ditado:Leda e Bia; -carimbos,pintura e colagem no período preparatório:Nina -caderno de caligrafia:Leda | -biblioteca variada e acessível à pesquisa da criança; -fichas auto-corretivas |
| Técnicas usadas em aula | Nina:não respondeu Leda:"no período preparatório, uso jogos didáticos, carimbos, cartazes, desenhos." Bia :"não tem técnicas básicas". | -técnicas Freinet: texto livre, cooperativa, possibilidades múltiplas de atividades com os "cantos" da sala: imprensa, artes, teatro, etc. |
| Processo de Avaliação/ Recuperação | Nina:não se refere à avaliação -recuperação:"preventiva,para a 1a.série.A terapêutica quase nunca é utilizada". | -Não existem nem provas ou testes de avaliação,nem recuperação siste- |

| | | |
|---|---|---|
| | ! [Obs:reprovação:31%] ! | mática. |
| | !Leda:não se refere à avaliação! | Avaliação é pro- |
| | ! -recuperação: preventiva é ! | cesso diário,bus- |
| | ! quase diária.Não acredita e! | cando a ênfase na |
| | ! não faz recuperação final. ! | auto-avaliação. |
| | ! [obs:reprovação:56%] ! | |
| | !Bia :não se refere à avaliação! | |
| | ! -recuperação: todo o final ! | |
| | ! de bimestre há recuperação ! | |
| | ! junto com os de outras sa- ! | |
| | ! las que precisam. ! | |
| Problemas encontrados pelo prof. ao dar aulas | !-Nina:"O maior problema é a ! | -aluno com sérios |
| | ! classe numerosa...São mui- ! | problemas afetivos |
| | ! tos,nem vou citar...Nenhum"! | -aluno com defi- |
| | !-Leda:"Os alunos falam errado.! | ciência visual |
| | ! Eu não tenho nenhum proble-! | -aluno filho da ze- |
| | ! ao dar aulas...faz quase ! | ladora -veio com |
| | ! dez anos que dou aulas para! | deficiências da |
| | ! a 1a.série!" ! | escola pública. |
| | !-Bia :"Em primeiro lugar, o ! | |
| | ! professor precisa gostar de! | |
| | ! dar aulas para a 1a.série..! | |
| | ! Os alunos...falta de aten- ! | |
| | ! ção, imaturidade." ! | |

Analisando tal quadro e retornando às produções, informada pela discussão teórica que veiculava na época e à luz do problema que investigo, foi possível trabalhar com alguns indicadores que auxiliaram a explicitar como se produzia essa aproximação da escola como objeto de estudo: **seletividade da escola - a escola desigual; o culpado é sempre a vítima; e a escola privada alternativa versus as escolas públicas.**

## Seletividade da escola: a escola desigual

Mesmo com os parcos dados captados, há indícios de que as escolas, públicas ou particular, de alguma forma, não fugiram

às determinações mais amplas da sociedade, reproduzindo a estrutura de classes.[18]

Os índices de reprovação são elevados em todas elas. A escola analisada por Bia não fornece o dado, mas mesmo sendo municipal, só aceita alunos que realizaram pré-escola, o que é um critério de seletividade social, especialmente se considerarmos que a rede de educação infantil é predominantemente particular, ou seja, paga, ainda hoje. Imagine-se há doze anos atrás. Já na produção de Mara, a escola particular alternativa, mesmo com somente cinco alunos na primeira série, reprova o filho da faxineira e um deficiente visual.

Assim, legitima a divisão de classe e a marginalização do aluno portador de deficiência - tema que não era explícito na discussão da época, ressalvando, no entanto, que esta escola incluía este aluno em classe regular, orientação hoje hegemônica na discussão sobre a escolarização de crianças portadoras de deficiências, que somente há pouco tempo, e em algumas escolas e redes, começam a ser encaminhadas para classes regulares na rede pública.

A produção de Nina explica que a escola tem alunos de procedência de nível sócio-econômico médio-alto. A afirmação é discutível, pelo contexto em que já se encontrava a escola pública paulista e também detectável no próprio texto do relatório elaborado pela aluna, nas suas "impressões pessoais":

> Este colégio há uns 20 anos atrás, era o único da cidade, ótimo, super-puxado, só estudavam fazendeiros da região(...).Depois que essa diretora entrou [há 15 anos], o colégio só tende a fracassar.[Nina, p.4].

Além disso, a professora, na "entrevista", explica que os que vêm transferidos são de nível sócio-econômico mais baixo e tem dificuldade de se adaptar à escola. Nesta escola, o nível de reprovação é de 31%. Mais baixo que a escola de Leda, escola estadual de periferia em Campinas, com 56% de reprovação e entendida como escola que atende(sic!) crianças de "classe baixa".

Os mecanismos internos de reforço à seletividade são vários. Os dados apresentados [ver, especialmente o tema **Gestão/Relações de Poder/Hierarquia** no quadro elaborado sobre as produções], à luz da bibliografia utilizada na época, apontam os mecanismos disciplinadores dos alunos e a hierarquia escolar, bastante marcados no cotidiano das três escolas públicas, como confirmadores, em parte, das análises e previsões de Nidelcoff (1978) quanto às formas de disciplinar os filhos dos trabalhadores, que devem aprender a obedecer:

> ...formam indivíduos dependentes, dispostos a obedecer passivamente, a aceitar tudo; e que, a partir daí, serão cidadãos com as mesmas qualidades silenciosas, transferindo-as à ordem social e política"(Nidelcoff,1978, p.69).

Assim, os "rebeldes", os que não se submetem, caem fora da escola ou são reprovados. Os que ficam, estão preparados para assumir seu papel na sociedade de classes. Com um certo mecanicismo na análise, comum na época, os dados parecem confirmar estas previsões.

O culpado é sempre a vítima

Esta reflexão é posterior ao momento histórico em discussão, mas ao analisar os "problemas enfrentados para dar aulas", todos os professores, de escola pública ou particular, isentam a escola de qualquer responsabilidade política ou pedagógica com o fracasso escolar. O culpado acaba sendo a própria vítima, ideologicamente construído nos motivos apresentados: a imaturidade, os problemas afetivos, as crianças que falam 'errado', a filha da faxineira que não tem base...

Apesar da forte associação com a seletividade social reproduzida na escola, considero relevante ressaltar este tema por ser uma questão que transcende, neste momento e nestes trabalhos, à questão social, para mostrar a faceta da escola que, de alguma forma, assume-se como incapaz de reverter as posições nas lutas ideológicas, políticas e pedagógicas que permeiam o cotidiano escolar.

As falas das professoras entrevistadas poderiam levar à suspeita de que se tratava de uma percepção mecanicista do caráter reprodutivo da escola, já que ocorria fato semelhante nas discussões teóricas daquele momento histórico [19].

Fui levada a mudar de idéia porque, se é verdade que tal debate já estava na agenda da reflexão acadêmica, dificilmente se fazia presente no cotidiano das escolas. Saíamos de um tem-

po de forte repressão política produzida pela ditadura e os professores estaduais de uma greve conjunta de todo o funcionalismo público estadual.[20] É, pois, mais provável que as falas das professoras, tal como registradas pelos alunos, sejam devidas à culpabilização da vítima e não à compreensão, ainda que implícita, do caráter reprodutivo da escola.

## A escola privada alternativa versus as escolas públicas

Pela análise do material, especialmente detectado no quadro comparativo elaborado, constata-se, no conjunto das quatro produções [que foram apresentadas pelos alunos-autores aos colegas, em painel; e analisadas em aula com este viés], a construção do contraponto entre a escola privada alternativa como "a boa"; e as escolas públicas como "as ruins".

Tal contraponto, contraditoriamente, era produzido nos mecanismos intra-escolares, especialmente quanto às relações de poder e ao trabalho pedagógico/vivência curricular. Esses indicadores eram e são fundamentais para apreensão da escola, num momento histórico em que as relações de poder pareciam mais candentes que hoje [não necessariamente mais presentes], e em que pesem as possíveis críticas à que pudessem existir sobre a Pedagogia Freinet [especificamente à forma como foi realizada nesta escola]: a escola privada e alternativa, de alguma forma, se mostrava, naquele momento histórico, como uma saída contra a "escola reprodutora", denunciada na bibliografia em circulação no meio

universitário.

Quanto às relações de poder, expressas pelas formas de gestão, participação dos pais, hierarquia e ao conjunto de mecanismos internos de controle e disciplina, as diferenças são substantivas: nas escolas públicas não aparece a figura dos pais, exceto através da diretoria da APM [Associação de Pais e Mestres], ou seja, enquanto contribuintes [duplamente] de "taxas", promotores de festas para assistência aos alunos "carentes" e consertos e manutenção da escola.

Já na escola particular alternativa todos os pais e professores participam da gestão administrativa, financeira e pedagógica da escola, podendo ainda,"trocar idéias" com os professores de seus filhos.

Além disso, analisando a partir de Nidelcoff, Noselia ou Mello, havia um redimensionamento do processo curricular nesta escola que fugia dos parâmetros ideológicos que estes autores denunciavam. Na verdade, estavam se apresentando dados contraditórios, pois esta escola particular alternativa representava, na verdade, a imagem de escola democrática e aparentemente de qualidade que esperávamos para a escola pública. Como não foi analisada a quem [classe social] era dirigida esta escola, o que explicitaria a diferença, produziu-se o "encanto" com a escola privada e alternativa.

Luiz Antonio Cunha(1975), já levantava estas questões, quando analisava as diferenças entre as escolas públicas e particulares em função da classe a que serviam:

> Não dispomos de dados refinados sobre as diferenças de qualidade de ensino (...) No entanto, não é difícil aceitar a existência de grandes diferenças na qualidade do ensino primário, principalmente entre as escolas públicas que atendem parte dos filhos dos trabalhadores, e as escolas privadas, muitas delas experimentais, que servem às camadas médias e aos filhos da classe dominante."(Cunha,L.A.,1975,p.153).

Considerando que procuro trabalhar com o pensamento pedagógico presente na época e a forma como o processo de aproximação da escola começa a ser conduzido em 1981, parece que há um esquecimento de uma categoria de análise histórica e de totalidade: as classes sociais e sua reprodução e enfrentamentos dentro da escola.

Tal ausência, ao arrepio das "declaradas intenções" de nossa disciplina e da bibliografia que servia de referência, acaba por levar a análise ao moralismo, à tradição metafísica de classificar o real de forma binária, ao maniqueísmo e idealismo. Ausenta-se a perspectiva que explicaria estas diferenças, ou seja, exatamente o caráter reprodutor da sociedade e suas contradições, confirmado pelos dados.

O quadro, tal como os alunos pesquisadores se apropriaram da escola em 1981, nas tentativas de se aproximarem dela como objeto de estudo, assim se expressava:

| Escola Privada Alternativa | x | Escolas Públicas |
|---|---|---|
| Gestão cooperativa de pais e professores | | Gestão hierarquizada centrada na direção |
| auto-disciplina sem filas e uniformes | | disciplina rígida filas, "avental" que devolve o aluno que está sem ele [às vezes até sujo e desbotado não pode] |
| conversa/auto-expressão | | gritos/silêncio ou punição |
| Produção de texto materiais diversificados biblioteca para pesquisa dos alunos imprensa, texto livre "cantinhos" de arte,teatro, ciências; organização de cooperativa | | Cartilha Caminho Suave cartaz de prega com palavras-chaves da cartilha carimbo, ditado ditado cópia Caminho Suave... |
| turmas heterogêneas | | turmas homogêneas |

E assim...

| | |
|---|---|
| Modelo político/pedagógico/ curricular: anti-autoritário democrático/favorecedor da autonomia | Modelo político/pedagógico/ curricular: reprodutor autoritário/arbitrário/ alienador |
| = BOM | = MAU |

## "Impressões" que os alunos revelaram sobre a escola

Inicialmente, quando organizava o material empírico envolvido nesta parte da tese, considerei que a parte "Impressões pessoais sobre o trabalho realizado" era o espaço reservado para a análise dos dados. Precisei passar por um processo de apreensão/distância do material para buscar significados mais abrangentes e explicativos.

Mesmo depois de uma tentativa de análise temática dessa parte das produções, uma questão me perseguia: por que os estudos realizados -em **Avaliação de Currículo** e no Curso de Pedagogia- e os dados descritos no Relatório, realizado através de um instrumento que produzia um certo direcionamento teórico para sua análise, não refletiam ou informavam, exceto de forma reducionista, as "impressões" produzidas pelos alunos? Que explicação pode ser buscada para isso? Que significados podem nos fornecer para analisar como está sendo "construída" a formação dos alunos do Curso de Pedagogia?

As "Impressões" não eram uma análise, em que são construídos argumentos utilizando os dados detectados e as teorias estudadas no percurso de seu Curso de Pedagogia. Eram mesmo impressões que mostravam nuances dos estudos feitos, permeados de senso comum, de pré-conceitos, de generalizações apressadas.

Esta questão, e as reflexões suscitadas, ocupou um bom tempo de maturação e fez com que recorresse a outras referências a fim de elaborar encaminhamentos, informados por teorias e estudos retomados ou novos, capazes de orientar a compreensão dos significados, até certo ponto contraditórios, destas "impressões".

Na análise da preparação para a aproximação da escola e do instrumento que serviu de roteiro para esta aproximação, comentei o significado das "Impressões"; em síntese, propugnava-se

uma passagem do senso comum ao bom senso, na caracterização feita por Gramsci(1948). Depois do processo de leituras e reflexões sobre as produções dos alunos, foi possível valorizar ainda mais este espaço aberto pelo instrumento, pois ele fornece pistas que possibilitam analisar como se deu, se é que tenha ocorrido, esta passagem do **senso comum** ao **bom senso**. Para tanto, foi de grande utilidade o conceito de **representação social**, tal como formulado por Jodelet(1984):

> Uma maneira de interpretar e de pensar nossa realidade cotidiana, uma forma de conhecimento social. E correlativamente, a atividade mental desenvolvida por indivíduos e grupos a fim de fixar sua posição em relação a situações, acontecimentos, objetos e comunicações que lhes concernem. O social intervém aí de várias maneiras: através do contexto concreto em que se situam os indivíduos e os grupos;(...); através dos marcos de apreensão que proporcionam sua bagagem cultural; através dos códigos, valores e ideologias relacionadas com suas posições e preferências sociais específicas.
> .....
> Esse conhecimento [habitualmente denominado de conhecimento de senso comum] se constitui a partir de nossas experiências, porém também das informações, conhecimentos e modelos de pensamento que recebemos e transmitimos através da tradição, da educação e da comunicação social.(Jodelet,1984,p.473).[Tradução minha, como as que seguem].

Jodelet explicita ainda que a representação social, enquanto expressão do conhecimento do senso comum, forja evidências de nossa realidade social e, portanto, - utilizando a expressão de Berger e Luckman- participa da construção social de nossa realidade.

Por isso propõe que se aborde a representação social como "o produto e o processo de uma elaboração psicológica e so-

cial do real"(p.474), cuja significação se referirá "às condições e aos contextos nos quais surgem as representações, às comunicações mediante as quais circulam e às funções às quais servem dentro da interação com o mundo e os demais".(p.474-5) [21]

Em minha análise, os conceitos de Jodelet serão complementados pelas explicitações elaboradas por Moscovici e Hewstone(1984) para analisar a representação social expressa na passagem da ciência ao senso comum. Embora os autores tenham como objeto específico como se constrói a apropriação da ciência no cotidiano, ou em suas palavras **"como fazemos da ciência um bem de consumo"** (Moscovici e Hewstone,1984,p.680), seus estudos parecem fornecer indícios importantes para analisar como a escola foi apropriada, apreendida, construída pelos alunos através das suas impressões sobre o processo de aproximação da escola realizado em **Avaliação de Currículo**, no contexto do Curso de Pedagogia, naquele momento histórico.

É com esta perspectiva que vou analisar as "impressões pessoais" dos alunos, presentes nas produções elaboradas, após terem se aproximado da escola através de visitas, entrevistas informais e coleta de dados.

Antes de realizar a análise, procurarei, sem pretensões de esgotar seus significados e proposições, esclarecer o quadro construído por Moscovici/Hewstone (1984) para explicar a passagem do conhecimento científico ao conhecimento de senso comum, pois

ele informará a análise pretendida.

Moscovici e Hewstone buscam compreender como se dá a diferença entre o pensamento científico, embasado na ciência e razão e a realidade do pensamento na vida social, através das representações sociais. Contextualizam tais diferenças não só em função do pensamento dividido, fruto da tradição ocidental, mas também como consequência da divisão na sociedade (Moscovici e Hewstone, 1984,p.681).

Para os autores, a tradição científica se instaurou a partir do conhecimento do senso comum, mas a ciência contemporânea tem como uma de suas características romper com ele: "como uma escavadeira, destrói pedra a pedra, a casa do pensamento na qual os homens têm colocado, de geração a geração, o fruto de suas observações e reflexões"(Id.Ibid.p.684).

Obviamente, isto não acontece sem consequências na vida cotidiana. As repercussões se estabelecem nas formas de resistência ao conhecimento científico, ao mesmo tempo em que se mantêm sua admiração fática e a busca aficcionada pelo acesso a esse conhecimento. Mas esta admiração e busca se dão dentro dos padrões do conhecimento de senso comum. Assim, o conhecimento de senso comum aparece de duas formas:

> Primeiro, como corpo de conhecimentos produzidos de forma espontânea por membros de um grupo, baseado na tradição e no consenso.(...) Segundo, como uma síntese de imagens mentais e de laços de origem científica, consumidos ou transformados para servir na vida coti-

> diana.(...). Este é um conhecimento de segunda mão que se estende e estabelece constantemente um novo consenso sobre cada descoberta e cada teoria."(Id.Ibid., p.685-6).

Assim, ao considerarem que este novo conhecimento de senso comum é um dos signos da mudança que se opera entre as duas esferas do conhecimento humano -conhecimento científico e de senso comum-, os autores se propõem a analisar como se dá essa passagem, mesmo que com hipóteses ainda provisórias, pois é uma área pouco investigada.

Para isso, partem do pressuposto de que nosso pensamento e linguagem se referem a **significados** que não se despreendem da informação em si, nem estão determinados pela claridade da percepção das inferências, fatos ou elementos da informação, mas "dependem, em grande parte, dos compromissos anteriores, com um sistema conceitual, uma ideologia, uma ontologia e um ponto de vista".(Id.Ibid,p.692)

Seguindo seu intento, utilizam a diferença conceitual entre **aprender** [designa o trabalho mental destinado a armazenar e ordenar, de diferentes formas, os conhecimentos reunidos pelos sentidos, percebidos no mundo exterior] e **representar** [que se refere às atividades através das quais procura-se expressar os conhecimentos aprendidos, em modalidades diversas, tais como palavras por imagens, desenhos por idéias, emoções por conceitos, etc., bem como se refere à reprodução de objetos ausentes, fictícios ou estranhos, na forma de objetos presentes, reais ou conhe-

cidos].

Ambas as capacidades, **aprender** e **representar**, são importantes. No entanto, os autores ressaltam que, do ponto de vista cognitivo, "**aprendemos principalmente o que somos capazes de representar.O que se deixa na representação e através dela,(...), se rebela contra os hábitos mentais ou às informações adquiridas**"(cf.Id.Ibid,p.693).

Consequentemente, é necessário perceber como se constrói a diferença entre os **processos informativos** - que intentam reduzir os conhecimentos sensoriais e observações perceptivas a alguma cognição- e os **processos transformativos** - que intentam uma reestruturação de uma experiência ou idéia prévia: "**nenhuma transformação pode ser descrita como algo regular, já que cada uma delas é tão única como uma impressão digital**"(cf.id.ibid, p.693-4)

Tais conceitos revelam a importância da sua análise, especialmente porque a disponibilidade das informações será utilizada pela representação, uma vez que a atividade cognitiva na vida cotidiana joga com um maior número de processos transformativos do que informativos.

E, de alguma forma, isto também ocorre no conhecimento científico: a exposição dos resultados de uma pesquisa a amigos ou a socialização em uma conferência, sempre vão requerer mudan-

ças de registro, uma metamorfose e, portanto, um processo transformativo. Processo semelhante parece ocorrer com o trabalho docente, uma vez que requer o uso de reestruturações e mudanças de registro para realizar mediações do conhecimento no processo de ensino.

Para os autores, esses processos transformativos são de dois tipos: **externos**, que descrevem as mudanças sofridas pelas ciências a fim de se converterem em representações de senso comum, e **internos**, ou seja, as transformações registradas no interior das representações externas. (Id.Ibid,p.695).

Para o que nos interessa, consideremos os **processos transformativos internos**. A fim de compreendê-los, é preciso ter claro que, enquanto no conhecimento científico a tendência é de dominar o componente descritivo [o quê? como?], no conhecimento de senso comum predomina o componente explicativo [o por quê?]. Assim, nesta passagem ocorrem as transformações de **cognições informativas** em **cognições transformativas**; e de **conteúdos descritivos** em **conteúdos explicativos**.(id.ibid.p.699-700). Estas alterações não ocorrem porque as informações são deformadas ou selecionadas, mas por uma questão de relevância/interesse, uma vez que "os indivíduos não objetivam jogar o jogo da ciência, mas desejam modificá-lo a fim de utilizá-lo em seu jogo favorito: o jogo do pensamento comum".(id.ibid.p.703).

Para que tal jogo se processe com sentido, é necessário imputar um certo grau de realidade à representação. Em suas pesquisas, Moscovici e Hewstone detectaram alguns indices que produzem um certo grau de realidade aos elementos das representações, a autoridade, a redução e a positividade.

Autoridade: "de uma pessoa, grupo ou obra, em virtude de sua competência, declara que uma informação traduz um estado de fato e que uma noção corresponde a uma coisa"(Id..Ibid.p.705). Só que há uma mudança na categoria do enunciado de fato para a categoria do enunciado de opinião. Isto ocorre pelo prestigio da ciência no senso comum e o grau de infalibilidade de que está investida.

Redução: uma nova informação advinda do conhecimento científico pode provocar a unanimidade ou a disjunção, quando contraria práticas e consensos envolvidos no senso comum. Assim, quando ocorre a ruptura, ao invés de refutar esta nova informação, as pessoas intentam diversas manobras:

-a primeira consistiria em "estabelecer uma equivalência entre esta informação e um elemento de representação que já tenha se convertido em parte do senso comum"(Id.Ibid, p.706), obviamente, "explicando" seu significado;

-minimização das diferenças entre a versão da informação na ciência e no senso comum;

-cada representação possui um esquema de redução que compreende várias imagens ou noções que se pretende aplicar a toda a informação.(...) Por meio da equivalência, a mini-

> mização das diferenças e a aplicação de um esquema de redução se imputa realidade a uma parte da informação. A outra parte é tratada como "pouco conclusiva", "imaginária" ou "subjetiva". A prevalência da redutibilidade explica o conservadorismo, frequentemente sublinhado, das representações sociais e do senso comum em geral.(Id.Ibid.p.707-grifos dos autores).

Positividade: produz a repetição de forma afirmativa de uma informação, minimizando seus aspectos negativos e suas qualificações particulares.(I.Ibid.p.708).

Retomando os dados, chama a atenção o fato de as "impressões" dos alunos, expressas nas produções, estarem centradas/reduzidas à **análise das relações de poder/hierarquia e na manifestação do controle disciplinar.**

Naquele momento histórico de final da ditadura, em que a sociedade civil buscava formas de ampliação dos espaços de democracia [e a UNICAMP/Fac.de Educação participaram ativamente desse processo], é possível concluir que este contexto tenha influenciado os temas privilegiados nas impressões dos alunos.

As quatro produções centram-se neste aspecto, mas não da mesma forma. Tais ênfases, de certa forma, complementam as demais partes dos Relatórios quanto ao "julgamento" da escola privada alternativa -**a boa** - em relação às públicas - **as ruins.**

Enquanto as três escolas públicas são representadas como "autoritárias", "burocratas", "controladoras", "com relações hierárquicas rígidas", a particular alternativa é "livre", "com relações horizontais", "sem ordens impostas ou disciplinadoras", mas fortalecendo a "disciplina natural".

Percebe-se já a presença em dois níveis da redução da informação a propósito das três escolas públicas, ao ser transformada em representação.

Primeiro, na exclusão das demais informações fornecidas pelos indicadores de análise da escola, como mostra o quadro elaborado com base nos relatórios. Tal "exclusividade" nas impressões dos alunos pode estar ligada ao contexto e aos interesses em jogo naquele momento histórico, como afirmava acima, pois as significações -segundo Moscovici e Hewstone (op.cit)- não estão necessariamente ligadas à veracidade ou clareza das informações, mas aos compromissos a que os indivíduos estão ligados, às interações de que participam na vida social. Isto faria minimizar as diferenças entre a versão da informação na ciência [que aqui são as dos dados coletados, informados teoricamente pelos textos estudados] e a versão expressa na representação social produzida. Este procedimento identifica-se com a segunda manobra de redução para imputar realidade à representação social.(id.ibid.p.706)

Assim, não são "evocadas" a seletividade no ingresso e permanência, a reprovação, o número de alunos por classe, os cri-

térios de organização das turmas de primeira série, que separam os alunos reprovados e sem pré-escola dos demais, a cartilha "Caminho Suave", a falta e rodizio de funcionários e professores, a ausência de condições materiais, passando para a Associação de Pais e Mestre a manutenção da escola como duplo imposto; nem as relações destes elementos com o caráter reprodutivo das relações sociais que ocorrem na escola; as resistências/crenças dos professores, expressas em suas falas, como por exemplo:

> -"São muitos [problemas], nem vale citar". Depois responde: "nenhum".[Nina]

> -"Em primeiro lugar um professor precisa gostar de dar aula para a primeira série..."[ao ser perguntada se sentia problemas para alfabetizar]. [Bia].

Ou ainda, a possível análise de vários desses fatores, ao detectar a contradição no uso do espaço físico:

> O local que a escola está instalada é ótimo. Há um espaço enorme para o recreio, uma quadra bem grande para educação física, caixa de areia, gramado para futebol. O terreno é muito grande e eles só cuidam de uma parte (...).Eu acho que o que falta não é espaço, mas sim instalação e uso adequado para cada área. [Nina]

> Existe uma pequena área verde ao redor da escola, onde é proibida a permanência do aluno. [Leda]

Apesar da exclusão de vários outros temas relevantes, importa esclarecer que as relações de poder e o controle disciplinar eram questões relevantes na produção acadêmica da época sobre educação/escola, e assim foram assumidas pelo conhecimento de senso comum, de forma minimizada e reducionista.

Num segundo nível -e aí as diferenças com a produção acadêmica da época aumentam- há uma redução dos aspectos abarcados nas referidas impressões para argumentar que as escolas são autoritárias. Na passagem da tese para a explicitação dos argumentos, percebe-se claramente que as representações deixam os conteúdos descritivos e passam para os explicativos, construindo metamorfoses reducionistas para justificar as relações autoritárias e os mecanismos de controle existentes nas escolas públicas.

Vejamos: mesmo quando discutem a ausência de alguns segmentos na participação da gestão da escola, não "lembram" dos pais como parte dessa gestão. Por exemplo, Nina, ao analisar a exclusão dos alunos, ou Bia, analisando a exclusão dos professores nas decisões das escolas, não se referem à participação dos pais. Assumem como legítimo que o espaço/vínculo de participação dos pais se faz pela Associação de Pais e Mestres, cuja função é auxiliar a manutenção da escola.[cf. Produções de Nina, Leda e Bia]

Neste caso, é a terceira manobra de redução, segundo Moscovici e Hewstone, porque minimiza as diferenças e imputa a uma parte das informações a dimensão de totalidade.

Também pode-se notar, nas produções de Nina e Bia, a presença de uma estrutura cognitiva mais dogmática, tal como analisa Deconchy as hipóteses de Rokeach. (Deconchy, 1984, p.427-51) [22]

Outro aspecto que observei é que os alunos que não tinham contato anterior com a escola produziram "impressões" com argumentos mais relacionados às teses e informações contidas na descrição dos dados do Relatório, assim como explicitaram melhor os conflitos nas suas "impressões" [casos de Leda e Bia].

Outra observação que me parece relevante: não são citados nem feitas referências diretas a qualquer autor/texto constante na bibliografia de **Avaliação de Currículo** ou mesmo de qualquer outra disciplina do Curso de Pedagogia. Nem nas impressões, nem no restante do Relatório.

Para explicitar melhor como os alunos pesquisadores organizaram seus textos, procurarei descrever a elaboração da argumentação de cada um, pois, apesar de haver questões e temas comuns, há uma grande diferença no tratamento do tema e na quantidade e qualidade dos argumentos utilizados, o que os tornam mais próximos ou distantes do conhecimento de senso comum e/ou bom senso.

**Estrutura do texto de Nina:**

***tese:a escola é muito resistente/super-rígida:**

-a estatística mostra que está reduzindo o número de alunos (analisa como ausência de procura da escola e não como exclusão);
-vive em falta de professor:eles, depois de meses, "se mandam";

***causa** da escola ser resistente/rígida:**a diretora:**
-persistente, ninguém a aguenta;
-implica com tudo e todos. Ex:"os alunos que adoecem no colégio, preferem a morte do que pedirem dispensa";

-argumento histórico final que "mostra" a culpa da diretora:

"Este colégio, há um 20 anos atrás, era o único da cidade. Otimo, super-puxado e só estudavam fazendeiros da região (coisa que não falta aqui em ...). Depois que essa diretora entrou (15 anos atrás), o colégio só tende a fracassar".

*contraponto da diretora: secretário: legal, educado, atencioso, quebra-galho de todos, os professores o adoram.

É muito ilustrativo o esquema das "impressões" de Nina porque mostra que, utilizando uma tese [a escola é muito resistente/super-rigida], em princípio coerente com os dados apresentados no seu Relatório [ver quadro temático], constrói argumentos que não fazem parte da descrição, ou seja, imputa realidade à sua versão de senso comum, com índices de redução e de positividade: afirma, tirando qualificações e aspectos negativos, e propõe como todo, o que é uma parte. Ao ilustrar como a escola era boa, no passado, traz qualificações que só a fortalecem enquanto escola que cumpria seu papel de reprodutora das relações sociais, como escola da classe dominante, mesmo sendo a única da cidade na época.

Obviamente, isto não invalida as observações sobre as relações de poder centralizadas e a estrutura rígida da hierarquia, e nem mesmo o fato de possivelmente os alunos não gostarem dessa escola, com forte controle disciplinar, conforme é relatado na descrição de seu trabalho. Porém, a aluna pesquisadora apresenta algumas contradições a mais na análise. Essas referências explicam que os compromissos ideológicos de Nina foram mais sig-

nificativos na organização de suas "impressões" sobre a escola do que as informações coletadas e estudos feitos no Curso de Pedagogia.

Parece-me, neste caso, que a elaboração do trabalho, respaldado na UNICAMP e na legitimidade do conhecimento teórico que essa Universidade representa, imputa realidade ao reforço do senso comum da autora, que não é alterado. Ou seja, passa a impressão de que já pensava isto sobre esta escola, em que provavelmente estudou, e utiliza o espaço acadêmico para legitimar seus pré-conceitos.

**Estrutura do texto de Bia:**

*tese: o diretor atua como líder:
"Não que seja severo, mas uma pessoa que respeita para ser respeitado, perante professores e funcionários."
-alunos o vêm como um pai: impõe respeito, mas gostam dele.
-professores demonstram um certo descontentamento [por causa da obrigatoriedade de acompanhar a turma por dois anos]-Diretor diz: "as vantagens virão depois, logo perceberão". Embora os professores digam o contrário.

*conclusão: **"Fui muito bem recebida pelo diretor, mas notei que a escola funciona no sistema burocrata".**

Uma das características da construção desta "impressão" é a ausência de relações entre a tese proposta, os argumentos e a conclusão. Dado interessante é o uso do marcador **mas** que "costura" todo o texto. Note-se que Bia organiza sua falas sobre o diretor num jogo de contrapontos: **"não que seja severo"** poderia levar à interpretação de que o diretor não é severo, **mas** como é

"uma pessoa que respeita para ser respeitado", então ele é "severo" [e eu concordo com esse predicado] mas não digo que é.

O mesmo jogo vai se dar em relação ao aluno: o diretor "impõe respeito" [impõe implica autoritarismo e autoritarismo remete à rebeldia/desamor],"mas gostam dele", quer dizer, não há rebeldia porque não há o motivo que a desencadearia.

Na conclusão, "fui bem recebida" poderia dar a entender que o sistema interno da escola é aberto, admitindo a presença da observadora, etc. mas "notei que a escola funciona no sistema burocrata", isto é, o sistema é rígido, impessoal.

Há, pois, em toda a fala da Bia um jogo polifônico de vozes, em que ora sobressai a voz da própria aluna, ora a do diretor, ora a dos professores, ora irrompe o que ela desejaria que fosse a confirmação das teorias que estudou, mas que a aluna pesquisadora não gostaria de ver confirmadas.[23]

Havia elementos no Relatório de Bia para chegar a conclusões mais bem argumentadas quanto ao fato de a escola ter relações de poder/hierárquicas rígidas, aparentando populismo, [isto é um traço do pensamento autoritário], com um controle disciplinar sobre alunos e professores, centralizados pela direção da escola. Mas não são estes os argumentos utilizados. Há uma relação: liderança/respeito/pai/gostar/não concordar e ter que fazer-cumprir/.

Novamente, como no texto de Nina, as "impressões" estão centradas na figura do diretor da escola. Obviamente, é a personagem que encarna o topo da hierarquia/controle disciplinar presentes nas duas escolas. Isto imputa realidade às suas representações sociais. Traz um rasgo de bom senso à temática e uma redução nos elementos que explicariam essas relações de poder e de controle disciplinar, pois, como dizem Moscovici e Hewstone,

> Se existem idéias pré-concebidas, isto se deve ao fato de que os indivíduos não classificam as informações da mesma maneira.(...). Por conseguinte, estas não têm o mesmo peso fático para todo o mundo."(Id,Ibid.p.705)

Verifiquei que Nina e Bia estavam em torno do segundo ano do Curso de Pedagogia [cf. dados de seus Registros Acadêmicos]. Aliados aos compromissos ideológicos, que conferem relevância às significações no conhecimento de senso comum, o momento de suas trajetórias curriculares por certo vai auxiliar, em parte, a explicar certas diferenças e linearidades de análise, se comparadas com Leda e Mara, que passo a descrever.

Estrutura do texto de Leda:

*tese:1.Relações de poder participativas:
"Pelo pouco tempo que permaneci na escola", notei bom relacionamento na equipe:direção, coordenação pedagógica, professores, secretários;
-"Pelo que se falou", decisões são tomadas em conjunto, agradando a todos

2.Controle disciplinar dos alunos é rigoroso:
-"Controle sobre os alunos é declarado":
-existem filas,
- chamadas para o silêncio,
-e até a obrigação dos alunos permanecerem todo o recreio sob um galpão coberto, sem poder correr, brincar e nem mesmo andar, pois caso o fizessem, fugiriam do controle da única inspetora de alunos.

*conclusão:-Assim, "o que eu disse anteriormente sobre disciplina "não muito rigorosa", significa que a escola não foge dos rigores disciplinares da maioria das escolas".

Interessante analisar as "impressões" de Leda: conclui-se que ocorre a centralização nas relações de poder e controle disciplinar, como nas demais [e neste sentido reduz as informações fornecidas pelos dados], porém, ao tratar do tema parece não fazer reduções.

Chamam atenção dois aspectos. Ao analisar a gestão/relações de poder na equipe técnica e concluir que são participativas, Leda ressalta: "pelo pouco tempo que permaneci na escola..." e depois: "Pelo que falaram...". Estes cuidados lembrariam a construção do conhecimento científico, com conteúdos descritivos dos dados coletados, e o cuidado nas qualificações e elaboração de questões e conclusões, sempre como suspeitas.

Se numa primeira leitura frases como essas poderiam indicar tais cuidados, os seus sentidos, na época e face aos estudos teóricos então feitos, a escola tinha que ser autoritária, reprodutora das relações sociais de produção,etc. Como as observações não apontavam, de imediato, para o que a teoria havia previsto, é preciso todo o cuidado para "desmentir", pelos dados empíricos, as "falas acadêmicas" aprendidas na universidade. Afinal, o relatório seria lido pela professora que era da academia. Reencontra-se aqui, no discurso, o jogo de imagens que comanda a produção discursiva e textual.

Embora Leda não retome, nas impressões, a participação dos pais [descritos como meros auxiliares na manutenção da escola], qualquer que seja o sentido das operações de salvaguardas que usou (Geraldi,J.W.1991, p.210), seu relatório altera qualitativamente suas significações e organização dos argumentos, em comparação com as demais produções.

Também ao explicar sua conclusão sobre o controle disciplinar, refaz o raciocínio elaborado na fase descritiva de seu Relatório, para apresentar argumentos capazes de produzir a conclusão a que chega: controle disciplinar do corpo, espaço, tempo e linguagem, mediatizados por condições de trabalho: "a única inspetora de alunos", "o que não é diferente da maioria das escolas". Interessante, o fato da maioria não ser diferente não lhe tira a capacidade de analisá-lo como significativo.

Ao enfocar o controle disciplinar, vai além do quadro teórico utilizado em **Avaliação de Currículo** e se aproxima de Foucault(1975), quando analisa o controle disciplinar na formação dos corpos dóceis, fundamentais para o controle e o poder, através das redes de micropoder que circulam na sociedade:

> A disciplina "fabrica" indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos, ao mesmo tempo, como objetos e como instrumentos de seu exercício.(...). O sucesso do poder disciplinar se deve, sem dúvida, ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame.(Foucault,1975, p.153)

As representações sociais de Leda parecem construir um caminho de bom senso. É possível que o fato de estar no quarto ano de Pedagogia tenha alterado sua bagagem teórica e, consequentemente, o conjunto de compromissos com os quais atribui significados às informações.

As três representações analisadas até aqui se referem às escolas públicas. Resta fazer o contraponto com o trabalho de Mara, que registrou sua aproximação com uma escola particular alternativa. Como foi construída esta produção, a ponto de gerar um contraponto tão marcante com as escolas públicas?

A produção de Mara é o relato da experiência de uma escola particular alternativa da região de Campinas, que tem como diretriz pedagógica/curricular a Pedagogia Freinet.

Conta, então, como é o trabalho realizado a partir dos tópicos sugeridos no instrumento. No seu Relatório não constam as "impressões" de Mara, que constituía a última parte do instrumento orientador. Concluo, então, que, na forma como o elaborou, não era necessário, pois suas "impressões" -ou, como diz Jodelet, sua representação social - percorrem o interior do texto como um todo.

Utilizando os conceitos de Moscovici e Hewstone, as representações sociais de Mara, que mostram essa passagem do conhecimento científico ao senso comum, podem ser analisadas pelos me-

canismos da autoridade e de redução.

Esta autoridade, segundo os autores, vem revestida da autoridade da ciência que, em nossa sociedade, carrega um sentido de infalibilidade. Assim, produz este estado de fato a toda a noção proveniente dela (cf.op.cit.p.705). No caso do trabalho de Mara, a autoridade vem da Pedagogia Freinet. Em consequência, o texto do Relatório passa a idéia de que Pedagogia Freinet é igual a esta escola, e isto é um fato incontroverso, sem contradições.

Sua diferença das demais escolas atende pelo nome de Freinet e a descrição da escola é, na verdade, as explicitações dos princípios desta proposta pedagógica, quase não descrevendo o quê e como ocorre, de fato, nesta escola, pois o princípio se transforma em fato. Por exemplo:

> Dentro da Pedagogia Freinet, a disciplina usual existente em outras escolas não existe. Filas, uniformes, <u>todos quietos na carteira</u> não se vê. Partindo do princípio de que a criança está mais próxima do que o adulto daquilo que é natural, chega-se à conclusão que existe uma 'disciplina natural'... [Mara,p.3].
>
> Não se adota cartilha nenhuma. No lugar dela se usa as técnicas Freinet de alfabetização.[Mara,p.3].

Quando descreve uma contradição visível, em função do roteiro do instrumento, por exemplo o fato do filho da zeladora [não tem nome] não ser aprovado, a responsabilidade não é da Pedagogia Freinet/Escola analisada, mas do aluno, da sua escolaridade anterior [note que é de primeira série], de seu "meio carente", mesmo relativizado quando esclarece que o aluno traz carên-

cias se comparado à cultura da classe dominante. Ou ainda, o caso de outra aluna [esta tem nome], cujo problema é a reprovação anterior.

Solicitada a estabelecer uma "conversa/entrevista" com uma professora de primeira série, é a propria aluna/autora que assume a voz da professora/escola. No item que perguntava se existiam alunos com problemas, respondeu:

> O filho da zeladora, que provém de um meio "carente" culturalmente (cultura da classe dominante) e a R. que é repetente e tem problemas de escrita e leitura (dislexia). [Mara,p.3]

> Era um menino de 8 anos, filho da zeladora e que vinha da escola pública com muitos problemas.(...) O número pequeno de crianças não foi suficiente para compensar e ajudar a solucionar os problemas dessa turma. [Mara, p.2].

Nesses casos, ocorre também uma redução, entendida por Moscovici e Hewstone (p.706-8) como manobras de redução de uma nova teoria ao seu interesse. A manobra de redução utilizada aqui é a minimização da diferença entre a informação [Pedagogia Freinet] e as contradições ocorridas na escola [os fatos].

Além disso, como explica Jodelet, representar é re-presentar, fazer presente na mente, estar em lugar de. Consequentemente, a representação funde **percepção** e conceito.(p.475-6). E o que ocorre em todo o Relatório.

Mara é professora da referida escola e transforma seu relatório numa "auto-entrevista", cujos papéis se confundem em todo o relato. E não se trata do limite epistemológico de nossa área de conhecimento, sequer de um processo assumido como de identificação parcial entre sujeito/objeto de que trata Goldmann (1974), pois não há clareza das diferenças de posições, uma vez que, em vários momentos, além de assumir a voz da professora que deveria ser entrevistada, a autora do relatório assume a voz da escola, sem qualquer distanciamento, como, por exemplo, quando diz:

> ...o que se pretende é que essa autoridade não seja absoluta. [Mara,p.3] (grifo meu)
>
> ...nas outras turmas a coisa foi mais ou menos do mesmo jeito,respeitando-se as preferências e necessidades de cada uma. [Mara,p.2] (grifo meu)
>
> Essas fichas têm por objetivo acelerar o tateio experimental da criança. Isto porque existe um currículo a ser cumprido e não se pode deixar que o processo seja totalmente espontâneo e natural. [Mara,p.3-4] (grifos meus)

Das quatro produções, é a que mais aprofunda o relato das experiências e práticas realizadas [ou supostamente realizadas] pela escola, ou seja, seu currículo em ação. Porém, se há tal relato, é o da pedagoga/professora que segue a Pedagogia Freinet sem as críticas e as dificuldades para implementar uma proposta inovadora nesta escola. E o faz, sem que a autora -nem a professora que o analisou!- tivessem detectado e analisado tal identificação e a ausência de crítica. Como afirmava antes, é uma consequência do encanto que se produziu no contraponto com as es-

colas públicas.

É óbvio que não estou, com essa reflexão, propugnando um caminho de estudo e/ou pesquisa em educação que parta da ilusão da neutralidade e objetividade do trabalho em ciências humanos, informada pelos critérios positivistas, que acredita nas histórias de Barão de Munchhausen, segundo a crítica bem humorada de Lowy (1987, p.17-32).

Nem, por outro lado, estou considerando inviável a seriedade do estudo e a pesquisa em educação pois, como falou Maurício Tragtenberg em recente Mesa-Redonda sobre Pesquisa em Educação, para fazer pesquisa em educação não se pode abrir mão do respeito e integridade intelectuais.[24]

O que os dados encontrados suscitam é o difícil equacionamento do estudo/pesquisa quando estas identificações ocorrem, pois cabe uma série de cuidados a mais. E aqui me refiro também a esta tese, que busca uma análise do trabalho docente feito pela própria autora e impõe esta discussão/reflexão como relevante.

Parece-me que, sem abrir mão do conjunto de referências/significações/complicações/contradições que tal identificação suscita, pela importância que assumem no conhecimento da trama envolvida, o bom senso recomenda ter clareza delas, não só como cuidado, mas declarando as opções políticas e posturas teóri-

cas prévias e, quando necessário, trabalhando a necessária distância capaz de produzir, auxiliada pela crítica, maior amplitude explicativa ao nosso objeto de estudo (Ianni, 1984).[25]

## Do trabalho, temas e aprendizagens relevantes

Estas primeiras produções dos alunos mostraram uma escola pública seletiva, discriminadora, autoritária, que, enfim, reproduz as relações sociais de produção. Mostraram também que a escola privada passaria incólume por tudo isso, parecendo se colocar como a alternativa para uma educação de qualidade. Na verdade, não é. Apenas atende melhor aquele segmento de população que pode pagá-la e tal fato, embora reconhecido, não iluminou os relatórios. Nas análises, quase não se verificam contradições internas: as escolas confirmam o que delas se busca porque é o que se busca que nelas se vê. Este é um dos problemas comuns das pesquisas educacionais, detectado por Luiz Orlandi:

> Pode acontecer (...) que uma dada hipótese encontre confirmação apesar de sua parcialidade, surgindo então o paradoxo de uma hipótese confirmada em relação a um problema que permanece, todavia, escamoteado.(Orlandi, 1983,p.17).

Apesar dos estudos feitos antes e durante o trabalho de campo, não havia espaço para análise das relações da escola com as determinações sociais, ou pelo menos, esta não se manifesta nas produções e sequer é solicitada pelo instrumento que a conduziu. Assim, não são analisadas as contradições básicas que se ma-

nifestam na escola, em suas relações com a sociedade brasileira da época.

Observa-se ainda que as "qualificações" das escolas são produzidas de forma mecânica, sem compreender sequer o próprio mecanismo que as produz. Parece que a escola pública está parada, sem movimentos e contradições. O processo é autoritário e disciplinador centrado na pessoa do diretor da escola e ponto final. O "poder" é visível, é local e não é relacionado a outras instâncias.

Outro aspecto relevante é relativo às "impressões dos alunos" sobre a escola: elas expressam sua representação social mediada pelo conhecimento científico, que na verdade considero aqui como "acadêmico" e de senso comum. Somente uma aluna, Leda, usa o bom senso na formulação de suas impressões.

Tais análises suscitam várias questões: esta apropriação da escola, em especial da escola pública, é fruto do que ocorria com as próprias escolas naquele momento histórico? Ou reflete a presença na escola do contexto histórico de lutas da sociedade civil do início da década de 80? Ou tem a ver com a produção teórica da educação, que ainda tinha dificuldades de expressar como se processava a presença da luta de classes dentro da escola? Ou está relacionada com o instrumental utilizado para se aproximar dela: empirista, dirigido por questões prévias que buscavam sua confirmação, numa perpectiva teórico-metodológica

que fortalecia a separação de fatos [estes não são perpassados pela ideologia, como ficou explicito na análise de Mara?] e opiniões, nem sempre bem esclarecidas?

E dificil descartar qualquer das possibilidades que o conjunto das perguntas/questões apresenta. Comecemos com o contexto histórico e a conjuntura vivida pelas escolas públicas no inicio da década de 80. Sem querer recuperar o cenário complexo daquele momento histórico, pois não cabe nos limites desse trabalho, vale ressaltar alguns elementos que podem auxiliar a compreensão desta questão.

Saiamos da década de 70 que, segundo Frigotto (1991), condensa três momentos de profundo impacto sobre a sociedade brasileira: inicialmente o autoritarismo desmobilizador - fase mais opressiva da ditadura militar instaurada em 1964, em que se calou pela força a sociedade civil e foram desmanteladas suas organizações. Politica, economia e educação eram assuntos para tecnocratas e peritos internacionais. Concomitante a esse processo politico autoritário, instaura-se o projeto do Brasil grande, triunfante, que se desenvolve às custas do crescimento da divida externa, desnacionalização e um perverso arrocho salarial. E nesse contexto que a ditadura completa seu projeto educacional com uma perspectiva economicista, tecnicista e sistemista: "A teoria do capital humano e a teoria geral de sistemas são a base de sustentação ideológica. O grande educador é o capital" (Frigotto, 1991, p.47). No final da década de 70, várias determinações concorrem

para o enfraquecimento da ditadura e o surgimento de uma nova estratégia dos militares - a conciliação conservadora para transição democrática. Entramos na década de 80 com um novo quadro internacional e uma profunda crise econômica, mas em plena efervescência política.

Vivíamos, então, uma fase de lutas da sociedade civil pela democracia que, pouco a pouco, conquistava espaços, sem resolver suas contradições. Já havia se iniciado o "boom" do novo movimento operário do ABC Paulista: greves ocorriam, mas era acionada a Lei de Segurança Nacional contra suas lideranças. Os movimentos sociais fervilhavam mesmo assim. As músicas, os filmes e livros censurados já começavam a retornar. Jornais alternativos circulavam livres nas bancas.

Esse processo, com luta em vários setores, oxigenava a sociedade civil, embora se soubesse que a transição "democrática" se institucionalizava através da estratégia da "conciliação conservadora". Mesmo conservadora, o aparato repressivo da ditadura contestava a conciliação com atos terroristas, amedrontando as elites e a acomodada "classe média" com o velho "perigo vermelho".

Exatamente em 1981 toma fôlego a onda de terrorismo de direita: o Caso Parasar -que foi evitado-, o Riocentro, as explosões das bancas de revistas que vendiam jornais alternativos em todo o país etc. Estes fatos, entre tantos outros, vêm à luz em

versões reais, mas até hoje não oficiais [como é o caso do Riocentro].

Tárik de Souza escrevia, logo após 1981:

> Todo mundo tá cansado de saber que o Brasil não tem memória. Ou melhor, que as nossas recordações estão guardadas em caixas invioláveis (vide processos do riocentro, capemi, baungarten,etc, e põe etc nisso) para serem abertas depois do day after. Quer dizer, no dia em que o SNI marcar eleições diretas para presidente...do clube campestre da granja do torto.(Tárik de Souza, encarte do disco Aldir Blanc e Maurício Tapajós, Saci, s/data-grifos do autor).

Nesse processo de reorganização da sociedade civil, destaca-se o que ocorria na organização dos professores secundários e universitários. Conforme Cunha (1981,p.42-5), coincide com o final da década de 70 a criação da associação de professores do Rio de Janeiro [CEP]. São também fundadas Associações de Estudos de Educação, como o CEPE- que depois se transformou no CEDES-, ANDE e ANPEd.

Ainda segundo Cunha, os movimentos grevistas de professores, especialmente de Primeiro e Segundo Graus, de redes públicas e particulares, em 1979, atingiram 12 Estados. Esta mobilização coloca o problema da articulação nacional. Entre outros movimentos nacionais, é neste contexto que se realiza a I Conferência Brasileira de Educação [CBE], em março de 1980, com 1400 participantes, de 18 estados brasileiros. Em fevereiro de 1981 é fundada a ANDES na cidade de Campinas, reunindo cerca de 600 professores universitários de todo o país (ADUNICAMP,1991,p.45)

Ou seja, o período fervilhava de movimentos na sociedade civil e os professores participavam ativamente desse processo. Em São Paulo, Maluf governava e os funcionários públicos viviam a ressaca da ampla greve unificada de 1979 que, se mostrou a capacidade de organização autônoma de diferentes segmentos do funcionalismo, não conseguiu atingir seus objetivos salariais.

Um momento histórico conturbado e contraditório. A rede de poder presente na escola mostrava a presença do estado no seu interior, através das relações de controle, poder, autoritarismo e hierarquia fortes e legitimados institucionalmente. Claro, deveriam ocorrer contradições que expressassem a luta de classes dentro da escola, traduzindo os movimentos vividos pela sociedade civil, dentro de um estado que se mantinha autoritário. Porém, para fazer sua leitura, era necessário um instrumental capaz de captar esses processos contraditórios.

O roteiro produzido não tinha a possibilidade de abarcar esse movimento. Por outro lado, a produção teórica, que era abundante e crítica, apesar de já esboçar a importância da escola pública para os trabalhadores, ainda não tinha mediações para "processar" melhor a realidade empírica, a escola, de forma contraditória. Prevaleciam e continuaram prevalecendo até meados da década de 80, análises estruturais, especialmente francesas [Bourdieu, Althusser e Foucault], o que produzia esta forma mecânica de análise.

Assim, pode-se concluir que, de um lado, os alunos captaram do objeto escola um componente dominante naquele momento, as relações de poder, mesmo que o tenham analisado de forma simplista; de outro, a "dureza" da escola se cimentava com a "dureza" do instrumento e própria produção teórica era também "dura", na perspectiva aqui assumida, para informar as possíveis análises que os compromissos ideológicos, já constituídos, imprimiam às representações sociais dos alunos.

Como diz Gouveia (1985), as análises marxistas não se prestam facilmente a análises empíricas. Soldavam-se, assim, vários elementos e eles compunham esta versão do objeto escola, que enquanto realidade concreta, parecia, ao olhar destas primeiras aproximações, estar à margem do processo social vivido pela sociedade civil, embora próximos da estrutura da sociedade política ainda fortemente vinculada ao estado autoritário brasileiro.

Ezpeleta e Rockwell, ao analisarem as dificuldades de pesquisar a escola, afirmam:

> O estímulo para compreender, no próprio ato de observar a escola, associa ao senso comum as categorias da ciência social e as do próprio sistema educacional. Apela-se para a idéia de "instituição" a fim de encontrar parâmetros e modelos, localizar hierarquias, identificar as normas que regem a organização escolar e o comportamento individual. Procuram-se as funções que o conhecimento prévio permite antecipar: a escola é vista ora como integrada, ora como seletiva, ora como reprodutora, sem que nenhum destes conceitos permita apreender tudo o que ocorre aí no dia-a-dia. (...) De novo, é o fracasso da significação imediata. Novamente, aparece-nos a convicção de que é preciso ampliar a visão e desconfiar das categorias tradicionais. (Ezpeleta e Rockwell, 1986, p.16-17)

Retomo, agora, os quatro blocos de "declarações de intenções" que nortearam os trabalhos em **Avaliação de Currículo**. A complexidade do objeto foi esquecida pela forma de encaminhamento do instrumento, que sequer previu espaço para análise. Havia uma certa falta de prática desse processo com alunos de graduação, e supunha-se que, coletados os dados, estes seriam analisados com base no que os alunos haviam estudado no Curso de Pedagogia. Isto era obviamente inviável, pois, se alguns aspectos, em si, poderiam produzir análises interessantes, outros só seriam detectáveis nas relações que mantêm entre si, informados teoricamente por questões relevantes. A discussão deste problema me parece fundamental, uma vez que os dados dos trabalhos destes alunos contradizem uma suposição que perpassa as discussões pedagógicas de formação de professores: a de que bastaria aos alunos terem o instrumental teórico que, no momento certo, o utilizariam adequadamente.

Como naquele momento não havia a mediação contínua entre a reflexão teórica e os dados empíricos, através de um processo de sínteses sucessivas e analíticas, não passaram de intenções declaradas a compreensão do concreto como síntese de múltiplas determinações, de Marx; tampouco a dimensão histórica e a análise da identificação parcial entre sujeito-objeto, de Goldmann. Parece, no entanto, que a busca do trabalho levado a sério, proposto por Roberto Gomes, se manteve presente ao longo do trabalho.

A escola capitalista e reprodutora foi encontrada nos dados, de forma confirmatória [o que não é absolutamente original em pesquisas educacionais da época]. Mesmo tendo presente as vantagens da utilização de teoria sociológica da reprodução social, salientada por Frigotto(1991) ao analisar a relação do contexto sócio-histórico com a educação brasileira, uma vez que esta teoria permitiu colocar em questão o ufanismo da ditadura com seus modelos tecnicistas, é preciso reconhecer que a escola apreendida não expressava os espaços de relativa autonomia. Encontrou-se o que se queria encontrar.

Enfim, a **pseudoconcreticidade**(Kosik,1963) se mantinha, pela independência com que se interpretavam os diferentes componentes do real. E a tentativa realizada em **Avaliação de Currículo** não tinha sido capaz de superá-la.

Mas também aqui explicações mecanicistas não correspondem ao real. Este primeiro ano trouxe contribuições importantes: esta aproximação da escola buscou o contato com a realidade empírica, importante para a formação do pedagogo e permitiu detectar alguns processos dentro da escola pública, ao mesmo tempo possibilitou a abertura de espaço, no instrumento de pesquisa, para a formulação das representações sociais de nossos alunos, fornecendo um componente de diagnóstico fundamental para o trabalho de formação de Pedagogos da FE/UNICAMP e da aproximação da escola como objeto de estudo.

Por outro lado, este ano se constituiu como um primeiro passo, que se percebe incompleto, de construir um caminho para o ensino e pesquisa. Um passo cuja direção vai se alterando no tempo, pela crítica do professor e dos alunos, no movimento que o constrói. São estes movimentos o objeto das análises que se seguem.

## II - EM BUSCA DA TRAJETORIA: TECENDO NÓS

Sonhei, confuso, e o sono foi disperso,
Mas, quando despertei da confusão,
vi que esta vida aqui e este universo
não são mais claros do que os sonhos são.
(Fernando Pessoa)

Da construção conjunta do trabalho feito no ano de 1981 e da avaliação crítica deste trabalho resultam aprendizagens fundamentais para continuidades e rupturas no processo de ensino articulado à pesquisa que desenvolvi, com os alunos, ao longo do período de 1981 a 1992.

Para facilitar a explicitação do trabalho, procurarei especificar o processo de pesquisa, focalizando as mediações construídas na aproximação da escola como objeto de estudo, já que representam momentos significativos para a trajetória, com consequências tanto no processo de pesquisa quanto no processo de ensino. A separação dos processos de pesquisa, ensino e consequências na formação dos alunos só é possível para efeito de análise. Concretamente, no processo, todo o esforço desenvolvido foi de evitar tal compartimentalização.

Embora as regras, os modos de jogar, os parceiros do jogo e os investimentos em cada jogada tenham se alterado ao lon-

go do periodo, a aposta principal continuou: vivenciar uma proposta metodológica, no Curso de Pedagogia, que busca a articulação de uma opção politica de trabalho pela escola pública com os mecanismos constitutivos do processo de ensino-aprendizagem, através da apreensão de fragmentos da trajetória curricular vivenciada pelos alunos das séries iniciais da escola pública de Ensino Fundamental (em idade própria ou adultos) e/ou da escola pública de formação de professores no Ensino Médio, enquanto objeto de estudo/conhecimento, procurando detectar e explicar algumas das múltiplas determinações dessa trajetória, dirigindo o olhar tanto para a aula/currículo quanto para a escola, nas suas necessárias relações com a sociedade mais ampla.

## Buscando os nós dessa teia nos intrumentos utilizados

O trabalho desenvolvido se constituiu como um espaço de continuidades e rupturas no processo de ensino através da aproximação da escola como objeto de estudo. O desafio é tentar descrever/analisar algumas de suas marcas significativas, ou, como diz Goldmann (1956,p.13), o essencial do movimento desencadeado em 1981. Neste capitulo procurarei analisar a caminhada realizada, enfatizando os instrumentos utilizados.

Patto(1990), analisando as pesquisas educacionais produzidas no Brasil, afirma que os estudos sobre a escola e o fra-

casso escolar, no final da década de 70 e início da década de 80, produzem uma ruptura teórica, uma ruptura temática, e ainda uma ruptura política, mas não fazem a ruptura metodológica capaz de expressar as mudanças produzidas.[1] Patto se apoia em Gouveia, que confirma esta perspectiva:

> ...a pesquisa empírica não tem permanecido insensível às mudanças ocorridas no discurso acadêmico sobre Educação.(...). Na prática, porém, reconceptualizações e mudanças do enfoque não têm encontrado contraparte inteiramente satisfatória nos procedimentos de investigação utilizados. Conceitos marxistas, por promissores que sejam no nível da reflexão teórica, não se prestam facilmante a recortes empíricos.(Gouveia,1985,p.65 -também citado por Patto, 1990,p.126).[2]

Gouveia afirma que uma interpretação possível para explicar essa inadequação estão nas dificuldades para aplicar formulações marxistas em pesquisas empíricas, uma vez que, segundo a autora, mais facilmente se adequam a estudos macro-estruturais. Por isso, continua, é mais comum encontrar trabalhos sobre legislação e política educacional, nos diferentes períodos históricos, informados por conceitos marxistas.

Gouveia destaca também que, se por um lado, ocorriam estudos de orientação marxista sobre textos didáticos, especialmente a partir da análise da ideologia, por outro lado, "a dinâmica social da escola e das instituições e movimentos educacionais em geral não têm se destacado como objeto de análise sociológica" (Gouveia,1985,p.65). Diante desta constatação, levanta a questão: naquele momento histórico [até 1985] eram considerados mais relevantes os estudos macro-estruturais, ou faltava encon-

trar uma forma apropriada para compatibilizar o trabalho empírico com os novos paradigmas teóricos?

Embora naquele momento as publicações citadas sequer estivessem publicadas, é puxando o fio desta meada, que considero o processo de aproximação da escola como objeto de estudo, concretizado em **Avaliação de Currículo/Metodologia do Ensino de Primeiro Grau**, uma tentativa específica, numa produção histórica e coletiva -porque feita no tempo e junto com os alunos de Pedagogia- de inserção neste movimento que busca rupturas metodológicas na pesquisa empírica sobre a escola.

Após debruçar-me demoradamente sobre o material produzido ao longo desses doze anos, encontro em Snyders (1973), utilizando-o livremente, o conceito que talvez melhor expresse a apropriação/distância possibilitada pelo estudo do material empírico: **continuidade e ruptura.**[3]

Na prática específica que analiso, a construção da apropriação da escola como objeto de estudo empírico construiu-se num movimento de continuidades e rupturas. Estudar este processo pode revelar diferentes formas, inclusive contraditórias, de rupturas teóricas, temáticas e políticas, já que sua construção obrigou visitar diferentes teorias de conhecimento e opções metodológicas [com todos os riscos daí advindos], em busca de alternativas capazes de fornecer elementos para melhor compreender a escola, enquanto objeto de estudo.

Esta busca era peculiar porque marcada por uma série de determinações. Não era a busca de um pesquisador experimentado, de um grupo de pesquisa, com um problema e um projeto previamente formulado, capaz de dar solidez e estrutura ao empreendimento.

Era do professor que, junto com seus alunos de graduação, busca, no processo de ensino, realizar embates junto a um objeto empírico -a escola- porque, trabalhando com metodologia do Ensino Fundamental, não lhe bastava ter clareza das categorias teóricas que explicam o processo educacional e o contexto sócio-político-econômico. É preciso realizar a mediação com a prática, com o currículo e o processo de ensino, que envolve professor-aluno-conhecimentos e saberes em aula, numa escola típica, inserida na sociedade brasileira; estas relações são, necessariamente, conflituosas, contraditórias, permeadas de elementos para os quais as categorias gerais nem sempre conseguem "dar conta", tanto de sua complexidade, quanto de suas peculiaridades.

Assim, não existiu um projeto de pesquisa anterior ao processo desencadeado. Ele decorreu do processo de trabalho docente, iluminado por uma opção política que valorizava a escola pública brasileira como espaço legítimo de luta.[4]

Para descrever/compreender e analisar este movimento, busquei no material empírico, aliando questões teóricas que lhes são correlatas, encontrar um caminho possível de sua elucidação. Através de um processo de sínteses e aprofundamentos sucessivos,

capazes de iluminar as relevâncias e contradições com que o objeto aqui em questão -a escola e sua apropriação pelos alunos- foi se dando, em diferentes aproximações ao longo destes 12 anos, formulo a suposição de que no interior da questão teórico-metodológica, os instrumentos utilizados são um espaço privilegiado -enquanto via de acesso- para compreender o desencadeamento deste "movimento" de continuidades e rupturas.

Por que os instrumentos? Entendo que os instrumentos, em grande parte, revelam indícios dos pressupostos teóricos que os informam, "conduzem" o olhar frente ao objeto de investigação, e explicitam, em parte, o paradigma que vai "clarear" alguns aspectos do real e obscurecer outros [5]. É pelo jogo do que excluem/incluem que eles significam, que fornecem pistas para a compreensão e para crítica da caracterização do objeto, das determinações do método, das teorias que os informam.

Thiollent(1980), em seu trabalho **Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária**, corrobora esta perspectiva, na medida em que se dispõe a analisar questionários, enquetes e entrevistas, porque considera que estes não podem ser ensinados e aplicados como receitas ou instrumentos neutros e irretocáveis, mas como dispositivos de obtenção de informação que devem ser metodológica e epistemologicamente questionados, explicitando as distorções e as perspectivas teóricas que os informam:

> Trata-se de por em foco a própria formação dos dados tal como é realizada na prática de investigação por in-

> termédio de técnicas (...) Questionaremos os dados e os instrumentos que os moldam. Isto supõe que a neutralidade ou a não-neutralidade dos mesmos sejam postas em questão desde o começo.(...). A crítica dos dados implica numa crítica dos instrumentos.(Thiollent, 1980, p.22)[6]

Pelo fato de iniciar minha "busca" pelos instrumentos de coleta de dados, não estou inferindo sua suficiência. Dois são meus objetivos: de um lado recuperar esta história de construção da articulação entre ensino e pesquisa [e esta história não exclui outras possíveis articulações] e por outro lado, ao recuperá-la, começar a enfrentar os problemas usualmente encontrados na construção de pesquisas, através dos procedimentos que as viabilizam, contribuindo assim no encaminhamento de soluções para um dos problemas apontado por Gouveia:

> As dificuldades na aplicação de formulações marxistas nas pesquisas empíricas,(...)manifestam-se claramente(...) [quando], após elaborado o referencial teórico, a partir do qual se anuncia a intenção de se utilizar o método dialético, desenvolve-se um tipo de análise que, a não ser pelo emprego de conceitos tomados ao marxismo, não difere, na verdade, do modelo, relegado sob a pecha de positivista, neo-positivista ou empiricista... (Gouveia, 1985, p.65)

Para recuperar o movimento de continuidade e ruptura no processo de aproximação da escola, através dos instrumentos, enquanto nós dessa teia produzida nesses doze anos, construi um caminho de sínteses provisórias e sucessivas, capazes de gerar uma melhor seleção do vasto material empírico, bem como possibilitar a compreensão analítica desse movimento construído coletivamente no tempo, cuja apreensão envolverá tanto a análise temática de produções dos alunos, suas representações sociais e sua compreen-

são do processo teórico-metodológico envolvido nas pesquisas realizadas, quanto a focalização de momentos específicos do processo de ensino, em que cada "presente" se definiu pela análise e avaliação do trabalho realizado nos anos anteriores e pela manutenção da aposta principal - uma metodologia, processualmente construída, articulando ensino e pesquisa.

Inicialmente exporei os instrumentos utilizados, ano a ano, através de um quadro geral. Logo após, procurarei explicar este quadro através da descrição sintética das modificações que vão se construindo. Com estes elementos, terei condições de detectar os momentos chaves de ruptura que servirão de critérios para a seleção de produções dos alunos a serem objeto de uma compreensão analítica.

A partir da listagem e do conteúdo dos instrumentos de coleta de dados, de 1981 a 1992 [Ver Anexos 1 e 2], bem como dos roteiros que serviram de referência para a elaboração da análise, aqui também entendidos como um instrumento de pesquisa [Ver Anexo 3], foi construído o quadro a seguir, que tem como matriz os instrumentos utilizados em 1981 [o início do intervalo demarcado para este trabalho] e segue até 1992.

Mostra-se, assim, numa primeira síntese, o movimento de continuidade/ruptura desenhado.

| | 81 | 82 | 83 | 84 | 85 | 86 | 87 | 90 | 92 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Matriz:Instrumento 1 (1981) | | | | | | | | | |
| 1.Acesso | I 3 | C 3 | C 4 | C 3 | C 3 | C 3 | C 3 | C 2 | C 2 |
| 2.Dados sobre a escola | I 7 | C 6 | C 5 | C 8 | C 6 | C 6 | C 7 | C 7 | C 7 |
| 3.Permanência na escola | I 5 | C 5 | C 6 | C 6 | C 7 | C 7 | C 7 | C 7 | C 7 |
| 4.Mecanismos Intra-Classe: | | | | | | | | | |
| -Professor: | | | | | | | | | |
| * conversa c/roteiro | I 8 | C 8 | C 10 | C 10 | R | / | / | / | / |
| * entrevista gravada | / | / | / | / | I 19 | C 19 | C 19 | C 19 | C 36 |
| -Aluno: entrevista gravada | / | / | / | / | I 5 | C 6 | C 6 | C 6 | C 7 |
| -Aula: | | | | | | | | | |
| * relato | / | I | C | R | / | / | / | / | / |
| *tab.Interação Verbal | / | I 15 | C 15 | C 15 | C? 15 | ? 15 | R | / | / |
| *tab. de Punições | / | I 40 | C 40 | C 40 | C? 40 | ? 40 | R | / | / |
| *Diário de Campo [aula + escola] | / | / | / | I | C | C | C | C | C |
| 5.Nível Socioeconômico | / | / | I 1 | R | / | / | / | / | / |
| 6.Bairro | / | / | / | / | I 1 | C 2 | C 2 | C 2 | C 2 |
| 7.Obs.Complementares | / | / | / | / | I 1 | C 1 | C 1 | C 1 | C 5 |
| 8.Conversa c/diretor, coordenador,etc. | / | / | / | / | / | / | / | / | I 9 |
| 9.Impressões | I | R | / | / | / | / | / | / | / |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| *Conclusões | / | I | R | / | / | / | / | / | / |
| *Análise do Currículo e conclusões | / | / | I 11 | C 13 | C 18 | C 34 | C 34 | C ? | C 35 |
| *Avaliação do Processo de Pesquisa e relações com o Curso de Pedagogia | / | I 1 | C 3 | C 2 | C 2 | C 2 | C 2 | C ? | C 6 |

Legenda: I - introduz este instrumento ou tema na coleta de dados
C - dá continuidade ao processo iniciado
C?- coloca em questão a aplicação do instrumento, utilizando-o com reservas
? - decisão de não utilização do instrumento depois de iniciado o trabalho de campo
R - há uma ruptura com o instrumento utilizado
/ - não existe o instrumento ou tema.
indice numérico- número de itens de informação envolvidos no instrumento em questão.

Fonte: Anexos 1, 2 e 3.

Esse quadro já permite detectar possíveis rupturas e continuidades. A expressão "possível" demarca o espaço conferido à essa síntese provisória. Só a análise do material, em relação ao contexto do trabalho em cada turma, é que poderá qualificar melhor estas indicações, além de encontrar outras, cuja "visibilidade" não se dá no espaço dos instrumentos utilizados.

Para começar a compreender os componentes deste quadro, descrevo sumariamente as mudanças que ocorrem a cada ano, incluindo as ampliações, quando é o caso, no interior das continuidades, já que elas também representam um movimento no processo. Além das especificações relativas aos instrumentos utilizados, menciono, quando é o caso, fatos significativos para o processo desencadeado e que tiveram influência na trajetória, a eles retornando nos capítulos subsequentes.

1981: -Matriz inicial.

1982: -Ampliação/aprofundamento do objeto de estudo, com a entrada em aula através do Relato de Aulas e das Tabelas de Interação Verbal e Punições, em uma classe das séries iniciais;

-Limite mínimo de registro em aula a partir do segundo semestre: seis períodos de observação;

-Inclusão do termo "pesquisa" no Relatório Final, a partir do segundo semestre;

-Inclusão da avaliação do processo de ensino/pesquisa realizado.

1983: -Tentativa de ruptura da "empiria", incluindo-se um Roteiro para a Análise dos Dados: de "impressões" [1981], e de "conclusões" [1982], passa-se para "Análise Descritiva e Avaliação do Currículo" [acompanhado de roteiro detalhado]; acrescenta-se espaço [mas separado da análise] para opinião, sugestões e avaliação do processo vivenciado na pesquisa, segundo a versão dos alunos;

-Mudança no roteiro da "conversa" com a professora da classe observada;

-Inclusão do nível socioeconômico das famílias dos alunos da escola, na Matriz inicial.

1984: -Inclusão do Diário de Campo, para registro completo dos acontecimentos da escola e das aulas, substituindo o instrumento anterior [registro de aulas];

-Estrutura de Relatório de Pesquisa, com os instrumentos de coleta de dados como Anexos;

-Ruptura: exclusão do nível socioeconômico das famílias dos alunos da escola;

-Inclusão das Relações Escola-Bairro na Matriz inicial;

-Inclusão: processo de implantação do Ciclo Básico de Alfabetização, na Matriz inicial;

-Universo composto somente de escolas públicas;

-Trabalho individual em cada classe, podendo agrupar-se até 4 alunos por escola;

-Formação do primeiro grupo de pesquisa -Grupo X- constituído por alunos interessados em aprofundar, no segundo semestre, o trabalho iniciado. A existência deste grupo permite começar a socialização dos resultados da pesquisa, com apresentação do trabalho em seminários, encontros, congressos [Ver Anexo 6]

1985: -Introdução das "vozes" dos sujeitos do processo de ensino: professor e alunos, com entrevistas semi-estruturadas, gravadas e transcritas, do professor e de um grupo de alunos da classe observada;

-Inclusão: Observações Complementares, como mais um tópico da Matriz inicial: espaço para peculiaridades não previstas nos roteiros;

-Roteiro de Análise do Currículo mais explicativo, incluindo as vozes dos sujeitos do processo de ensino e com espaço para os alunos de Pedagogia se posicionarem e proporem alternativas ao professor da classe e ao Curso de Pedagogia (preparação para enfrentar as situações típicas de aula);

-Iniciada a monitoria informal de sete alunos que fizeram **Avaliação de Currículo** em 1984 e continuaram os estudos através do grupo de pesquisa (**Grupo X**);

-Modificação da carga horária e nome da disciplina: até 1984 o trabalho era feito em **Avaliação de Currículo** [O nome completo, como já explicitado, era **Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação do Ensino de Primeiro Grau**], com 04 **créditos**. Passa a ser: **Metodologia do Ensino de Primeiro Grau**, com 06 **créditos**, sendo 04 teóricos e 02 práticos, estes desdobrados em 4 aulas semanais em campo, compondo assim 08 aulas semanais. Tais mudanças resultam da reestruturação da grade curricular do Curso de Pedagogia, Habilitação Magistério;

-Formação, no segundo semestre, do segundo grupo de pesquisa -**Grupo Y**;

-Início da utilização de disciplinas optativas para os grupos de pesquisa.

1986: -Consolidação do processo encaminhado em 1985, com a inclusão de orientações para a elaboração dos Relatórios;

-Não utilização das Tabelas de Interação e Punições, depois de iniciado o trabalho de campo;

-Formação, no segundo semestre, do terceiro grupo de pesquisa.

1987: -Ruptura com as Tabelas de Interação Verbal e Punições;

-Inclusão, na Matriz inicial, de informações sobre o funcionamento do Conselho de Escola nas escolas estaduais e da Associação de Pais e Mestres nas escolas municipais;

-Aprovação da primeira Cota de Bolsas de Iniciação Científica pelo CNPq, com sete bolsas concedidas;

-Formação do grupo de alunos-pesquisadores -Grupo Se...- constituído por alunos do semestre anterior.

1988/1989: -A disciplina desencadeadora do processo não foi por mim ministrada;

-Mantêm-se os grupos de pesquisa, alguns alunos com bolsa de Iniciação Científica e outros sem qualquer financiamento.

1990: -Ampliação do universo de escolas, com adaptações dos instrumentos em função de suas especificidades. Até então, o universo estava delimitado a classes de séries iniciais do Ensino Fundamental regular, abrindo-se a opção para pesquisar as Classes de Alfabetização de Adultos e Magistério no Ensino Médio públicos [anteriormente ocorria, esporádica e marginalmente, em função de problemas/inte-

resses específicos de alunos, espaço para pesquisa nos supletivos];

-Realização da disciplina à noite, a pedido de alunos do Curso de Pedagogia que trabalhavam e estavam "atrasados" porque havia coincidência do oferecimento de **Metodologia de Ensino** com seus horários de trabalho;

-Modificação na carga horária da disciplina, que passa de 06 para 08 créditos.

1991: -Novamente a disciplina inicial não foi por mim ministrada;

-Mantêm-se os grupos de pesquisas, financiadas ou não através da Cota de Bolsas de Iniciação Científica do CNPq.

1992: -Sistematização de três áreas prioritárias de investigação: Séries iniciais do Ensino Fundamental, Alfabetização de Adultos (Suplência I) e Magistério no Ensino Médio;

-Decidida uma forma de retorno dos trabalhos às escolas envolvidas, mas não concretizada no decorrer do segundo semestre.

Centrando a análise nos instrumentos utilizados, já se pode perceber algumas continuidades e rupturas, tanto na inclusão/exclusão de instrumentos, como no interior mesmo de seus conteúdos, ou ainda no processo indicado para "saltar" do dado empírico em direção à análise descritiva, às representações sociais dos alunos sobre a escola e ao processo de aproximação realizado.

Importa ressaltar que, para cada nova turma que iniciava, era proposto o desafio da pesquisa em escolas e, a partir da decisão do grupo em realizá-la, eram fornecidos os subsídios já produzidos pela turma do ano anterior, bem como suas avaliações e sugestões de mudanças apresentadas sempre ao final do trabalho. Tais instrumentos eram, então, novamente analisados e modificados, incorporando algumas sugestões dos alunos anteriores, novas discussões teóricas sobre educação e pesquisa, e interesses específicos dos alunos da nova turma. Partir da produção e avaliação das turmas anteriores tinha um duplo objetivo: dar o sentido histórico de partir do que os outros já tinham feito e de suas críticas e possibilitar a realização deste trabalho em um semestre letivo, uma das formas de equacionar, provisoriamente, a questão do tempo de ensino e do tempo de pesquisa.

Além das determinações internas ao trabalho, concorreram também para essas mudanças: as discussões realizadas no Curso de Pedagogia e no Departamento de Metodologia do Ensino, refletindo sobre os processos de formação do professor na Habilitação Magistério; as reflexões teórico-metodológicas sobre as pesquisas empíricas em educação, na literatura pedagógica, cujas alternativas aos modelos anteriores se esboçam de forma mais contundente a partir de 1985; e ainda uma mudança substantiva que vai ocorrer no segundo semestre/84, com o surgimento de Grupos de Pesquisa, cujas produções não serão objeto de análise específica nesta tese, mas a elas este relato analítico fará remessas obrigatórias, dada a importância que tais grupos e seus trabalhos tiveram na

construção desta trajetória.[7]

Analisando esse movimento de continuidades e rupturas, observa-se que, no tempo, o processo de aproximação da escola como objeto de estudo foi se "depurando". Dado o processo ocorrido ao longo do tempo, tais instrumentos ora sofreram alterações radicais, ora foram criados para substituir outro considerado defasado ou para abrir espaço para um aspecto da escola/aula/currículo que não estava sendo levado em consideração, ora passaram por reorientações para melhor se adequar a essa aproximação.

Uma referência interessante para análise é detectar os instrumentos que permaneceram, isto é, aqueles que, com todas as mudanças ocorridas nesses anos, se mantêm presentes no atual estágio dessa apropriação (1992). De certa maneira, eles representam, mesmo que provisoriamente, o estado da discussão da apropriação da escola realizada pelos alunos do Curso de Pedagogia, em **Avaliação de Currículo/Metodologia de Ensino**. Outra referência significativa que este processo de análise pode detectar é a relevância dos instrumentos utilizados para captar progressivamente fragmentos do movimento do objeto escola, de que se apropriam os alunos nas pesquisas que fazem.

Assim, se o instrumento inicial, que marca a **entrada na escola** em 1981, foi objeto de análise no primeiro capítulo, caberia agora explicitar como se construiu essa caminhada, dando espaço ao ingresso dos demais instrumentos que marcam essas apro-

priações: a **entrada na aula**, ocorrida em 1982; a inclusão de um **roteiro de análise descritiva dos dados**, que ocorre em 1983; a constituição dos **grupos de pesquisa** e sua influência no processo de ensino/pesquisa, em 1984; o registro das **vozes dos sujeitos do processo pedagógico**, ocorrida em 1985; chegando, assim, ao atual estágio do processo, com três campos de investigação consolidados em 1992.

Como o processo de análise tenta captar as apropriações do objeto escola pelas continuidades e rupturas, ultrapassando, quando necessário, a análise dos instrumentos, é fundamental incluir a referência aos **grupos de pesquisa**. Estes grupos, criados no segundo semestre de 1984, influenciaram, de 1985 a 1992, no aperfeiçoamento dos instrumentos e das análises, possibilitanto a mudança qualitativa da reflexão sobre temas antes superficialmente detectados. Face à expansão do tempo disponivel para refletir sobre os dados coletados, esses grupos se constituem em uma instância que representa uma nova fase no movimento de aproximação da escola: a passagem da produção de saberes [realizados nas disciplinas que introduzem a pesquisa] para a produção de conhecimentos.

Uso aqui as expressões **saberes**, associados a práticas discursivas e **conhecimentos**, associados às ciências, no sentido que lhes atribui Foucault, em a **Arqueologia do Saber**. Para o autor

> ... uma prática discursiva pode formar grupos de objetos, conjuntos de enunciações, jogos de conceitos, sé-

> ries de escolhas teóricas. Os elementos assim formados não constituem uma ciência, com uma estrutura de idealidade definida (...). Eles são a base a partir da qual se constroem proposições coerentes (ou não), se desenvolvem descrições mais ou menos exatas, se efetuam verificações, se desdobram teorias. Formam o antecedente do que se revelará e funcionará como um conhecimento ou uma ilusão (...). A esse conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensáveis à constituição de uma ciência, apesar de não se destinarem necessariamente a lhe dar lugar, pode-se chamar <u>saber</u>. Um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico. (...) o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso (...) o campo de coordenação e subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam (...) finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso (...). Há saberes que são independentes das ciências (que não são nem seu esboço histórico, nem o avesso vivido); mas não há saber sem uma prática discursiva definida e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma. [p.205-207]
>
> A prática discursiva não coincide com a elaboração científica a que pode dar lugar; o saber que ela forma não é nem o esboço enrugado, nem o subproduto cotidiano de uma ciência constituída. As ciências (...) aparecem no elemento de uma formação discursiva, tendo o saber como fundo. (...) a ciência (...), sem se identificar com o saber, mas sem apagá-lo ou excluí-lo, nele se localiza, estrutura alguns de seus objetos, sistematiza algumas de suas enunciações, formaliza alguns de seus conceitos e de suas estratégias (...). [p.208-210]

As descrições expostas, pelas indicações de inclusões, rupturas e continuidades, parecem anunciar os indícios de movimento no processo desencadeado em 1981, para aproximar-se da escola/aula/currículo como objeto de estudo, com quatro momentos relevantes face a suas repercussões na apropriação do objeto, nas representações sociais dos alunos e nas reflexões teórico-metodológicas que tais mudanças suscitaram na pesquisa. Elas indicam também um movimento interno ao processo, com idas e vindas na

produção de saberes e conhecimentos a propósito do objeto de estudos constituido ao longo do período.

Além disso, mostram um processo de ampliação do conjunto, das técnicas e dos conteúdos dos instrumentos utilizados, tanto para coletar dados, como para analisá-los. Assim, a continuidade é acompanhada de um certo "progressismo" construido através de rupturas parciais ou totais e de inclusões.

Uma primeira explicação a ser levantada é que o processo de apropriação da escola como objeto de estudo aponta para uma busca de superação dos residuais tornados visíveis face ao trabalho realizado pelo grupo de alunos da turma anterior. Essa superação parece se dar, em alguns momentos, pela acumulação de instrumentos, em outros, pela redução desses, com uma mudança no seu conteúdo ou pelo abandono de alguns dos aspectos nele privilegiados. Em todos os casos, apontam para a constatação da complexidade desse objeto de estudo -escola/aula/curriculo- [como já havia observado Orlandi, 1983], pois que se inclui na complexidade do objeto de estudo das ciências humanas [como já mostrara Goldmann, 1974], e que, por sua vez, apontam direção de compreensão do real com base no conceito de concreto de Marx. Ressalvando, é claro, que no interior desse processo, tais análises expressam ora uma percepctiva de somatório, ora uma perspectiva de sínteses.

A constatação de residuais não desejados indica que a redução pode ocorrer em vários níveis, entre eles:

-pela não inclusão de um tópico que se mostrou relevante para explicar/estudar a trajetória curricular. Por exemplo, a inclusão do registro de aulas para poder captar a trajetória curricular dos alunos; ou ainda a entrevista com um grupo de alunos da classe observada, para identificar o quê e como os alunos "representam" a escola, suas vivências e aprendizados que nela ocorrem;

-pela existência de um instrumento construído de maneira a compartimentalizar e expropriar significados existentes e/ou peculiares na situação empírica, havendo necessidade de superá-lo. Por exemplo, de uma "conversa" informal com roteiro conformador/orientador da opinião do professor, para uma entrevista semi-estruturada e gravada com a professora da classe observada; ou ainda, do registro informal de aulas ou com roteiro dirigido, para o Diário de Campo, que procura descrever acontecimentos, personagens, situações, contexto, pecualiaridades, ou seja, o não-documentado, na expressão de Ezpeleta e Rockwell(1986,p.13).

Evidenciam-se também reduções nos processos propostos para a análise desses dados, ou seja, o arcabouço teórico e o método que informam sua interpretação.

Outro aspecto a observar, ainda antes de qualificar melhor os indícios iniciais fornecidos pelas sínteses provisórias do material empírico, é relativo ao significado desse "somatório" de instrumentos, mesmo que com rupturas parciais ou globais.

Ora, os instrumentos utilizados parecem não representar somente uma somatória, embora, talvez esta fosse a intenção das diferentes alterações ou inclusões a cada momento: dado um objeto complexo que se quer apreender, como é o caso da escola/aula/currículo, é preciso ampliar as formas de aproximação desse objeto, "somando" as informações que diferentes instrumentos podem captar, mesmo que não adotados, explicitamente, os mesmos refenciais teórico-metodológicos que levaram à construção do instrumento pelos autores da bibliografia manuseada. Parece muito forte um movimento, pelo menos até 1985, no sentido de buscar a "globalidade" ou "totalidade", na expectativa, não sem traços de ingenuidade, de obtê-la pelo acréscimo de instrumentos ou pela direção do olhar para fatos "novos" possíveis, descobertos no estudo da literatura pedagógica, especialmente de pesquisa.

Embora possa parecer precipitado, pois tais análises só poderão ser fundamentadas posteriormente pela qualificação do conteúdo das produções no contexto, indicando o método relacionado à teoria de conhecimento que o informa, esta primeira fase de análise evidencia um conceito de realidade contestado por Goldmann(1974): **a realidade não é a soma de resultados parciais, mas a síntese de abstrações justificadas.**

A descrição dos instrumentos permite explicitar o processo de análise realizado, com formulações de hipóteses que não são prévias, mas que decorrem do processo, delimitando as questões e orientando os próximos passos a serem dados. As análises

poderão confirmar, contestar ou reconstruir as questões e encaminhamentos formulados.

Laymert Garcia dos Santos, em sua tese de Doutoramento, publicada no livro **Desregulagens** (1980), faz uma interessante discussão sobre o problema do método no texto que denomina: Questão de Método. Ele considera que, em muitos trabalhos sociológicos, a questão do método assume um caráter de racionalização, no sentido freudiano do termo [Racionalização: procedimento através do qual o sujeito procura dar uma explicação coerente do ponto de vista lógico, ou aceitável do ponto de vista moral, para uma atitude, um ato,(...)cujos motivos verdadeiros não são percebidos... J.Laplanche et B.Pontalis, apud Santos,p.10]. Assim, o pesquisador,

> ...deve justificar, para si próprio e para os outros, o fundamento de sua conduta - porque vai se comportar como o dono da situação. (...).Talvez por isso, nos entregam um quebra-cabeça realizado, onde conceitos teóricos e fatos empíricos se encaixam maravilhosamente. (Santos,1980, p.10-1)

Ora, continua Laymert, o dono da situação não pode demonstrar suas fraquezas, hesitações. Assim, a explicação da trajetória exclui o que é realmente o motor do trabalho, "isto é, a inquietação e a dificuldade que se apresentam ao sujeito de ter de pensar a complexidade dos fenômenos sociais."(Id.Ibid.,p.11). O autor desconfia, assim, dessa "codificação a posteriori", bem sucedida demais para ser verdadeira e sugere que só pode ser racionalização, pois o que é silenciado é, pelo menos, tão impor-

tante quanto o que será dito. Propõe, então, que em vez de partir da superação dessas dificuldades e perplexidades teóricas e metodológicas, como se não tivessem existido, faz delas o eixo de seu trabalho.

Ancorada em Laymert Garcia dos Santos, detecto que o processo construído de apropriação da escola como objeto de estudo vai delineando um possível ecletismo metodológico. Tal ecletismo, materializado no somatório dos instrumentos utilizados, tentava responder a um desejo de apreensão da totalidade de uma realidade complexa como é a escola. A tentação do ecletismo metodológico, que foi uma questão crucial para Dilthey, torna-se, assim, uma questão a que a análise a ser realizada das produções não poderá deixar de incorporar.

Naquele momento, apesar de conhecer, não levei em consideração a "tese" [na falta de melhor termo] de Goldmann(1974), possivelmente explicativa do conceito de concreto em Marx [nem o próprio conceito de Marx, que fazia parte das "declarações de intenções" do curso]. Nem eu conhecia o dilema de Dilthey, um dos grandes teóricos do historicismo relativista, que morreu sem conseguir uma explicação para o dilema de compatibilizar seu relativismo com a apropriação de realidades complexas, uma vez que não aceitava cair no simplismo da soma das realidades parciais, informadas por paradigmas diferentes, por sua vez orientados por visões de mundo diferentes, a raiz do ecletismo, como também pressupunha a impossibilidade de um único paradigma ser o verda-

deiro e capaz de dar conta da totalidade complexa, como queria o positivismo. Também não sucumbiu ao ceticismo, ou seja, a negação da toda a possibilidade de conhecimento objetivo. (Lowy,1987, p.68-72)

Considera Lowy que Dilthey foi capaz de uma atitude rara enquanto pensador, que é admitir, aos 70 anos, a dificuldade de equacionar o problema fundamental para o qual dedicou toda sua vida. Em 1903, ao completar 70 anos, Dilthey fez um discurso, de que Lowy cita alguns parágrafos, nos quais esse pensador procura expressar, como que num testamento intelectual, o legado e as dúvidas que deixava:

> A finitude de todo o fenômeno histórico, quer seja uma religião, um ideal ou um sistema filosófico, e, conseqüentemente, a relatividade de toda a interpretação humana da relação entre as coisas, é a última palavra da concepção histórica desse mundo, onde tudo flui e nada é estável. Diante disso, surge a necessidade que tem o pensamento de um conhecimento universalmente válido e os esforços que faz a filosofia para atingi-lo. Onde encontrar os meios para superar a anarquia de convicções que ameaça se propagar? Trabalhei toda minha vida visando resolver os problemas que se vinculam em longa cadeia a esse problema essencial. Vejo o final da minha vida. Se fiquei a meio caminho, meus jovens companheiros de jornada (...) irão, espero, até o fim".(Dilthey, apud Lowy, 1987, p.72)

Como seus discípulos, que não tiveram seu rigor e buscaram a solução no ecletismo (id.Ibid,p.72-3), hoje diria que também eu percorri este caminho, como pode revelar o conjunto de instrumentos utilizados, especialmente até 1986, no trabalho com meus alunos.

## III - CONTINUIDADE E RUPTURA NA CONSTRUCAO DO OBJETO DE ESTUDO: ENTRANDO NA SALA DE AULA

> Acredito que aprendemos através de rupturas (...). Penso que as grandes e as pequenas rupturas são as que realmente nos ensinam ao longo da vida e nos ensinam a respeitar, a ser diferentes e, fundamentalmente, a ser modestos, humildes. (Antonio Faundez)

A mudança marcante que ocorre do primeiro ensaio em 1981 para o processo desencadeado em 1982 -no primeiro e segundo semestres, pois houve duas turmas nesse ano- foi a decisão de observar a aula, seja ela dentro ou fora da sala que lhe é predestinada. E nela que professores e alunos trabalham com saberes e conhecimentos.

E dificil dar esse salto e são raras as pesquisas que os enfrentam, especialmente em se tratando de aulas em ambiente natural, de escolas tipicas, e não as produzidas em ambiente experimental, como ocorreu com muita frequência nas décadas de 60 e 70, no Brasil e exterior:

> Pode parecer paradoxal a qualquer pessoa que não pertença a esta área de atividade que um campo tão central da vida educacional tenha sido até agora uma área periférica de pesquisa. Mas a verdade é que a sala de aula tem sido sem exceções uma "caixa negra" para os pesquisadores, meramente um veículo para projetos de pesquisa do tipo "entrada-saída" ou um alvo cativo de programas

> de avaliação psicométrica. Mesmo a pesquisa sobre o ensino tem sido levada a efeito fora das salas de aula, onde o ensino ocorre.[Delamont e Hamilton,1976,p.380].

Se Delamont e Hamilton faziam esta avaliação sobre a produção internacional, a mesma pode ser estendida à produção brasileira, alterando-se, em parte, na década de 70, mas ligando-se à análise de interação, de tradição norte americana [id.ibid, p.382]. O estranhamento era tamanho que Balzan(1977), avesso ao tecnicismo ainda hegemônico nas discussões sobre o ensino, escreveu um artigo denominado Tem a aula alguma validade? [1]

Parece haver hoje uma preocupação maior com a aula/ensino/currículo, enquanto foco de investigação, revelando perspectivas descritivas e analíticas que se aproximam da análise do cotidiano.[2] Talvez, a presença desta preocupação se deva às tendências de valorização do cotidiano na história, ou à necessária complementação dos estudos macro-estruturais. Também pode estar relacionada às buscas dos "espaços de relativa autonomia", capazes de explicitar, pelo menos em parte, como, onde e porquê ocorrem os "nós" que embaralham o mecanicismo das análises crítico-reprodutivistas.

Ou seja, se é verdade que tanto a reprodução como a luta de classes sociais se presentificam na escola, cabe buscar o movimento contraditório que vai além dessa reprodução. Para isso, a análise da escola não pode deixar de tratar da aula/processo de ensino/currículo, que se constituem, em última instância, no es-

paço onde se consolida a existência da escola.

Também no Brasil, teóricos da educação têm afirmado a importância da aula como foco das políticas públicas para a educação. Diz Florestan Fernandes(1989) que, durante muito tempo,

> Deu-se muita importância ao topo, aos organismos do aparato do Estado (o ministério e as secretarias de educação; os conselhos federal e estaduais de educação etc), ignorando-se que esse Estado se punha a serviço de causas estreitas, mais empenhado na "defesa da ordem" (e dos privilégios que ela atribui a ralas minorias), que com a educação. Devemos dar um giro (...) e situarmos o foco vital onde ele deverá estar: na sala de aula, nas relações entre professores e alunos e no influxo que tal situação provocará sobre a transformação da sociedade pela escola e vice-versa.(Fernandes, 1989, p.24).

No livro Sala de aula:que espaço é esse?, organizado por Régis de Morais(1986), pesquisadores de diferentes áreas [filosofia, história, antropologia] especulam sobre o significado da aula, com diferentes matizes, perspectivas e abordagens. Sua relação com a sociedade e sua importância no processo escolar são ressaltadas, entre outros, por Marcelino e Sanfelice:

> ...o espaço da sala de aula deve ser considerado como privilegiado, mas não desvinculado da sociedade, como se fosse autônomo, e imune às influências do meio. A atitude contrária leva a criticar o que aí ocorre sem a consideração das ligações com a realidade escolar e com o espaço social mais amplo.(Marcelino, 1986, p.66)

> ...aquela sala de aula onde cada educador atua, não está isenta das relações contraditórias que mantém, através de múltiplas intermediações, com o todo social também contraditório que a produz.(Sanfelice, 1986, p.89).

Os pesquisadores da Nova Sociologia da Educação, cujo núcleo constitui-se do grupo britânico, do qual fazem parte, entre outros, Young(1989), Willis(1991), têm como referência básica de estudo o currículo, ligado ao processo do que ocorre em aula.[3]

Procurando refletir sobre a importância da aula na pesquisa, poderíamos buscar em Apple e Weis (1986) uma justificativa teórico-conceitual a respeito do significado das pesquisas educacionais. Dizem esses autores que os modelos de pesquisas ainda dominantes em educação, identificados - segundo eles - como tradição de rendimento, devido à ênfase positivista e excessiva dependência do enfoque estatístico, têm se mostrado incapaz de destrinchar as complexas interações cotidianas nas escolas, o que tem gerado uma grande ingenuidade no entendimento da dinâmica escolar. Além disso, -continuam Apple e Weis- devido à ausência de teoria, com tais dados fica difícil de serem compreendidas as relações entre a dinâmica interna da escola e o contexto político, econômico e ideológico mais amplo de que fazem parte. Por outro lado, afirmam, não podemos cair na armadilha do economicismo, ou da perspectiva usualmente denominada base/estrutura, que é demasiado simplista e produz reduções perigosas. Assim, citando Karabel e Kalsey, Apple e Weis afirmam que:

> ...um dos programas de pesquisas mais importantes e necessários nesta época é o de conectar estudos "qualitativos" das escolas com análises "estruturais". Isto é, o que necessitamos para nos fazer avançar é um enfoque que combine uma investigação das atividades de avaliação, pedagógicas, curriculares do dia-a-dia das escolas

> com teorias generativas do papel da escola na sociedade.(Apple e Weis, 1986,p.19).

A aula, porém, não é um objeto de fácil apreensão. As tentativas de estudá-la sempre foram marcadas por recortes prévios, que "constroem" um objeto estranho demais a situação típica e contraditória, avessa a modelos pré-determinados, e desafiadora de classificações apriorísticas.

Como diz Von Zuben(1986, p.124), as investigações de diferentes matizes e quadrantes têm submetido este "dado", a aula, às mais apuradas análises, sem conseguirem apreendê-lo. Segundo sua análise, é porque falta "pensar o evento" e tentar dele se aproximar na teia de relações que é o existir humano.

A aula é tão desafiadora como foi a onda para o personagem de Ítalo Calvino [4]: queria medi-la sem considerar seu movimento, buscando "formatos" capazes de descrevê-la "objetivamente", e isso ficava difícil porque uma onda se transformava em outra. Assim como a onda para Palomar, a multiplicidade e a rapidez fazem a aula marota ao pesquisador. Parece exigir que se penetre no seu encanto para captar fragmentos significativos. Esta aprendizagem tem sido um longo, penoso e desafiador exercício coletivo experimentado ao longo desse anos com os alunos.

Diferente dos autores citados e dos que fazem da aula e do trabalho docente seu objeto de estudo, é interessante constatar que todos os professores-pesquisadores, independente da área

de sua pesquisa, trabalham no espaço da aula e, quase sempre, têm dificuldade de compreendê-la, de colocá-la em questão. E como se fosse o ordinário, explicado por Antonio Hohlfeldt, como

> ...tudo aquilo que significa comum, banal, do dia a dia, sem qualquer coisa de diferente. Numa acepção decorrente dessa, e já marcada por um certo preconceito típico de um mundo acostumado a tudo trazer valorado, marcado por um juízo de valor, significará qualquer coisa como vagabundo, despretencioso, de baixo preço. Ou referente a.(Hohlfeldt, 1977,p.3)

Assim, a entrada na aula -este objeto deixado de lado, ordinário, marginal e, contraditoriamente, o espaço comum de trabalho dos professores de todos os níveis- parece ter sido um passo importante nesse processo de apropriação da escola como objeto de estudo. Parece representar uma ruptura com a apropriação que fazíamos da escola até então, vinculada mais aos dados estatísticos e descrição da organização escolar. Dialeticamente, porém, esse passo para a aula só tem significado pela fase anterior, que mostrou uma escola desigual, seletiva e hierárquica. Nesse sentido, marca a continuidade. No espaço da aula, pode-se qualificar melhor esses conceitos tão totalizadores do processo de produção escolar, sem esquecê-los como referência.

Tal ruptura/continuidade é marcada por contradições, que vão se manifestar inicialmente na explicitação e crítica das ferramentas e de seus usos, empregadas para a compreensão da escola/aula/currículo no contexto escolar e suas determinações, não são neutras, nem lineares.

## Os instrumentos para compreender a aula

A inclusão da **aula** como foco de atenção e observação direta no processo, em 1982, se deu através dos seguintes instrumentos de coleta de dados: **Relato de aulas**, **Tabela de Interação Verbal** e **Tabela de Comportamentos Punidos e Frequências observadas**.[Ver Anexo 1, 2 e 4].

O **relato de aulas** era o registro descritivo das aulas que fossem observadas na escola em análise.[5] Não havia um roteiro pré-estabelecido, mas instruções e as discussões para descrever o que ia "acontecendo" nas aulas, durante o período observado. Ao invés de "roteiro" que direcionasse a observação, eram realizados alguns estudos nas aulas de **Avaliação de Currículo** para chamar a atenção de relações envolvidas na aula, a fim de instrumentalizar, teoricamente, o "olhar" dessa descrição.

Quanto aos dois outros instrumentos [ver seu conteúdo no Anexo 4], tratava-se do fruto de estudos realizados por Gisela Morais e um grupo de orientandos do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Bahia, divulgado em livro no ano de 1980, com o título: **Pesquisa e realidade no ensino de 1o.Grau**.

A inclusão da **aula** no estudo da escola e a utilização dessas Tabelas foram decididamente influenciadas pela leitura e estudo de Morais(1980), conforme pode ser verificado pelos pro-

gramas de estudos realizados nesse ano, no primeiro e segundo semestres, expressos nos documentos recuperados do processo de ensino/1982 [6]. Diz Morais, na abertura do seu livro:

> Olhar a sala de aula é, de certo modo, olhar as questões da macro e micro educação - a sociedade e suas ideologias, através dos objetivos gerais da escola, dos currículos, dos programas, do aspecto físico das salas, seu equipamento, sua organização, as relações entre o professor e os alunos, as relações entre os alunos, o conteúdo das aprendizagens e das exigências disciplinares. Não é exagero dizer que nas salas de aulas se revelam a estrutura de uma sociedade, sua divisão de classes, sua distribuição de papéis, suas formas de controle, suas expectativas, suas crenças, seus valores mais altos, suas rejeições.(Morais, 1980, p.9)

Morais coordenou um primeiro projeto de pesquisa sobre a sala de aula/escola em 1972. Já nesse estudo, realizado com quinze classes de quarta série do Primeiro Grau, de escolas públicas e privadas da zona urbana de Salvador-BA, que resultaram em quatro dissertações de mestrado por ela orientadas, conclui, entre outros aspectos mais específicos, que:

> Nas escolas públicas, a repetência continuada e/ou entrada com retardo na escola, afetou, certamente, mais da metade dessa população.(...)Elas [as crianças afetadas] são provenientes, na sua esmagadora maioria, de famílias economicamente pouco favorecidas que chegam a enviar seus filhos à escola gratúita, mas esta não é capaz de retê-los até a metade do ciclo fundamental.
>
> .....
>
> A escola pública de Primeiro Grau aparece, assim, nitida e obviamente, como a escola dos pobres. E isto não constitui nenhuma novidade.(...) O problema é que assim organizada, a escola é mais do que a reprodução das classes sociais, estando a serviço de sua diferenciação.(Morais, 1980, p.11 e p.14, respectivamente)

A partir do resultado desse primeiro projeto, dá início a um segundo projeto, em 1976, cujas pesquisas são relatadas em artigos, buscando responder à indagação: **O que fazem e o que fazer das crianças nas escolas de Primeiro Grau**, através do estudo de quatro classes de primeira série, com o objetivo de detectar como era esse processo no início da chamada escolaridade formal. São relatadas cinco pesquisas de seus orientandos, que enfocam: interação verbal, ensino de conceitos, punições, criatividade e comportamentos sociais na aula/escola, no início da escolarização formal.[7]

Pela leitura atenta do material resgatado de **Avaliação de Currículo**, o estudo desse conjunto de pesquisas sobre as séries iniciais do Primeiro Grau tiveram repercussão, em vários aspectos, no processo de aproximação da escola realizado.

Tratava-se de pesquisa empírica na escola/aula típica, algo raro nessa época, pontuada por pesquisas experimentais [grande parte em ambiente construído para tal], com hipóteses prévias e grupos de controle definidos. Enfocava, entre outros aspectos, as relações de poder entre professor-alunos e as punições, temas em voga na discussão teórica e, do que conheço, distantes da temática trabalhada na pesquisa empírica. Produzia, assim, a ponte entre os temas marcados daquele momento histórico e a superação de algumas determinações usuais da pesquisa empírica hegemônica da época.

Além disso, tratava-se de pesquisa, o que trazia no bojo, sua validade, legitimidade e a possibilidade de, seguindo seus procedimentos, emprestar tais significados ao trabalho que realizávamos. O fetiche da ciência [e considere-se o contexto da UNICAMP onde este fetiche circula pelos corredores e é utilizado em seu próprio marketing] impregnava o trabalho, sem a necessária compreensão de suas conseqüências, especialmente metodológicas. Expliquemos.

Morais seguia a tradição de metodologia das pesquisas da época, como era comum na década de 70. A autora, apesar das observações citadas e sem remeter às teorias crítico-reprodutivistas, ou conter na bibliografia quaisquer referências a estudos nesta perpectiva, demonstrava preocupações que chamaria de humanistas [liberais?], a respeito das relações da escola com a sociedade de classes, de desigualdade, reprodução etc.

Porém, seu paradigma conceitual e metodológico para pesquisar a escola/aula tinha origens bem marcadas e, epistemologicamente, contraditórias com estas suas preocupações, equívoco comum, na época, como explicitaram Patto e Gouveia. Pelas referências, metodologia e instrumentos, as pesquisas coordenadas por Morais parecem se aproximar do modelo a que Delamont e Hamilton(1976) denominam **análise de interação**. Tal modelo era hegemônico nas pesquisas de tradição norte-americana na década de 70 sobre o objeto que começava a se delinear como importante, a sala de aula. Os autores, apesar de considerarem um avanço em relação

ao esquecimento da sala de aula como objeto até então, analisam criticamente os limites e relações da análise de interações.[8]

Embora não utilizasse exclusivamente suas técnicas, a base conceitual utilizada na pesquisa coordenada por Morais era o behaviorismo, com todas as consequências de recorte, compartimentalização, controle estatístico dos modelos experimentais. A autora acoplava a essas técnicas, o registro descritivo e a análise qualitativa de seus dados. Mesmo assim, com as inovações que lhe permitem "escapar" do modelo como um todo, as pesquisas realizadas e sua abordagem metodológica expressam, de forma dominante, o paradigma positivista de pesquisa em educação, tal como caracterizado por Gamboa(1987).[9]

O capítulo final do livro, de autoria da organizadora, exemplifica a ambiguidade do fascínio pela naturalização do objeto de pesquisa em ciências humanas, característica clássica do positivismo, segundo Lowy (1987, p.17 e ss); ao mesmo tempo em que explicita o desejo de fugir de suas determinações, enquanto descrição neutra do existente e, até certo modo, imutável pela ação humana [outra característica do positivismo]. Quando remete à necessidade de ir além do discurso da mudança para a ações que impliquem esta mudança, em algum sentido e em algum espaço, continua baseada em paradigmas naturalistas [Morais,p.133].[10]

Ao analisar a situação das professoras, a autora não cai no discurso fácil e linear da incompetência, como era comum

na época e tem seguidores ainda hoje [11], mas procura analisá-la através da associação gênero/salário, buscando expressar sua situação de discriminação social. Diz Morais:

> É importante perceber as queixas das professoras pois elas refletem o que estão sentindo e, através delas, podem ser encontradas as explicações para vários de seus comportamentos que são meios utilizados para reduzirem o sentimento de injustiça(...). Diminuição do tempo de permanência na aula, (...), faltas por qualquer motivo e até doenças psicossomáticas, indiferença ou agressividade nas relações com os alunos, descaso por leituras e cursos de atualização, desinteresse pela tarefa de ensinar, podem ser meios conscientes ou inconscientes para diminuição dos seus esforços e produtividade, com consequente redução também do sentimento de inequidade ou injustiça social. É como se dissessem: se não me pagam bem, se não valorizam meu trabalho, não tenho nenhuma obrigação de trabalhar bem, não vou me esforçar.(Morais, 1980, p. 156-7)

Pergunta Morais, por que somente condenar os professores? Por que não enfrentar a situação como um todo? Por que não contribuir para que elas percebam outras alternativas de comportamento que impliquem mudanças reais da sociedade em relação a elas e delas em relação à sua função social?

Assim, o livro organizado por Morais, ora fugindo a uma classificação simplificadora, ora capitulando diante do positivismo [12], produziu um fascínio tal no trabalho de 1982 que romper com seus instrumentos, continuando com algumas outras influências, foi demorado e doloroso [como se pode ver no quadro já apresentado no capítulo 2]. A razão de ser desta demora se deve ao fato de que ela representava a ponte entre a discussão teórica existente sobre relações de poder e o trabalho efetivo na esco-

la/aula/currículo detectado pelos dados empíricos.

## As produções sobre a escola/aula em 1982

É preciso analisar, então, como repercutiram tais influências e o uso desses procedimentos na aproximação da escola, tal como expressam as produções dos alunos. Após o estudo descritivo e análise temática do material produzido pelas duas turmas de 1982 [Ver relação deste material no Anexo 8], optei por enfocar o que a entrada na aula trouxe de novo a esse processo de apropriação da escola, sem me deter na análise descritiva e temática de todas as produções dos alunos. Posteriormente, será analisado como a apropriação dessa escola emerge nas representações sociais dos alunos de Pedagogia, retomando os conceitos de Jodelet, Moscovici e Hewstone, pois interessa detectar a repercussão do processo de pesquisa no ensino do Curso de Pedagogia.[13]

Quanto à análise temática, foi possível detectar a continuidade de grande parte dos temas já delimitados nas produções de 1981, com algumas mudanças de ênfases e o surgimento de questões novas. Os indicadores encontrados na análise das produções, que se modificam/complexificam/acrescentam à apropriação da escola pela entrada na sala de aula, foram os seguintes: **Atendimento inversamente proporcional à necessidade**, **Relações de poder/controle/autoridade/disciplina** e **Alfabetização em aula**.

## Atendimento inversamente proporcional à necessidade

Apesar de já se manifestarem em 1981 -a escola desigual- são as produções dos alunos pesquisadores de 1982 que desvelam tais relações dentro da escola, ou seja, os mecanismos que reforçam a seletividade social no seu interior.

Tais mecanismos se expressam tanto na forma de distribuição dos alunos nas turmas, cujos critérios discriminatórios se fazem presentes em quase todas as escolas públicas de Primeiro Grau regular estudadas, quanto na divisão dos alunos no espaço físico da sala de aula e nas formas de relacionamento com o professor e o conhecimento.

Perpassa o imaginário de professores e direção das escolas a suposição/certeza de que a homogeneidade do grupo de alunos no processo pedagógico é condição para superar o fracasso escolar.

> ...[Diz a professora que] os problemas que surgem não são a nível das crianças, mas de organização das próprias turmas. Acha ela que as turmas são muito grandes e sem um prévio selecionamento. Sugere, então, que no mês de abril deveria haver uma remanejo de classes de primeira série, formando novas classes com maior homogeneidade. [Entrevista com o professor, feita por Maria, p.11]

A sugestão expressa no depoimento dessa professora antecipa a proposta do remanejamento de alunos que ocorreria como uma das estratégias do projeto de criação do Ciclo Básico de Al-

fabetização do Governo Montoro, no Estado de São Paulo, em 1983. [14]

Do imaginário revelado nas entrevistas, passam às ações que regem o cotidiano escolar. Assim, a própria distribuição dos alunos nas turmas já atende interesses discriminatórios, gerando rótulos sobre crianças que, para nosso espanto, alguns professores sequer faziam questão de esconder dos alunos:

> Os alunos são selecionados de modo a conseguir uma classe bem homogênea [sic!].Os critérios são: pré-escola [ter feito ou não]; pedido dos pais e classe social (numa classe havia repetentes, crianças de 7 a 12 anos, mas todos de classe baixa) [Registro feito por Jane, p.2. Parênteses da autora, colchetes são meus].
>
> Declarou em altos brados que a sua turma da manhã é forte e a da tarde tem somente alguns que podem acompanhar (estávamos na sala da tarde). Para solucionar este problema, ela sugere uma reunião com os pais onde discutirão a mudança de período conforme o rendimento do aluno; ficando de manhã com os inteligentes, e de tarde com os burros.
> O fato de falar em voz alta, olhando para a classe, embora estivesse conversando conosco, representava uma ameaça frente aos alunos.[Registro de Vera, p.6-7. Grifos da autora].

Essa busca da homogeneidade também foi constatada na pesquisa de Patto, concluída em 1988 e publicada em 1990, onde se lê:

> [Essa] homogeneização de classes, sob a alegação técnica de que ela facilita o trabalho do professor e beneficia as crianças envolvidas (...) é ilusória e perigosa, pois é estigmatizante e mais impeditiva que benéfica à progressão escolar.(Patto,1990,p.211)

A distribuição dos professores, geralmente baseada no tempo de serviço, provoca situações em que o professor mais experiente fica com os alunos considerados "fortes"; já os professores sem experiência e/ou substitutos ficam com aqueles rotulados como "fracos". Assim, mesmo numa escola que explicitava atribuir os melhores professores para as turmas consideradas "fracas", foi constatado que a primeira série tida como "fraca" estava com uma professora sem experiência que dobrava sua jornada de trabalho. [Cf.Registro de Jane].

Esses rótulos passam de pré-conceitos, usualmente utilizados na escala do cotidiano segundo Heller(1970b,p.43-63), transformam-se em preconceitos e protótipos uma vez que não são discutidos e questionados e, assim vão se congelando e delineando o próprio processo de construção da desigualdade:

> ...esta é a classe dos repetentes e problemáticos.[Ada]
>
> ...alunos com raciocínio lento têm salas especiais.[Vani]

Baeta(1990,p.20) caracteriza esses preconceitos como mitos, em que tudo se justifica a partir de uma elaboração acrítica, informada por ideologias próprias de uma sociedade profundamente desigual, muitas vezes mascarada por uma capa assistencialista e paternalista de conceber os segmentos mais desprivilegiados.[15]

A separação "homogênea" das turmas, porém, não realiza o "sonho da homogeneidade" [e a consequente e inconsciente(?) discriminação social] dos professores, uma vez que, no interior das próprias salas de aula, os alunos são novamente divididos no espaço, numa distribuição cuja tônica é o fortalecimento da separação entre os alunos:

> Nós perguntamos: a senhora, que é tão experiente, deve conhecer bem os alunos, não é?
> Aos berros, gesticulando, respondeu: Sim. No início do ano, tiro todos os alunos da classe, mando fazer uma fila e vou olhando na cara de cada um, e digo: este para a esquerda, este para a direita...aqueles que eu ponho na esquerda..., pode ter certeza que são os maus alunos. E eu nunca erro. [Registro de Vera, p.7].

Assim, nas classes, em grande parte organizadas por critérios que buscam a "homogeneidade", também os alunos são distribuídos no espaço físico da sala com base no mesmo critério. Das oito classes de ptimeira série públicas estudadas no segundo semestre desse ano, em cinco delas os alunos eram divididos por fileiras com os rótulos de forte, médio e fraco. A relação do professor com esses alunos fortalece um processo de ensino inversamente proporcional às suas necessidades:

> A atenção da professora com a fileira dos fracos era só para repreendê-los.[Cacá, p.6]
>
> Alunos divididos na classe: os que há esperança e os irrecuperáveis, na versão da professora.[Bel]
>
> [A professora] não acompanha os mais atrasados, pois já estão reprovados.(...).Reprova os que apresentam dificuldades e têm letra feia.[Vani, p.12-3]
>
> Os fracos chegam na aula sabendo o que fazer (abrir a cartilha e começar as cópias). Os médios acompanham a

> professora até onde conseguem, pois se se perderem na tarefa têm que abandoná-la, pois a professora não volta atrás. Por exemplo, em um ditado, a criança [que] vai perdendo as palavrinhas ditadas, tem que abandonar o ditado pois ela [a professora] se acha sem tempo para ficar voltando, sendo que a minoria consegue acabar o ditado junto com ela.[Rui, p.7]

> Ditado, cópia, leitura para os adiantados e a fileira dos atrasados fazia a cópia da cartilha.[Ana, p.4]

> A classe é dividida entre o bons, que têm toda a atenção, e os condenados, que ela [a professora] ignora-os. (...) A atitude predominante do professor era de indiferença em relação à classe, isto é, se o aluno conseguisse acompanhar, tudo bem; se não conseguisse ficava "boiando" e ia se marginalizando.[Vera, p.4]

Ludke(1990,p.89) considera que esses professores são movidos, geralmente sem perceber, "por certezas pré-concebidas, sugeridas por impressões estigmatizadoras que acabam amarrando o aluno a um destino pré-traçado".

Foucault(1975) denomina esta organização como um dos processos disciplinares pertencente à esfera das distribuições e cita a escola como uma das instituições que começou a utilizar a ordenação das fileiras, a partir do século XVIII:

> ...Determinando lugares individuais, tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar.
>
> . . . . . .
>
> As disciplinas organizando as celas, os lugares e as fileiras criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos.(Foucault, 1975, p.124-5)

Nem sempre a divisão produz um trabalho pedagógico inversamente proporcional à necessidade. Há alguns que dividem os alunos acreditando que assim os atenderão melhor. É o caso analisado por Jane, cuja professora privilegia o atendimento dos fracos, mas os considera e os mantém como tais. Há, também, dois outros casos peculiares por não projetarem a infalibilidade do préjulgamento feito. Uma dessas professoras, revelada no trabalho de Bel, organiza um trabalho diversificado:

> A professora procura conhecer cada aluno individualmente, interessando-se pelas suas dificuldades de aprendizagem e pelos seus problemas pessoais que interferem no aprendizado.Ela própria passa as tarefas de casa nos cadernos dos alunos, sendo a complexidade relativa ao grau de dificuldade de cada aluno. Também faz plano de recuperação para as crianças que estão fracas em algum ponto da matéria.[Bel, p.3]

A mesma professora diz, na conversa com a aluna-pesquisadora, que a maioria dos alunos não têm problemas complicados para aprender e os que apresentam, ela consegue contornar e acabar com eles através de exercícios diversos [Bel,p.2]. Assim, percebe-se a relação coerente entre as representações sociais da professora e sua atuação em aula. Situação diversa das outras anteriormente citadas, que revelaram um conjunto de qualificações pejorativas sobre os alunos que "apresentam problemas", entendidos como "dislexia"[Vera, p.7 e Jane], ou "psicológicos" [Vani], ou ainda de "saúde e desnutrição" [Cacá]. Assim, "abandonam" esses alunos na aula, por considerarem que não podem alterar essa situação. Eis o depoimento de uma professora:

> ...Problemas que sente ao dar aula:
> - Subnutrição, imaturidade...
> - Imaturidade..., explique um pouco:
> - O desenvolvimento mental não acompanha a faixa etária.
> - Como?
> - Algumas crianças jogam bolinhas de papel nas outras; ficam o tempo todo levantando da carteira e essas crianças têm geralmente seis anos e meio![Conversa com a professora feita por Cacá, p.8]

Ou ainda, desta professora:

> Hoje as coisas mudaram, a gente não pode agir como antigamente. Olhe aquele menino [sentado na primeira carteira], é um problema, precisa ser tratado com psicólogo. Ele sabe ler tudo mas tem preguiça de escrever [este e mais seis vão repetir de ano]. Bem, já falei com os pais desse menino e ainda bem que eles compreendem e começaram a trancar o menino no quarto para fazer a lição.[Conversa com a professora feita por Vera, p.4]

É interessante [e trágica] a qualificação de "imaturidade mental"[sic!] que a professora faz. Mesmo assim, esses protótipos são consolidados e as professoras acabam por realizar suas profecias quanto ao fracasso escolar dos alunos (Rosenthal e Jacobson,1968,p.248-95). Um dado importante a ressaltar, que deve alertar os pesquisadores e os que trabalham pela mudança da escola pública para as camadas populares, é que os professores acreditam nessa "lógica irreversível", incorporada em suas representações sociais.

A mudança de tais referências não se dará por decreto, pela publicação de artigos ou pela defesa de teses. Qualquer trabalho pedagógico visando a reversão destes preconceitos deve levar em conta como tais representações se constituiram. Nesse sentido, não basta contrapor a esse preconceito uma nova informação

científica ou decretar o "atendimento" em classes normais de alunos para os quais os professores, inspirados em fontes heterogêneas constituidoras de suas representações sociais, construíram uma imagem de aluno com "problemas de aprendizagem". Uma tal ordem ou uma tal nova informação científica entra em choque com compromissos sedimentados ao longo de uma prática discursiva em que se formaram estes **saberes**, no sentido foucauldiano do termo, contrapondo-se a compromissos ideológicos, a valores e a sistemas conceituais, já consolidados e presentes na representação social. Por isso, o trabalho pedagógico de reversão de tal quadro enfrentará uma ruptura com o senso comum (Moscovici e Hewstone,1984, p.692).

Acrescente-se a esta penosa dificuldade o fato de que afirmar que as causas da não aprendizagem não estão nos alunos (informação nova) vai significar não só incorporar esta nova informação, mas produzir rupturas nas imagens, nas auto-imagens e nas ações do professor. É por isso que a resistência é maior. Conseqüentemente, o investimento nesse trabalho de ruptura precisa ser profundo, complexo, capaz de alterar tais representações, construindo mediações de como enfrentar, nas aulas, o trabalho pedagógico com esses alunos que "não aprendem do jeito que os outros aprenderam". Isto demanda um trabalho pedagógico de formação em serviço, com os professores, que não seja episódico.

Neste contexto, é preciso ter em mente que essas qualificações pejorativas não foram construídas somente pelo senso co-

mum, mas pela passagem do conhecimento científico para o conhecimento de senso comum (Cf. estudos de Moscovici e Hewstone apresentados no primeiro capítulo), uma vez que há uma "elaboração científica" dos chamados "problemas ou distúrbios da aprendizagem" que referendam as representações construídas, ainda que tais "elaborações" venham sendo postas em questão nas pesquisas contemporâneas.[16]

Retornando aos registros da pesquisa de campo feita em 1982, outra classe que revelou posicionamento peculiar para aquele contexto foi a observada por Dora. Apesar de manter a preferência por classes homogêneas, explica que quase todos os alunos são recuperáveis durante o ano, ficando retidos uns 2 ou 3, numa turma de 30. Este dado é quase inédito dentro dos índices de reprovação existentes em escolas públicas de periferia. Esta professora fala das dificuldades para reverter o fracasso escolar:

> Quando é uma turma heterogênea, como é costume nas escolas estaduais, é mais difícil, pois a professora tem que dar um melhor atendimento individual, tanto para os que vão prá frente, como para os mais lentos. É muito difícil conciliar as dificuldades dos alunos. As diferenças do meio de origem também criam dificuldades, pois certas crianças já possuem habilidades e o que a escola vai lhes ensinar não constitui novidade, mas continuação. Já para outras, o conteúdo é totalmente estranho às suas vidas. É muito difícil tentar conciliar essas vivências anteriores num só programa.[Dora, p.5]

Ludke(id.ibid) constata situações semelhantes no que ela denomina uso social do espaço escolar, em que há a busca da homogeneidade, com um atendimento inverso à necessidade. Encon-

trou também a professora que, agrupando os alunos com dificuldades, os ditos fracos, próximos a si, buscava um melhor acompanhamento, tal como ocorreu nos dois casos aqui apontados.

Tais situações de discriminação, constatadas no cotidiano das aulas, geralmente associam o fracasso escolar à origem social e/ou raça, conforme várias pesquisas apontam, entre elas, Soares(1978), Patto(1990) e Baeta(1990).

Esta releitura de produções dos alunos pesquisadores de 1982, a "legitimação" produzida pelas propostas de remanejamento contidas no Projeto inicial do Ciclo Básico de Alfabetização a partir de 1983, associadas às constatações de que a busca da homogeinização e a presença de protótipos e preconceitos se mantêm ainda hoje na escola (Collares e Moyses,1993) mostram que, apesar das pesquisas recentes se contraporem a tal perspectiva de homogeneidade já que associada ao preconceito, ela se mantém no imaginário dos que vivem na escola e se constitui como mito perigosamente arraigado, solidamente congelado. Estes fatos apontam tanto para a dificuldade a ser enfrentada em qualquer trabalho de reversão quanto para a necessidade e urgência de realizá-lo.

Como já observado, a constituição destes mitos podem ter sido referendados, ou no mínimo iluminados, por certas pesquisas educacionais da década de 70 e de políticas públicas por elas informadas. Não teria sido criado, assim, um campo fértil de associação entre "desejos" de senso comum e conhecimento produ-

zido (Moscovici e Hewstone,1984), com grande dose de poder legitimador?

Patto, a partir das considerações de Azanha(1985), que constata o parco conhecimento existente sobre o ensino de primeiro grau, afirma na conclusão de sua pesquisa:

> Além das "meias verdades" apontadas por este autor [Azanha], a desvalorização social da clientela e o preconceito em relação a ela certamente estão entre as principais idéias feitas e acriticamente incorporadas; longe de serem meras opiniões gratuitas, estas idéias ganham força ao serem confirmadas por um determinado modo de produzir conhecimentos que alça opiniões do senso comum ao nível de verdades científicas inquestionáveis.(Patto, 1990, p.341)

Relações de poder, autoridade, controle e disciplina

Através de fragmentos extraídos da leitura temática das produções dos alunos pesquisadores de 1982 em relação ao tema em foco, procurarei explicitar o que se acrescentou à aproximação da escola como objeto de estudo, face à entrada na aula.

A aula aparece como um momento privilegiado e, na escola que temos, representa a maior parcela de tempo do aluno em seu interior. É espaço fundamental para compreendermos como se materializam as relações de poder, punições, disciplina e controle. Para efeitos de exposição, focalizo as punições [repressão] separado do processo disciplinar e de controle.

É difícil explicitar tais relações como tema específico, uma vez que se manifestam também pelas formas de separação e distribuição dos alunos, [exposto no tópico anterior] bem como no processo de ensino propriamente dito. Assim, importa esclarecer que uma compreensão mais contundente dessa "rede disciplinar" poderá ser melhor percebida no jogo de relações estabelecidas na aula, em suas várias dimensões. A tarefa, agora, é explicitar como se dão, na aula, os mecanismos explícitos de punição capazes de legitimar as relações de poder dentro da aula.

Apesar de muito dissimuladas, há descrições de punições físicas, paralelas a um conjunto de punições de diferentes ordens e para finalidades diversas. Os principais motivos que geram a ocorrência de punições, são:

-posição "incorreta" de sentar na cadeira [maior índice],
-levantar da carteira ou andar,
-conversar com os colegas,
-lentidão/fazer errado as "lições"
-não executar ordens.

As formas de punições detectadas correspondem àquelas sugeridas pelo instrumento utilizado [Tabela de Punições]: reclamar, ameaçar, repreender e ignorar [para suas conceituações, ver Anexo 4]. Além dessas, no entanto, foram constatadas outras punições, como puxar o cabelo, deixar de castigo virado para o quadro, sair da sala ou perder o recreio:

...aponta com o "dedo da autoridade"; usa o verbo no imperativo ("senta", "cala a boca"). Agride os alunos puxando os cabelos ou apertando seus braços para chamar atenção. Mesmo que todos os alunos estejam atrapalhando a aula, ela escolhe um para sair da sala, e esta punição já serve como ameaça para toda a classe"[Vera, p.4]

Gritava muito com as crianças, chamava-as por apelido. (Ex: gordo, baiana,etc); dava muita importância à maneira da criança sentar-se na cadeira na posição "correta"; ameaçava as crianças quando elas não se comportavam como ela queria.(Ex: "se vocês não acabarem a cópia, vão ficar sem recreio"); repreendia quando um aluno não tinha o material em ordem. [Bel, p.3.]

"Venha aqui, fique um pouquinho de pé" [com as mãos para trás, de frente para o quadro, de costas para os colegas].[Elsa, p.18]

Os alunos, depois que voltavam do recreio estavam vermelhos, suados e muito cansados e a professora criticava muito isso.[Rui, p.7]

"Vou colocar você de castigo, assim as moças [nós, da Unicamp] vão ver que tem castigo para quem conversar e for mal educado".[Elsa, p.18]

Para falar, "tem" que levantar a mão e esperar ser chamado pela "tia". Falou sem ser chamado, é ignorado e às vezes, ridicularizado. Ela afirma que quem fala sem levantar a mão não sabe se comportar. Chama muito a atenção das crianças para se sentar na cadeira com "postura correta". Quando a professora escreve no quadro, não pode ficar repetindo em voz alta, sempre pede silêncio e se irrita com a criança que insiste em ler em voz alta.[Rui, p.8].

Nas aulas observadas, notei que a professora zomba demasiadamente dos alunos, fazendo comentários desagradáveis. Em meio a uma bagunça, enquanto tomava a leitura das crianças, ela se levantou, veio até o meio da sala e escolheu um menino e lhe puxou o cabelo.[Rui p.7]

Chama a atenção, para além dos mecanismos repressivos, a tentativa de organização de processos disciplinares e suas formas de controle, tal como os descreve Foucault, especialmente em Vigiar e Punir(1975) e Microfísica do Poder(1979). Ao explicar

como se constrói essa normalização pela disciplina, diz:

> ...esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as disciplinas.
> .....
> O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe(...). A disciplina fabrica, assim, corpos submissos e exercitados, corpos dóceis. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo.(Foucault, 1975, p.126-7)

Estudando as descrições das aulas, o que chamou mais minha atenção foi a organização da rede de controles e seus resultados, que eram estimulados pela **delação**. Grande parte dos professores dela se utilizava. Há um caso até de aluno que, apesar de não ter aprendido e, por isso, pertencer ao grupo dos que são rejeitados, graças a seu trabalho de "fiscal" dos colegas, era tido como "bom aluno" [Vera, p.5]. Embora alguns professores não provocassem a delação, e até a punissem, os alunos a produziam, fato que leva a crer que tal procedimento já está incorporado pelas crianças.

> Eles são reforçados, mesmo na sala de aula, para competir. A delação é muito grande.[Ada, p.6]

Como diz Foucault, a disciplina é uma técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Há uma ocorrência que me pareceu peculiar porque revela como se contrói essa rede de cima para baixo, mas também de baixo para cima e lateralmente, uma vez

que que a disciplina faz funcionar um poder relacional que se auto-sustenta.

Aconteceu de a professora, da classe observada por Rui, não comparecer à aula num dia de observação. A diretora solicitou ao aluno da Pedagogia que ficasse com a turma. Na descrição que faz das tentativas de trabalhar com os alunos, explica que buscou várias atividades, não conseguindo a atenção do grupo, o que gerou "algazarra". Cita como encaminhou o problema:

> ...até que um deles sugeriu a brincadeira do silêncio. Todos acataram a sugestão. Eles adoram essa brincadeira. Outros momentos que consegui interesse foi na hora do ditado [pedido por eles]. Também sugeriram o "beijo, abraço, aperto de mão e passeio no bosque". Foi onde senti a discriminação entre eles [sempre os mesmos são chamados]. A maioria rejeitava uma criança negra.(...). Eu não havia cobrado as filas, mas eles lembraram e fizeram questão delas.[Rui, p.9]

Nessa descrição se presentifica como a rede se multiplica, se transforma e organiza o objeto de controle como seu instrumento. Obviamente, essa rede sustenta o macropoder e por este é sustentada, embora não possa ser compreendida, segundo Foucault, como derivada somente do Estado ou poder central. Ela serve às necessidades específicas das diversas instituições, tanto do ponto de vista político quanto do econômico.

Assim, reunindo a exigência das filas, a hierarquização do processo escolar comandado pela direção, a vigilância dos corpos no recreio [fatos já detectados na escola nas produções de

1981 e que se mantiveram em 1982], o ingresso na aula revela um processo que -pelas descrições registradas pelos alunos pesquisadores, não necessariamente na escola concreta- aproxima a escola à fábrica, à prisão ou ao hospital. Essa generalização, perigosa em si mesma, é bastante próxima do quadro revelado nas pesquisas:

> Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes "incorretas", gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo, é utilizada, a título de punição toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações.(Foucault, 1975,p.159)

Assim, além do momento político nacional vivido em 1982, associam-se as discussões produzidas pelas teorias crítico-reprodutivistas e as análises sobre as relações de poder [sempre muito trabalhadas na Faculdade de Educação, especialmente pelo Depto. de Administração e Supervisão Educacional], as produções realizadas pelos alunos de 1981 -que foram estudadas pelos alunos de 1982 e já davam ênfase ao autoritarismo nas escolas- havia um componente a mais para produzir o "olhar crítico" às relações de poder na escola em suas diferentes manifestações: a intervenção na UNICAMP.

Todos alunos que fizeram **Avaliação de Currículo** em 1982 vivenciaram ativamente o processo de intervenção. O depoimento da

aluna, abaixo transcrito, demonstra a força que teve em suas representações:

> ...citarei uma experiência que se distingue das outras por abranger vários aspectos da vida universitária. Foi o momento da intervenção da Unicamp. Este momento teve sua importância pelo seu aspecto político e emocional, que me envolveu profundamente com outras pessoas e juntos nos envolvemos numa luta, para nós importante, uma vez que estávamos colocando em prática toda uma teorização feita durante parte do curso.
> A situação da intervenção nos fez viver um tipo de mobilização para nós desconhecida na prática, firmando parte de nosso amadurecimento ao exigir de nós uma postura tanto crítica como coerente.(Depoimento 11. In.França,C.1989,p.52-3)

A ênfase que já havia se manifestado nas análises de 1981, encontra terreno fértil com a entrada na aula, pois uniu, na construção do "olhar crítico" sobre o tema, os instrumentos e discussões realizadas em aula, o clima político e teórico existente naquele momento à "materialização" das relações de poder nas aulas das séries iniciais. Obviamente, esse "olhar" ofuscou outras apropriações possíveis da escola e da aula. E os alunos revelaram essa preocupação na avaliação do trabalho realizado, como veremos ainda neste capítulo.

Além do próprio processo pedagógico se manifestar como produtor, acima de tudo, da submissão e disciplinação, as punições e mecanismos de vigilância aparecem de forma muito explícita nas descrições realizadas pelos alunos.

Das leituras e apropriações que fiz de suas produções sobre a aula/escola, manifesta-se, acima de tudo, o que Foucault denomina microfísica do poder:

> O que Foucault chamou de microfísica do poder significa tanto um deslocamento do espaço da análise quanto do nível em que esta se efetua. (...) a consideração do poder em suas extremidades, a atenção a suas formas locais, têm como correlato a investigação dos procedimentos técnicos de poder que realizam um controle detalhado, minucioso do corpo -gestos, atitudes, comportamentos, hábitos, discursos.[Machado,R. Introdução, p.XIV. In.Foucault,M.,1979].

Tal processo disciplinar vai se manifestar ainda no processo de ensino desenvolvido nas aulas observadas, como veremos a seguir.

Alfabetização em processo na aula

São sete produções do primeiro semestre/1982, de 16 alunos, envolvendo oito escolas públicas [trabalhos de Ana, Jane, Bel, Edi, Maria e Vera] e uma particular/filantrópica que atendia crianças carentes [Lina]. O grupo de alunos que elaborou a pesquisa aqui denominada como de Bel, observou três escolas públicas: uma estadual, uma municipal e uma rural com duas classes multisseriadas. Todas envolviam a primeira série do Primeiro Grau.

No segundo semestre/1982, são onze pesquisas, de 19 alunos da Pedagogia, que trabalharam com oito escolas estaduais

[Ada, Elsa, Teca, Dora, Cacá, Vani, Rui e Rita], com classes de primeira série do Primeiro Grau; um Radioposto do Mobral-Suplência II [Isa]; uma Pré-escola do Acre - Projeto Rondom [Beti]; e uma escola particular alternativa [Judi].

Concentrarei as descrições do processo de ensino nas primeiras séries de 16 escolas públicas pesquisadas pelos alunos em 1982.

As descrições do processo de ensino, que envolvem a relação professor-aluno-conhecimentos/saberes, foram reduzidas e lacunares. Penso que um conjunto de circunstâncias se aliaram para que isso ocorresse: a relevância dada ao tópico anterior, isto é, às relações de poder na escola; a parca produção da época abordando a aula [descrição/relato do que nela ocorre]; a ausência, na época, de instrumento e roteiro pré-estabelecido para captar o processo da aula e seus movimentos associaram-se à minha possível insegurança ao ousar realizar tal tipo de trabalho, ainda uma novidade para todos nós.

Alguns relatórios se ativeram mais às atividades que a professora propôs aos alunos, outros ao conteúdo dessas atividades e a maioria se preocupou em descrever as relações de poder. Mesmo assim, podem ser captados fragmentos do processo de ensino.

O processo de alfabetização desenvolvido nas classes observadas segue o método analítico-sintético, através das seguintes Cartilhas:

-No Reino da Alegria [Vera, Ada, Cacá(para transferidos), Vani e Rui]

-Caminho Suave [Bel, Edi e Dora]

-Cartilha da Mimi [Ana,Maria e Elsa]

-Hora Alegre [Jane e Teca]

-Convite à Leitura [Cacá]

-Cartilha da Sodré [Rita].

Das descrições relatadas pelos alunos nas produções, somente uma das classes da escola rural multisseriada [Bel/1], da segunda e terceira séries, não adotava Livro Didático, realizando um trabalho diferenciado e peculiar em relação aos demais. Pelos relatos, percebe-se pouca diferenciação no processo de ensino desencadeado nas diferentes classes/escolas. Acredito que a inexperiência de "relato" tenha contribuído para essa homogeneização do processo, mas as marcas existentes não deixam de ser referências de um trabalho pedagógico tendencialmente expropriado de seus sujeitos -homogeneizado através da cartilha pela separação entre a decisão e a tarefa- e prenhe de mecanismos ocultos de alienação, no dizer de Nudler(1974).

O ritual da aula de Língua Portuguesa/Alfabetização se constituía de ditado, cópia e leitura [da lousa ou da cartilha], exercícios de completar e formação de palavras ou frases e silêncio, ou seja, "misto de ausência de explicações e de material didático, do silêncio e da passividade".[Teca, p.5]

Alguns fragmentos:

1. A primeira aula da manhã era invariavelmente de Língua Portuguesa; geralmente uma cópia da lousa, da cartilha ou formulada com base nas palavras tratadas. Logo em seguida leitura da lousa ou da Cartilha e depois, geralmente após o recreio, Matemática. As lições depois do recreio eram mais lentas.[Dora, p.6]

2. Completar:
-João deu cajuada da jarra ao bode.
-Juca afia a faca com cuidado.
-Fábio judiou da foca.
-Eu dei um beijo no Juca.
-A goiaba ficou fedida.
-O gato é feio e tem bigode.
-Joca coa café e joga na jibóia.
(Todas as palavras usadas para completar foram fornecidas pela professora).[Jane, p.4]

Esse ritual não era seguido sem resistências. Apesar de pouca descrição dessas ocorrências paralelas, há alguns registros interessantes, como o seguinte:

> É quase inexistente a interação verbal entre professor e alunos. Geralmente são 4 ou 5 alunos solicitando respostas da professora, querendo contar estórias, desenhos, filmes e até mesmo o que aconteceu em sua casa. A professora fica irritada devido ao falatório da classe e diz que eles estão ali para aprender o be-a-bá e que se não é isso que querem aprender que fiquem em casa atormentando seus pais. A maior parte do tempo quem fala é ela, os alunos se dignam a responder apenas ao que ela pergunta diretamente.
> Eles normalmente não se mostraram interessados no conteúdo apresentado e ficavam cochichando paralelamente, fazendo desenhinhos.[Edi, p.5].

Foram registradas, no entanto, duas situações de professores que, mesmo utilizando como norma o ritual descrito, realizaram trabalhos peculiares:

> Na escola havia uma biblioteca e durante o recreio eles iam buscar ou trocar livros. [A professora] disse-lhes que a diferença entre ver um filme na televisão e ler uma história era que, na televisão não ficava nada para imaginar; e na história cada um que lesse ia imaginar as pessoas, os lugares de uma maneira diferente. Fez uma brincadeira para eles: mandou que alunos diferentes lessem a mesma história e contassem como viam os personagens e lugares. Os relatos foram diferentes e eles perceberam isso.[Dora, p.7]

> As crianças já estão alfabetizadas. Já sabem escrever e formar frases. A redação é escrita em conjunto no quadro-negro para a turma toda copiar. Cada aluno sugere uma frase e vai a lousa escrever.[Vera, p.6].

Há ainda uma situacão peculiar, porque o ritual não é mantido. Não é de primeira série e se dá na escola estadual rural, onde existem duas classes, com 22 alunos em cada uma: pela manhã funciona a classe de segunda e terceira séries e de tarde a turma de primeira e quarta séries. As duas professoras são bastante diferentes no processo de ensino encaminhado. Enquanto na classe de primeira e quarta séries o ensino segue o ritual da aula semelhante ao das escolas urbanas, na turma da manhã existem diferenças consideráveis, em relação às outras descritas nas produções dos alunos.

Dado o trabalho mecânico do processo de alfabetização desenvolvido na primeira série, a professora de segunda/terceira séries faz uma

> ...espécie de re-alfabetização, sem repressão no escrever. Os textos criados são livres, sem exigências ortográficas, pontuação; lógica ou "nexo" não são exigidos. É incentivada a linguagem natural da criança e "por razões sociais" a criança aprende a necessidade de utilizar a linguagem culta e formal. Aos poucos, é colocada

> a necessidade do "início, meio,fim" para as histórias. Os resultados são excelentes. Vi trabalhos lindíssimos. A professora da primeira série, ao contrário, trabalha com descrições, ditado e cópia.[Bel/1, p.7]

A preocupação com o acompanhamento individual dos alunos foi uma característica bastante recorrente, embora não em todas as classes. Em pelo menos uma se explicitou a ausência de relação direta professor-aluno, uma vez que somente ocorria relação do professor com o coletivo da classe, sem processos de individuação. Nos demais, mesmo que direcionada aos fortes, havia um cuidado especial de tomar a leitura individualmente, corrigir cada caderno, verificar cada lição. Posteriormente, em 1988, este aspecto foi aprofundado numa pesquisa feita por uma aluna pesquisadora, porque se manifestava como muito comum. (Cf.Minatel, 1991)

Esse acompanhamento, mesmo que às vezes se manifeste viesado, como poderemos ver em alguns registros, explicita um componente do processo de ensino na primeira série que joga contraditoriamente com o grande número de alunos nas classes -em geral, mais de 35- e a ausência de trabalhos de grupos e de atividades diversificadas. Mesmo que à custa de repressão e disciplinação, o professor mantêm esse procedimento. Parece que o professor aposta no acompanhamento individual para que seus alunos "aprendam", pois apesar das condições adversas e de ser cansativo e demorado, ele é mantido:

> Os alunos ficam de braços cruzados esperando que a professora corrija os cadernos [com a lição de casa]. Os

> alunos que recebem o caderno primeiro, começam a copiar. Os outros ficam esperando. Não importa que um aluno de ritmo lento receba o caderno por último.Tempo de correção: 1 hora e meia.[Jane, p.5]
>
> A professora procura conhecer cada aluno individualmente, interessando-se pelas suas dificuldades particulares (...); ela própria passa as tarefas de casa nos cadernos dos alunos, sendo a complexidade relativa ao grau de dificuldade de cada aluno...[Bel, p.3]
>
> ...pediu que os alunos abrissem a cartilha e começou a tomar a leitura individualmente, pedindo nossa ajuda. [Ana,p.4]
>
> Ao entrar na sala de aula a professora cumprimenta os alunos e, em seguida, pede que fiquem em silêncio. Pede que abram o caderno de casa para a correção da tarefa anterior. As tarefas são corrigidas na lousa, indo alguns alunos que levantam a mão ou aqueles chamados pela professora. Enquanto fazem isso, a professora passa de carteira em carteira dando visto nos cadernos. Após terminar tal tarefa, ela distribui os cadernos de classe [que havia levado para corrigir em casa].[Ada, p.4]

Numa análise aligeirada ou mais mecânica, poderíamos detectar nesse procedimento um dos mecanismos de vigilância individual, do que Foucault denomina de quadriculamento: importa "poder, a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar."(Foucault, 1975, p.131).

Porém, o tempo e o trabalho dispendido pelo professor parecem, contraditoriamente, indicar mais significados. Sem excluir a interpretação como vigilância, parece anunciar que, no imaginário do professor, há uma crença de que a aprendizagem se dá pelo atendimento individual já que a aprendizagem é individual. Daí pode-se compreender melhor porque mobiliza um conjunto

de outros procedimentos para "paralisar" o movimento coletivo da classe a fim de possibilitar esse acompanhamento individual. Obviamente, nesse momento, em 1982, esta possibilidade não havia sido aventada, até porque nosso "olhar" não se preocupava em detectar senão sinais dos mecanismos de controle, e qualquer sinal, face a uma visão maniqueista da escola, era reduzido a estes mecanismos.

As concepções de alfabetização e a prática de aula, quando constam ambos os dados registrados, mostram relações contraditórias. Em alguns, [como na classe observada por Teca], o ritual da aula segue o já descrito e o professor, na "conversa" com o aluno pesquisador, revela que o trabalho de primeira série é realmente para aprender o código escrito, a mecânica de ler e escrever. O trabalho de compreensão e interpretação, "o entendimento", explica a professora, só pode ocorrer depois de encerrado o processo de alfabetização [sic!], sendo tarefa para a segunda série.

Já para outra professora, alfabetizar

> ...não é apenas ensinar às crianças um processo mecânico, isto é, reconhecimento de símbolos gráficos, mas também dar ao educando a oportunidade para o desenvolvimento da habilidade de compreensão e interpretação do que lê.[Rui, p.5]

Quando são descritas as aulas desta mesma professora, em quatro dias diferentes, o processo desencadeado parece ser ou-

tro do verbalizado nas suas concepções: **ditado de palavras isoladas, ditado de frases conhecidas, leitura de palavras da lição da cartilha, cópia da lição da qual fizeram a leitura, cópia do quadro de recordação, leitura da próxima lição e exercícios.**[cf.Rui, p.6].

Além do componente curricular de Lingua Portuguesa, só foram registradas aulas de **Matemática**. Conforme já descrito, no ritual, todas as aulas de Matemática observadas ocorreram após o recreio. Restringiam-se a exercícios de resolução mecânica, sem ter havido descrição de qualquer atividade diferenciada ou uso de materiais. Não há, também, registro de explicações ou discussões do processo de operações exigidas pelos exercícios.

Os tópicos dos exercícios se referem a continhas com as duas operações básicas [adição e subtração], conversão de numerais arábicos em romanos, numerais ordinais e pares e ímpares [tratados como números e, aparentemente, sem relação com idéia de quantidade]. As cópias de numerais ordinais de x a y também estão presentes, como é usual.

É muito frequente ocorrer, no final da aula, um momento mais lúdico e solto, no qual são utilizadas músicas, desenho ou mesmo contar histórias [cf.Ana, Ada e Dora]. Essa **atividade diferenciada** da monotonia encontrada no ritual da aula aparece como um momento lúdico em si ou como prêmio ou recompensa para os mais rápidos e/ou para esperar o sinal do término da aula anunciado

pela campainha:

> Quando faltavam vinte minutos para o final da aula, [a professora] disse que cantassem a música que quisessem. [Ada, p.5]
>
> Ao final do dia, quando sobrava tempo, [a professora] lia histórias. Era a hora que eles mais gostavam.[Dora, p.7]

Alguns professores revelaram suas críticas à situação profissional e condições de trabalho, como indicador das dificuldades do processo pedagógico na primeira série. A falta de material e o tamanho das turmas foram outros problemas -além dos alunos, como já exposto- que prejudicam o trabalho docente:

> Há um conjunto de fatores econômicos, culturais, sociais e pedagógicos responsáveis pelos altos índices de reprovação na primeira série: nível sócio-cultural baixo, regime de vários turnos com redução de período, deficiências das salas de aula, classes numerosas, deficiência da preparação dos professores e da assistência técnica direta aos mesmos, escassez de materiasl didático, falta de pré-requisitos, etc...[Rui, p.5]
>
> A professora tem 35 anos e dá aulas há 15 anos, sempre em colégio do Estado e se queixa das limitações que esse apresenta: falta de material, falta de respeito dos alunos do noturno pelo trabalho do diurno, baixo salário, etc...[Vera, p.6]

No contexto das aproximações das escolas em 1982, o trabalho de Elsa se destaca como peculiar por buscar se aproximar da escola em sua positividade, tal como propõem Ezpeleta e Rockwell (1986, p.10), uma vez que "o olhar" conduzia-se ao existente na escola, sem julgamento baseado em conceitos prévios, como era [é] comum e, de alguma forma, foram orientados a fazê-lo.

Apesar de detalhar essa questão posteriormente, quando da análise nas representações sociais dos alunos de Pedagogia, interessa destacar que utilizaram o conceito de "professor-povo", de Nidelcoff(1978) para explicar a postura de um diretor que procedia e encaminhava diferente e não autoritariamente a construção cotidiana de uma escola de periferia, pois denominaram-no de "diretor-povo".

Embora tal "achado" não tenha ocorrido pela entrada em aula, que era a proposta em discussão e, nessa, a especificidade do diretor não tenha sido capaz de alterar o processo usual das aulas, considerei relevante esta peculiaridade, por ter sido usada uma denominação própria e, também, porque mostra uma situação em que a marca de um diretor progressista não garante, por si mesmo, uma mudança no processo pedagógico e curricular nas aulas.

Interferência das Tabelas sobre Interação Verbal e Punições em 1982

As Tabelas de Interação Verbal [Ver sua descrição no Anexo 4], foram utilizadas de formas diferenciadas pelos alunos. De acordo com Morais, o relevante era o registro do número de ocorrências dentro das categorias (sic!) listadas previamente. As sete produções, de 16 alunos do primeiro semestre/82, utilizam-nas, basicamente, como referências para observaçao de aspectos que usualmente não são notados. Assim, somente Jane e Edi utili-

zam a tabela registrando o número de ocorrências, sem interpretação, análise ou retomada em qualquer momento, mesmo nas avaliações.

Já Maria descreve o número de ocorrências, mas as comenta, descrevendo e explicando o conteúdo do registro numérico, ou seja, supera a compartimentalização feita pelas tabelas entre o número de ocorrências e seus conteúdos, contextualizando significados. Assim, a separação forma/conteúdo é desfeita em parte, mantendo, porém, a direção do "olhar" do aluno, relevando esse aspecto do processo de aula em relação a outros, talvez não explorados. Exemplo:

> ...[Comportamento do Aluno:] As solicitações por parte do aluno junto à professora, eram apenas para esclarecimento da parte mecânica do trabalho. Nessas ocasiões, os poucos alunos que se dirigiam à professora, queriam apenas que ela verificasse se a tarefa estava pronta; não havendo preocupação, por parte da criança de saber se a tarefa estava certa.(...)[Resposta ou Contra-resposta da Professora:] O comportamento mais constante da professora era de indiferença ante a classe. A preocupação primordial era a transmissão de conteúdo, independente da reação ou participação das crianças.[Maria, p.7-8]

Interessante é que nos demais casos [Ana, Lina, Bel e Vera], há só o comentário dos temas e conceitos envolvidos nas Tabelas, mas sem o uso dessa para registro numérico de ocorrências. Por exemplo:

> Comportamento do Professor-Punição: Não grita, mas seu comportamento em relação à disciplina é autoritário: aponta com o "dedo de autoridade"; usa o verbo no imperativo ("senta", "cale a boca"...).Agride os alunos pu-

> xando os cabelos ou apertando seus braços para chamar a atenção...
> Interação Verbal Professor-Aluno: Ignora qualquer atitude dos considerados "condenados". Aos "bons alunos" ela dá atendimento individual em suas carteiras....
> Interação Verbal Aluno/Aluno: Bom relacionamento entre as crianças, com exceção de um "aluno fiscal" que ficava tomando conta da classe para "dedar" os outros para o professor. Nesse caso, constatamos que este aluno não sabia ler, mas era visto como "bom aluno" devido à sua função.[Vera, p.4-5.Grifos da autora]

Nota-se, pois, que o "olhar" é marcado pelo instrumento destinado a levantar o relacionamento verbal, mas busca estabelecer relações qualitativas não previstas pelas Tabelas.

Procurei verificar também se as informações sobre Interação Verbal e Punições, enquanto resultados das ocorrências dirigidas pelas Tabelas, haviam sido utilizadas nas análises e conclusões. Só Maria comenta, nas observações pessoais, essa questão:

> [A professora]...ameaçou, reclamou, repreendeu e ignorou o comportamento das crianças. Rotulava e ainda apontava com o dedo para as crianças, enquanto conversava conosco. Em nenhum momento dirigiu um reforço positivo. Marginalizava os alunos repetentes.[Maria]

Porém, seu texto de conclusão pessoal inicia contextualizando a análise:

> A realidade percebida não se esgota naqueles alunos e naquela professora, nos fatos ocorridos naquela observação.(...) reflete muito mais. Aponta para os erros do sistema educacional do qual essa escola é uma peça da engrenagem maior.[Maria]

Esta aluna faz parte do grupo que preencheu as ocorrências numéricas na tabela e depois realizou um comentário, contextualizando e dando conteúdo às ocorrências.

Assim, registro para análise a seguinte questão: o uso das tabelas, tal como foi feito, contextualizado no conjunto de instrumentos, "marca" a presença positivista dominante do processo de aproximação da escola como objeto de estudo? Marca o ecletismo metodológico? Considero interessante contextualizar, nos resultados da análise das produções de 1982 e nas análises de suas representações sociais o significado destas tabelas usadas até 1986, já que sua presença foi bastante longa no tempo, mesmo que questionadas e utilizadas de forma diferenciada em relação à proposta de Morais(1980).

Como já explicado, a inclusão das referidas Tabelas foi precedida dos estudos dessas pesquisas nas nossas aulas; importa lembrar também que os demais instrumentos foram utilizados concomitantemente a esses, conforme se póde verificar no capitulo anterior.

Mudanças ocorridas no processo de ensino/pesquisa na passagem do primeiro para o segundo semestre/1982

Pela recuperação dos cronogramas das aulas das turmas do primeiro e segundo semestres, observam-se três momentos básí-

cos na organização do processo de ensino:

Estudos preparatórios:

-Conceito de Currículo: Maria Nilde Mascelani;

-Legislação sobre Currículo e Guias Curriculares;

-Fatores intra-escolares como mecanismos de seletividade: G.N.de Mello;

-Pesquisa e realidade na escola de Primeiro Grau: Giselda Morais(org);

-Uma escola para o povo: Nidelcoff;

-Ideologia dos Livros Didáticos: Nosella.

Ida à escola:

-Discussão de instrumentos;

-Contato com as escolas;

-Coleta de dados na Escola.

-Entrevistas com os alunos pesquisadores: individuais ou por grupo da mesma Escola, durante o processo de coleta de dados;

-Análise em aula dos trabalhos e do processo de coleta de dados, durante o período de registros na escola [somente no segundo semestre].

Análise e socialização dos resultados obtidos:Painel de apresentação das pesquisas realizadas [aparece no segundo semestre com esta denominação].

As mudanças que ocorrem do primeiro para o segundo semestre são as seguintes:

-Aumento do tempo destinado para estudos em aula que embasem o registro e as análises dos dados;

-Fixação de tempo mínimo para coleta de dados: ficam fixados 6 períodos de observação de uma classe de primeira série, sendo 3 antes do recreio e 3 depois do recreio, em dias diferentes.[Adotam-se orientações de Morais,1980];

-Análise dos trabalhos de campo durante o processo de registro dos dados, com discussões dos "achados" em aula;

-Entrevista Individual, no final do semestre;

-Aparece, como título do trabalho, a palavra PESQUISA: "Pesquisa em uma escola de Primeiro Grau, tendo em vista a análise e o conhecimento de seu currículo".

Foi possível constatar que essas mudanças tiveram duas fontes básicas. Para definir os procedimentos de coleta de dados, ou seja, tempo de registro e sua organização, os cuidados no processo de coleta mantiveram a influência de Morais, continuando o que já ocorrera na modificação de 1981 para 1982. O modelo de "pesquisa" era atribuído às pesquisas feitas sobre a escola pela autora e seus orientandos.

O segundo vetor, que parece mais fundamental, baseia-se nas avaliações do curso e do trabalho feito nas escolas pelos alunos, como comprovam as avaliações escritas resgatadas, cuja análise temática mostra os seguintes aspectos como mais significativos [pela recorrência ou pela diferença/peculiaridade]:

A.Significado dessa aproximação da escola como objeto de estudo empírico:

* importante, válido, gostoso, ensinou muito, sensação de querer mais, porque:
  - -fortaleceu a opção pelo magistério;
  - -intercâmbio teoria/pesquisa empírica/prática;
  - -preparação para o futuro estágio;
  - -permitiu comparar escola pública com privada:

> Somente dentro de uma situação é que a gente aprende realmente e se conscientiza do que verdadeiramente acontece.[Lina]

* preocupação: a aula e a escola são uma peça de um sistema educacional falido.

B.Limites do Trabalho Realizado:

* sensação de inacabado, FALTOU TEMPO para:
  - -observar e conhecer melhor a aula/escola;
  - -discutir os dados levantados;
  - -mais leituras;

-reflexão mais aprofundada dos dados;

-julgamento mais honesto do trabalho dos outros:

Foi precário por não ter tido condições de dar uma visão mais completa da situação curricular real.[Maria Inês]

* ausência de retorno à escola, para:

-devolver à escola os dados e análises;

-contribuir para mudar a situação:

Sinto-me mal(...)não há volta para a escola dos dados e conclusões do estudo. Nem ao menos nos propusemos a uma simples conversa com a professora. Em nada contribuímos para mudar essa situação.[Maria Rosa]

Frustrada por não poder retornar à escola, sugerindo algo, já que fizemos um trabalho crítico em relação à ela. [Vera]

* dificuldade de acesso:

Complicado de fazer o trabalho, pois não deixam entrar na escola.[Bel]

* inexperiência:

Nossa inexperiência dificulta uma análise mais crítica, justa e precisa.[Bel]

C.Sugestões para próximas turmas de Avaliação de Currículo:

* mais tempo nas escolas;

* coleta de dados mais no início do curso, "para possibilitar retorno e inclusive diálogo com os que se dispuserem."[Maria Rosa];

* mais leituras para relacionar teoria/prática e trocar idéias em aula.

D.Relações com o Curso de Pedagogia e seus limites:

> ...mas valeu ter ido lá [na escola] para verificar como está nossa educação, que discutimos tanto na faculdade e podemos vê-la tão pouco lá fora.[Vera]
>
> Causou-me pânico (...)a necessidade de conhecimentos e técnicas que nós aqui [Pedagogia] não temos. Eu não sei o que faria no lugar de qualquer uma dessas professoras.(...) Meu Deus, se nós não conseguimos, com o preparo que o curso dá, dar aula decente em uma escola de classe social favorecida, o que seria nestas escolas onde as crianças mais precisam de nós?[Bel]

Algumas das análises, críticas e sugestões são incorporadas já no segundo semestre desse mesmo ano. Outras incorporações ocorrerão mais tarde. Porém, questões levantadas já em 1982 serão também levantadas pelos alunos de 1992, sem ainda termos conseguido superá-las: **tempo...tempo** para se aproximar com mais cuidado das situações peculiares do cotidiano da escola, tempo para "maturar" melhor os "achados", produzindo uma superação da empiria. Em síntese, busca-se o equacionamento do tempo do ensino e do tempo da pesquisa, que são diferentes. E, talvez o mais perturbador, para todos nós que vivemos esse processo, sejam as contradições entre as posições e opções assumidas e o retorno para a escola do trabalho realizado. Com o processo ainda se desencadeando, retomarei essas questões em outro momento deste trabalho.

<u>As representações do processo de ensino/pesquisa: de que escola os alunos se apropriaram em 1982?</u>

Nesta parte, cumpre fazer uma incursão nas conclusões das produções dos alunos para, após o processo de "mergulho" na escola/aula, com suas descrições, dados estatísticos e preenchimentos de tabelas -nesta fase que marca sua entrada na aula- detectar como se manifesta sua representação social da escola, ou seja, no dizer de Moscovici e Hewstone(1984), como se deu a passagem do conhecimento acadêmico para o senso comum, após o embate empírico realizado.

A importância de selecionar estes dados -as conclusões das produções de 1982, em que há manifestação mais livre das representações sociais do alunos, tal como define o conceito Jodelet- está relacionada à preocupação com o ensino no Curso de Pedagogia e os significados que este trabalho empírico possa ter gerado.

Após ler e reler as dezoito conclusões das produções dos alunos pesquisadores[17], algumas individuais, outras em grupo, sendo nove de cada semestre, fui buscando formas de ordenamento desse material: como se organizava cada texto, o que era recorrente, o que era peculiar, se ocorriam ou não diferenças nas conclusões das produções do primeiro para o segundo semestre, que temas abordavam e como construíam sua argumentação.

Procurarei, então, "alinhavar" as sínteses provisórias construídas, buscando, nesse processo, explicitar a construção dessas representações. É importante lembrar que tais conclusões

são o último tópico do trabalho escrito, entregue no final da disciplina e se referem ao espaço que os alunos tinham para manifestar suas conclusões sobre o trabalho realizado de aproximação da escola/aula, conforme roteiro.

A leitura desse material mostra que a entrada na aula marcou fortemente suas representações, mesmo que às vezes de formas muito peculiares e quiçá viesadas ou redutoras, como veremos mais adiante. Da aula, todos se referem a atuação do professor em relação ao aluno, mesmo que expressa de diferentes maneiras, com perspectivas diversas, ora buscando "denunciá-lo", "catalogá-lo", ou mesmo, "prescrever-lhe"; ora tentando compreender e contextualizar sua ação, em relação à aula, à escola, ao sistema educacional, ou mesmo à situação do país.

Fica evidente, porém, que todas as representações tocam no professor. Poderia afirmar até que a entrada na aula, dentro do processo de aproximação da escola como objeto de estudo, focalizou, acima de tudo de forma crítica, um dos personagens do processo de ensino, o professor. Numa primeira síntese, poderia afirmar que as descrições feitas, a partir dos instrumentos utilizados, apontaram para essa direção. Não só para o professor, mas principalmente para ele, como uma personagem da trama construída em cada escola, no contraponto com sua finalidade; também o aluno, outra personagem substantivamente presente na aula, foi focalizado, mas em geral de modo indireto, como consequência do primeiro plano assumido pelo professor.

Tentando apreender o significado de tais recorrências, que se expressam de formas tão variadas, li e reli; juntei e separei; busquei uma "lógica" própria de cada conclusão, em função das outras partes das mesmas produções.

O que de mais forte é dito sobre a atuação do professor pareceu-me, inicialmente, um brado, um alerta perplexo, cuja melhor expressão associei ao texto de Adélia Prado(1987), que descreve sua indignação diante de um menino que "peleja para escrever no papel, com lápis, nó e tropeço, a dor do seu peito":

> Ninguém se assuste se eu virar assassina. Eu já sou assassina, eu desejo a morte de tudo o que obriga um menino a escrever: mãe estou desesperado. O que é que eu faço, em que língua vou fazer um comício, uma passeata que irrompa nos gabinetes, nas salas dos professores que tomam cafezinho e arrotam sua incomensurável boçalidade sobre o susto dos meninos desarmados? Fazem política, os desgraçados, brigam horas e horas pela aula a mais, o tostão a mais, o enquadramento, o quinquênio, o milênio de arrogância, frustração e azedume.

Diz, em seguida, em sua escrita dolorida, que se ensina ao menino a ser na escola educado, respeitador e a honrar seu mestre. Novamente Adélia "solta os cachorros":

> Mestre? Onde é que tem um mestre no Brasil para que eu lhe beije as mãos? Já não basta ser gente para encanecer de dor? Ainda têm as escolas que se aplicar nesse esmero de esvaziar dos meninos seu desejo de bois, grama e pequenos córregos?

E conclui sua prece, com um pedido:

> Escuta quem tenha ouvidos: os meninos do Brasil fenecem entre retórica, montanhas de papel e medo.
> Entre ladrões, como Cristo na cruz.(Prado, 1987, p.49-50)

Relacionar as representações dos alunos de Pedagogia sobre a escola/aula com a indignação de Adélia Prado pode ser cruel. Porém, numa primeira apreensão, há elementos fortes para isso nas conclusões dos alunos:

1. Se um dos papéis da escola é ensinar, como pode uma professora pedir para a mãe tirar a filha da escola? Um dos "estímulos" que a professora da escola que observei usa para as crianças escreverem de maneira correta é: "quem não souber escrever, sai da escola". Para que serve a escola então? Para ensinar os que já sabem? [Jane,p.4].

2. Pelo que pudemos observar, existem professores preocupados com o conteúdo e outros não; mas todos eles se preocupam, em primeiro lugar com a disciplina. Outro aspecto é que desde a primeira série, os alunos menos capazes são marginalizados, o professor não lhes dá atenção. Geralmente os marginalizados são os mais pobres, isto indica que o professor é elitista.(...). Atualmente, discute-se tanto a igualdade entre professor e aluno em sala-de aula, mas quando entramos numa primeira série, onde há esse primeiro contato, notamos que desde então a relação é de pura autoridade do professor para com o aluno.[Vera, p.8]

3. Trouxe-me uma angústia muito grande. A falta de preparo dos professores é gritante. Os desníveis sociais e a própria postura dos professores são fatores de influência inegável sobre o aluno.[Bebé, p.7]

4. Na realidade, as professoras se interessam é pelo cumprimento de um currículo e, para que este seja cumprido elas são obrigadas a tolerarem os alunos. O aluno não é o objetivo da escola, mas sim o meio pelo qual ela vai alcançar seu objetivo de domesticadora, de desaculturação, de repressão e de formação de indivíduos passivos. [Edi, p.6]

5. No pouco tempo que estivemos em sala de aula, a atuação da professora foi péssima. Com exceção de agressões físicas, ela cometeu todos os erros apontados pela psicologia e pedagogia modernas. Ameaçou, reclamou, repreendeu, ignorou o comportamento das crianças. Rotulava e ainda apontava com o dedo para as crianças enquanto conversava conosco. Em nenhum momento dirigiu um refor-

ço positivo. Marginalizava os alunos repetentes. Ridicularizou uma criança que perguntou (o que era para ela uma pergunta infantil?)...[Maria Clara, p.15].

6. A experiência foi, ousamos dizer, chocante. A professora é um ser autoritário e completamente fora da realidade de seus alunos. Não explora os valores dos seus alunos, ao contrário, reforça os defeitos.(...). Parte do errado para ensinar o certo. Não estrutura sua aula. Investe no improviso da ocasião.(...). Tudo o que foi dado na lousa não foi explorado, nada foi ligado à realidade da experimentação cotidiana dos alunos.(...).Com a imposição da linguagem escolarizada, feita pela professora e também não estruturando uma interação verbal professora-aluno, ela consegue que muitos se calem com medo da falar errado porque certamente seriam repreendidos.[Rita, p.12]

7. Através dessas observações, o ponto que mais chamou minha atenção foi qual seria a visão da função de Educador que esta professora tem. Ela é vista unicamente como uma fonte de renda, como mais um emprego, onde a noção de emprego implica uma situação tediosa em que o indivíduo se encontra unicamente para poder sobreviver (em termos financeiros) nessa sociedade.[Cacá, p.8]

Porém, é simplificador dizer que só expressam indignação. Quando isso ocorre, parece se organizar uma manobra de construção da representação social dos alunos, que associa os problemas da escola somente e figurativamente ao professor, ou seja, imputa realidade a uma parte da informação, minimizando qualificações particulares, um dos mecanismos de passagem da informação à representação, chamado por Moscovici e Hewstone (1984,p.708) de positividade.

Após essa primeira apreensão, cumpre qualificar os dados, ou seja, contextualizá-los, mostrando-os na sua contextura própria e evitando simplificações que, se servem a classificações

genéricas, podem falsear ou obscurecer significados que nela não se "encaixam". Existem análises de material empírico sobre a escola que estancam a reflexão e a crítica nessa primeira fase da análise dos dados e constroem, como alguns alunos em suas representações, reduções consideráveis que passam a ser legitimadas academicamente, achando, enfim, um vilão frágil para a situação da escola pública: o professor.

Se, como mostram as citações acima, o alvo das conclusões se referem a atuação do professor, o contexto não é construído de um mesmo modo. As peculiaridades da argumentação mostram que só duas conclusões [das nove do primeiro semestre] produzem uma representação como brado indignado contra o professor, sem contextualizá-lo ou explicá-lo. Tratam-se das conclusões de Jane e Vera.

O texto de Jane critica o professor, em geral, a partir de uma referência à função da escola que é séria, pois constata evidências de atitudes - "expulsão" das crianças que não "aprendem"-, mas não busca explicar seu contexto, ou seja, produz na representação, um "esquema de redução", que compreende várias imagens singulares aplicadas a toda a informação, para daí concluir que o professor -fundamentalmente ele- é responsável por destituir a escola de sua função de ensinar.

As conclusões de Vera e Rita [ver citações (2) e (6) acima], seguem a mesma linha de argumentação, ou seja, os profes-

sores parecem algozes "soltos no ar", porém utilizam construções argumentativas um pouco diferentes: enquanto Vera constrói uma manobra de redução ao estabelecer a equivalência entre a informação [relação professor-aluno em aula] e um elemento de representação que já tenha se convertido em senso comum, com significado alterado [igualdade entre professor-aluno em aula], Rita utiliza a manobra da positividade ao representar de forma afirmativa e definitiva [a professora é um ser autoritário e completamente fora da realidade de seus alunos], uma informação com evidência empírica, minimizando qualificações particulares.

Diferentes são as demais conclusões. Elas buscam ir além da indignação. Depois de citar o despreparo do professor, Bebé [ver citação (3)], procura relacionar outras questões: além de remeter à burocracia e à hierarquia escolares, analisa também o significado da condução das políticas públicas pelos setores técnicos da educação, que não revertem a desigualdade no tratamento das crianças da periferia e escola rural. Ou seja, nestas deveriam ter acesso os professores mais competentes, mais preparados e ocorre o inverso: tanto a distribuição das classes, na escola, como a distribuição dos professores de uma região nas diferentes escolas, promovem uma política de atendimento inversamente proporcional à necessidade, o que significa que não levam em conta a questão social e sua distribuição desigual. Devolve, afinal, a questão ao Curso de Pedagogia, ao se referir que os alunos concluintes não estão preparados para fazer um trabalho competente nem com as crianças de classe média, quanto mais com

as que necessitam de um trabalho efetivamente comprometido.[Cf. Bebê, p.7-8].

Fazendo uma síntese, sua conclusão parte do professor, situa a hierarquia escolar e a burocracia, levanta questões sobre a organização do sistema educacional e retorna ao Curso de Pedagogia, numa construção que tira de foco o professor como culpado único das mazelas da educação nas séries iniciais.

Assim, muda um pouco o caráter da análise, incorpora questões teóricas discutidas no curso, embora não haja referências explícitas a isso. Incorre numa generalização apressada em relação ao sistema educacional como um todo, mas mesmo assim sua representação social incorpora mais componentes do conhecimento acadêmico do que ocorreu nas representações de 1981 e também nas representações que apenas culpam os professores. Obviamente, esta aluna pesquisadora tem uma trajetória peculiar. Era líder estudantil na época da Intervenção na Unicamp e participou ativamente desse processo. Como diz Jodelet(1984, p.474-5), suas posições e sua trajetória curricular como um todo na Universidade interferiram na construção de sua representação, talvez mais que o Curso de Pedagogia em si, com seu currículo formal -e nele o trabalho desenvolvido em **Avaliação de Currículo**.

Outra conclusão peculiar é a de Edi. Apesar de centrar sua análise no professor [ver citação (4)], não pára na crítica individualizada. Liga-a ao "autoritarismo disfarçado" da escola e

sua função de promover a formação de alunos passivos. Além do professor, destaca brevemente que o pouco aproveitamento do espaço físico existente na escola, pela maneira "bitolada" da compreensão do papel da escola, é interpretada como a de educar os alunos para a disciplina.

Encerra cética sua conclusão, relacionando sua percepção da escola ao sistema educacional: é difícil prever mudanças com concepções tão bem estruturadas no interior da escola. Conclui dizendo que:

> Pelo que pude constatar, os professores estão bitolados. Eles parecem marionetes obedecendo cegamente as ordens da diretora, do inspetor de alunos e não param para pensar no que estão fazendo.[Edi, p.6]

Assim, mostra o contexto da escola e seu ambiente autoritário como produtor de alienação. Com uma argumentação um pouco mecanicista, passa, na sua conclusão, uma visão de escola sem movimento, utilizando, entre outras, a manobra da positividade. Mas seu texto não é todo assim. Não se pode ignorar que utiliza, na sua argumentação, algumas marcas de cuidados: diz que **é difícil prever uma mudança educacional**, não assinala sua impossibilidade. E mostra algumas evidências de sua apreciação. Afirma também: **pelo que pude constatar...**, ou seja, não descarta outras possibilidades que não teve oportunidade de descrever. São cuidados que mostram uma representação que se "movimenta" em relação às de 1981.

Bebé e Edi são as únicas conclusões do primeiro semestre/82 que fazem referência à direção da escola, como lugar de centralização das relações de poder, exercendo sua hegemonia enquanto cume da hierarquia escolar, que se constituiu na tônica das representações de 1981. Já nas produções dos alunos do segundo semestre/82, aparecem Ada e Vani com conclusões e contextos aproximados. É importante mostrar que o professor surge como referência mais próxima do autoritarismo quando a observação se dirige mais diretamente à aula, sem contextualizá-la na escola. A rede de hierarquia e poder, com a presença relevante do diretor ocorre quando a observação se dirige, simultaneamente, à escola e à aula. Pode-se até supor que, estando os alunos pesquisadores em formação no Curso de Pedagogia, possa ser mais "digerível", em sua representação social, dirigir o foco ao professor.

Há outras expressões, cujas novas formas argumentativas mostram, por um lado, o cuidado com as conclusões apressadas baseadas em poucas observações [no primeiro semestre/82 não era fixado um limite mínimo de aulas a serem observadas, como vai ocorrer no segundo, mas, via de regra, realizaram de dois a três registros de aulas], e, por outro lado, posições menos críticas ao focalizar o professor:

> Verificamos que há um esforço por parte da professora em atender, da melhor forma possível o aluno, dentro das possibilidades e recursos existentes.
> Embora tenhamos observado muitas falhas e pontos dos quais discordamos, achamos que a nossa inexperiência dificulta uma análise e crítica mais justa e precisa. [Bel, p.4]

As observações centram-se na professora, mas não lhe dedicam uma apreciação tão avassaladoramente crítica. Alegam inexperiência. Isso se deve à aula/professora observada, às posições marcadoras de sua representação social, ou ainda a uma representação social menos dogmática?

Não temos evidências para dirimir todas estas dúvidas. Parece, no entanto, que se refere tanto à situação peculiar da classe observada, quanto ao "olhar" menos dogmático, ou ao buscar uma apropriação menos maniqueista das observações feitas. Fato interessante, pois esse grupo, ao longo de toda a produção, procura fazer breves sínteses, acompanhadas de um "julgamento" dos aspectos positivos e aspectos negativos. Nos positivos [já referidos neste capítulo] ressaltam uma professora que se caracteriza por tentar reverter o fracasso escolar, através de um atendimento maior e mais individualizado dos alunos predestinados, nas outras classes, ao fracasso escolar. Fazem este registro apesar de terem constatado também [como aspecto negativo] que a professora era autoritária, tradicional e, em alguns momentos, discriminadora.

Esta produção lembra, em parte, as análises de Kramer e André(1986) em pesquisa realizada na periferia do Rio de Janeiro sobre professoras de alfabetização bem sucedidas, uma vez que estas não se caracterizam por pertencer ao que classicamente se denomina "escola tradicional" ou "escola renovada". As professoras bem sucedidas provêm dos dois grupos, que incluem:

> ...desde aquelas que seguiam mais de perto a cartilha adotada, obedecendo a uma sequência mais ou menos rígida de atividades e interagindo com as crianças de forma mais ou menos autoritária, até outras que desenvolviam atividades bastante criativas e estimulavam a participação e imaginação das crianças.(Kramer e André, 1986, p.98)

Este artigo, porém, é de 1986. Em 1982, os contextos geral, da Unicamp, do Curso de Pedagogia e da própria disciplina, não permitiam atribuirmos outra importância aos dados e conclusões levantadas por esse grupo, uma vez que o "olhar" era preparado para obscurecer dúvidas nas conclusões rápidas e definitivas que faziamos, tanto da professora, quanto dos alunos. Parece que é o contexto marcando um processo transformativo externo do conhecimento cientifico.[18]

Ou seja, o contexto auxiliava a produzir não só representações mais dogmáticas, mas também influenciava a pesquisa, que corria por essa mesma trilha. Como diz Azanha(1992), as pesquisas de agora, como as mais antigas, são baseadas

> ...[numa] obsessiva preocupação em só descrever a escola e explicar os problemas educacionais a partir de hipotéticas relações do processo educativo com outros processos socioeconômicos, conduziu a um arrogante e equivocado descaso pela dinâmica, com um certo grau de autonomia, do conjunto das práticas escolares.(Azanha, 1992, p.46)

A peculiaridade de uma conclusão que não é indignada, marca a posição de Elsa, que constrói sua representação social através da ênfase na discussão de "modelos" de como deve/não deve ser o professor, a aula e a escola.

Podemos "ler" a construção dessa representação social através da manobra, denominada por Moscovici e Hewstone de autoridade, segundo a qual uma pessoa, obra ou teoria, em razão de sua virtual competência imputa prestígio ao autor da representação social [no caso, alunos da Unicamp] que traduz a alteração de um estado de fato para um estado de opinião. Assim, ao invés de analisar os fatos descritos, passa a opinar como deveria ou não ser o professor dessa escola, como a autoridade que, do alto, aponta, julga e prescreve.

Dizem Moscovici e Hewtone(p.701) que esse mecanismo se constitui como relevante em função do prestígio da ciência [UNICAMP], da autoridade do saber que a ciência exerce sobre o conhecimento comum, emprestados aos autores da representação.

No entanto, o texto não se encerra na "fase de julgamento". Apesar de não deixarem o caráter prescritivo de lado, consideram importante um retorno para a escola do estudo feito [esta sempre foi uma preocupação para os alunos de Pedagogia] e propõem, então, alternativas para a situação escolar, através de ações pedagógicas dotadas de bom senso, especialmente se considerarmos aquele momento histórico:

> Sabemos que não é suficiente somente uma análise crítica. E preciso se propor alguma coisa. Sabemos que é preciso abrir caminhos novos para esses professores "policiais" repensarem a educação e acompanharem as mudanças e para isso é preciso que os professores tenham tempo, de estudar, de discutir e incentivo do Estado para abrir espaço nas escolas para pessoas que querem ajudar, estagiárias, estudantes da Pedagogia,...também

> remunerarem melhor esses professores para que eles possam se motivar a realizar um trabalho mais rico, novo, criativo e comprometido.[Elsa, p.21-2]

Nesta escola foi identificada uma "diretora povo", segundo a denominação atribuída pelos alunos sob a influência de Nidelcoff, conforme já referi anteriormente: um diretor que foge aos padrões autoritários comumente encontrados nas outras escolas. O entusiasmo das alunas diminuiu quando constataram que, apesar de propostas e práticas inovadoras na ação global da escola, estas não evitaram a hegemonia do trabalho alienado nas aulas.

É com esta perspectiva que propõem ações para essa escola, uma vez que, segundo declarações dos alunos, está aberta para um trabalho com a Pedagogia:

> -Organizar grupos de discussões conjuntas com professores para reflexão ampla de questões tais como as punições, assistência aos alunos com dificuldades de aprendizagem;
> -Maior incentivo à leitura, uma visão de alfabetização diferente daquela mecânica, sem significado, decorativa, etc.
> -Ação junto à biblioteca que está sendo formada na escola;
> -Organização de grupos de teatro, dramatizações, brincadeiras recreativas, etc.(Elsa, p.22)

É interessante observar que suas propostas guardam certas semelhanças com as de Sônia Kramer(1989, p.189-207), quando esta analisa o desafio da formação em serviço de professores da educação fundamental, nos resultados de uma pesquisa realizada sobre o tema. Depois de analisar os poucos resultados dos pacotes

de treinamentos e encontros de vivências, faz a hipótese de que, para melhorar a qualidade de ensino é preciso priorizar o trabalho por escola, em pequenos grupos, a partir dos problemas detectados pelos professores que, auxiliados por um pedagogo mediador, procuram analisá-los, vão atrás de referências teóricas e constroem um movimento de continuidade-ruptura, que produza relações entre teoria e prática, relacionando-as com o contexto mais amplo. Propõe organização de estudos por temas ou problemas detectados como relevantes ou diretamente sugeridos pelos professores, entre outros (p.203-4). Também outros autores e práticas de secretarias de educação e universidades têm começado a propor e realizar trabalhos de formação em serviço nessa direção.

É digno de nota, com a perspectiva em análise, como se manifestaram as conclusões individuais dos três componentes da produção aqui denominada como de Maria, que revelaram terem realizado a discussão em grupo sobre os dados registrados e conduzem a conclusões que não caem na indignação contra o professor, nem na rápida generalização de suas ações com contextos mais amplos, como também não se contentam em evitar críticas ao professor, buscando, acima de tudo, colocar-se na situação de quem busca compreender um fenômeno.

O texto de Maria Rosa procura levantar algumas relações que estabeleceu a partir do trabalho de aproximação da escola/aula. Em primeiro lugar, destaca que o tempo de magistério não parece ser um fator preponderante na eficiência do professor, uma

vez que observaram uma professora com 20 anos de magistério, sendo 10 em alfabetização e tal experiência não a credenciou como uma professora competente.

Uma segunda conclusão que extrai é que a participação do aluno em aula está relacionada ao comportamento do professor, no sentido de proporcionar ou não espaço para tal. O trabalho a fez pensar também que uma criança rotulada como difícil, nem sempre o é de fato. Parece mais fruto da situação escolar; o que possibilitaria que uma professora que realmente a entendesse, pudesse fazê-la progredir. Finaliza suas observações alertanto: o pouco tempo de registro impede um **"julgamento honesto de qualquer trabalho alheio"**.[Maria Rosa, p.12]

A conclusão de outra componente do mesmo grupo, Maria Inês, inicia esclarecendo que o pouco tempo de contato com a aula permitiu conhecer, **"pelo menos de leve"**, a situação de uma escola e de algumas classes. Esta incursão, continua:

> **...nos leva a ter uma idéia do mecanismo burocrático, autoritário e arcaico que rege uma grande parte das escolas estaduais de Campinas.**[Maria Inês, p.13]

É o que acena sobre a escola e passa a discutir a aula e, dentro dessa, a atuação da professora, quando a acentua como mantenedora da ordem, transmissora de conceitos, não só desconsiderando os interesses dos alunos, como também não demonstrando preocupação em avaliar se eles aprenderam.

Até então, nada de peculiar, pois as representações seguem em torno disso. Interessante é que seu texto vai além. Busca levantar elementos para explicar/compreender o que ocorre pois, esse "desinteresse pelos alunos tem causas mais profundas que a aparente má vontade e falta de consideração por parte da professora." [Maria Inês,p.13]. Procura então levantar, sem esgotar, possíveis relações que precisariam ser analisadas:

-número de alunos por classe (a que observou tinha 42 alunos);
-cansaço, descrença e os longos anos de experiência;
-fatores externos à classe:
  * imposição e extensão dos conteúdos,
  * inflexibilidade da direção,
  * todo um sistema burocrático e sempre autoritário.

Conclui lembrando que existem esforços para melhorar essa situação, mas isolados, "que infelizmente não contribuem muito para mudar toda uma estrutura que deveria ser diferente." [Maria Inês, p.14]

A conclusão da outra componente desse grupo [ver a citação (5)], vai mais longe:

> Preocupou-me muito o que vi, pois a realidade percebida na sala de aula não se esgota naqueles alunos e naquela professora, nos fatos ocorridos naquele momento de observação.
> A realidade percebida reflete muito mais. Aponta para os erros do sistema educacional, do qual essa escola é uma peça da engrenagem maior.[Maria Clara, p.15]

As representações desse grupo, apesar de escritas individualmente e terem construções e argumentos próprios e diferentes entre si, ultrapassam, pela busca da reflexão sobre os dados, para além da indignação, com a exemplificação comprobatória: procuram estabelecer relações, tirar conclusões provisórias, suspender, em parte, um juízo definitivo, e, acima de tudo, ampliar o foco inicial da atenção, que era a atuação do professor.

É o caso também de outras duas conclusões. Trabalham nessa perspectiva, levantando argumentos, questões e relações a partir dos dados coletados sobre a atuação do professor.

Há um texto em que, depois de elaborar a crítica à atuação do professor [ver citação (7) acima], enfrenta uma questão que me parece fundamental: afinal, como essa professora chegou a esse ponto? E continua:

> Qual foi sua trajetória em termos de experiência, de consciência de classe, da condição de ser humano com todas as suas frustrações e anseios que essa sociedade nos impõe? Teria que conhecer muito bem o universo dessa professora para criticar e entender o porque dessa agressão gratuita aos seus alunos que a transforma em uma pessoa de atitudes extremamente estúpidas. Até que ponto ela se diferencia da outra professora que tem consciência do problema de seus alunos? [Cacá, p.8]

A construção de Cacá segue um caminho relativamente peculiar, uma vez que levanta questões, que poderiam vir a se tornar tema de uma pesquisa que partisse dessa fase preliminar de produção de saberes sobre a escola/aula. Essa curiosidade é fun-

damental, diz Paulo Freire, em seu livro-diálogo com Antônio Faundez, acrescentando estar a origem do conhecimento na pergunta, ou nas perguntas, ou no ato mesmo de perguntar. Aliás, dizem, todo o trabalho de pesquisa deve iniciar-se por encontrar as perguntas-chaves que precisam ser resolvidas.(Freire e Faundez, 1986,p.47-50).

As histórias de vida, de formação escolar e de trabalho têm sido mais pesquisadas ultimamente [Ver, entre outros, Simson(org),1988 e Demartini,1992]. Porém, naquele momento, esse tema morreu enquanto questão de pesquisa, porque o final da disciplina encerrava a possibilidade. Vai "ressuscitar", como tema de pesquisa propriamente dita, somente a partir de 1987.[19]

Também uma pergunta-reflexão foi levantada por Rui em sua conclusão:

> Percebi que fazer críticas a tudo e conhecer muitas teorias, não é suficiente para se ter uma atitude coerente perante à escola, pois nem tudo que se idealiza é possível de se fazer.(...) Isto foi uma coisa que eu não havia pensado, ou se tivesse pensado não havia dado maior importância. Mas como dar maior atenção ao "professor povo", se só se conhece o "professor policial" e só com este se tem contato e se aprende a agir? Como essas crianças incorporam tudo o que lhes é transmitido! [Rui, p.10]

Foi este o aluno que descreveu sua "substituição" quando o professor faltara num dia de observação. Apesar de todo o debate na época, a partir da tese de Marx sobre Feuerbach, foi nesse embate que Rui captou, em sua representação social, a ques-

tão: quem educa o educador? Claro, a seu modo, a partir das peculiaridades dessa aproximação da aula/escola como objeto de estudo.

O que se percebe nesse bloco de representações sociais em análise é que, ao centrar-se no tema da atuação do professor, os alunos não ficam somente no brado indignado, tentam realizar uma nova abstração produzida pela incursão na escola: levantam temas, fazem relações, produzem questões e até encaminhamentos de soluções.

Em termos de abrangência da representação social expressa nas conclusões, duas outras produções, de Ada e Teca, tiram o foco do professor, para ir além, sem esquecer também dele. Como se pôde notar, analisei a produção de Teca mais demoradamente, por ter se manifestado como a que conseguiu, de forma mais trabalhada, analisar os dados coletados.[20]

Em resumo, as representações dos alunos pesquisadores de 1982 podem ser entendidas como um salto em direção ao universo que é a aula, enfocando aí a atuação do professor. Essa focalização perde, em parte, a contextualização da aula e escola, embora nem sempre permaneça na indignação. Esse processo de apropriação da aula é ainda bastante redutor, apesar de terem se manifestado qualificações para sua compreensão.

Parece que a forma redutora se deve mais à nossa inexperiência do processo de aproximação da aula, no interior da escola, como objeto de estudo, uma vez que o tempo de registro era pequeno e, em grande parte, tomado pelo preenchimento das Tabelas de Interação Verbal e Punições, o que impediu um "olhar" mais amplo à complexidade das relações que permeiam a aula.

Como já abordava anteriormente, as marcas da intervenção na UNICAMP e do contexto da sociedade brasileira de então, os estudos realizados no Curso de Pedagogia, e o fato de as escolas públicas estaduais estarem vivendo sob a égide do último governador indireto, ainda num processo de transição da ditadura, tudo isso aliado às percepções de mundo que os alunos de Pedagogia trazem -e nem sempre mudam, muitas vezes conspiram-, parecem ter marcado suas representações, com vários mecanismos de redução do conhecimento acadêmico na passagem para o conhecimento de senso comum, quando da mediação do objeto empírico. Ainda assim podemos observar um certo movimento maior nas representações de muitos alunos do que aquele constatado na análise das impressões dos alunos de 1981.

Pelos registros realizados e comentados neste capítulo, havia uma conjunção de um "olhar" preparado para enxergar uma dada realidade empírica e uma escola que parecia parada no tempo. Parece-me que o aparente "congelamento" de ambos carregam um componente de veracidade, porém com as tintas fortes de uma representação social que associava o desejo à relevância que deram aos

fatos, selecionando alguns, excluindo outros, enfim, "acomodando" os dados novos. [Cf.Moscovici e Hewstone, 1986, p.703-5]

Novamente, pode-se associar as referências da representação social que, segundo Jodelet(1984,p.474-5) estão ligadas às condições e contextos nos quais surgem, às comunicações mediante às quais circulam e às funções a que servem nas suas interações com o mundo e os outros. Lembro que os alunos entregavam um trabalho do qual dependia sua aprovação ou não na disciplina. Entravam também em jogo, portanto, a avaliação e os ritos do academia, que assim influenciam as representações explicitadas, mesmo que o processo não enfatizasse, de fato, este aspecto.

## IV. CONTINUIDADE E RUPTURA NA CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO: O CURRÍCULO EM AÇÃO

> Nunca um acontecimento, um fato, um feito, um gesto de raiva ou amor, um poema, uma tela, uma canção, um livro têm por trás de si uma única razão. Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser, de que algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser. Por isso é que a mim me interessou sempre muito mais a compreensão do processo em que e como as coisas se dão do que o produto em si.(Paulo Freire)

Até 1983, apesar da disciplina conter Currículo em seu título, este conceito, aparentemente, não era trabalhado. Pelo menos não com esta denominação e nem com base na concepção hegemônica de então. Nos estudos feitos na bibliografia que circulava à época, especialmente na década de 70 -e a que tinha acesso[1]- as referências davam conta de uma concepção de currículo vinculada ao que Macdonald(1975) denomina de paradigma técnico-linear [2], com grande influência no Brasil:

> A tradição educacional brasileira, em torno de currículo, é presidida pela lógica do controle técnico. Currículo tem sido tratado, inspirado no paradigma técnico-linear de Ralph Tyler(1949), como uma questão estrita de decisão sobre objetivos a serem atingidos, "grades curriculares" que definem as disciplinas, tópicos de conteúdo, carga horária, métodos e técnicas de ensino e avaliação de objetivos pré-estabelecidos. Desse entendimento, a construção e reformulação de currículo tem se reduzido a um conjunto de decisões técnicas suposta-

> mente "neutras"(...).Tais decisões passam a construir a "Pedagogia dos Diários Oficiais".(Saul,A.M.,1991,p.55. Grifos da autora)

O paradigma técnico-linear, conforme explica Domingues(1986,p.353-6), teve Tyler(1949) como seu representante mais importante. Seu trabalho centra a discussão curricular na definição dos objetivos educacionais, é essencialmente prescritivo, buscando o controle de sua execução. Tal paradigma tem também a participação de outros outros autores, entre os quais, Taba, Popham e Baker.

A trajetória desse paradigma, porém, não se iniciou com Tyler. Segundo Kliebard(1971), a chamada concepção moderna de currículo tem suas bases na sociedade americana no início deste século, consequência de sua primeira revolução industrial. Teve em Bobbit o seu principal expoente, seguido de Charters e Snedden. Estes autores, sob a influência de Taylor, propuseram o transplante dos princípios da administração científica para a escola e depois para currículo:

> A extrapolação desses princípios de administração científica para a área de currículo transformou a criança no objeto de trabalho da engrenagem burocrática da escola. Ela passou a ser material bruto a partir do qual a escola-fábrica deveria modelar um produto de acordo com as especificações da sociedade. O que de início era simplesmente [sic!] uma aplicação direta dos princípios de administração geral à administração das escolas, transformou-se numa metáfora central em que se fundamentaria a teoria moderna de currículo.(Kliebard, 1971, p.113.Grifo meu).

Diz Kliebard que, por volta de 1920, Bobbit deu o tom de um grande movimento para reformular o currículo através da padronização e predeterminação do produto. Segundo suas próprias palavras:

> O mundo dos negócios está institucionalizando a predeterminação e desenvolvendo uma técnica adequada e eficiente. Há uma noção cada vez mais forte na profissão educacional de que devemos especificar os objetivos da educação. Devemos também institucionalizar a predeterminação e, até onde as condições de nosso trabalho permitirem, desenvolver uma técnica de predeterminação dos resultados específicos a serem obtidos.(Bobbit,1920, apud Kliebard,1971,p.117).

Os estudos de Kliebard são clássicos na bibliografia crítica sobre este modelo de currículo, que teve sua hegemonia tão marcada até a década de 70 e continua a fazer seguidores. Kliebard acompanha a trajetória dos três líderes da implantação da metáfora industrial de Taylor na educação, com detalhes interessantíssimos. Por exemplo, o autor descreve o requinte de padronização e atomização a que chegaram os estudos sobre currículo, em 1925, com a identificação de uma unidade mínima de medida curricular, denominada **peth**. Ou seja, cada meta a ser atingida no processo educativo era composta de um conjunto de conceitos e/ou habilidades específicas. Para poder controlar sua execução, como na fábrica se controlava os movimentos do operário com a máquina, em função da meta a ser atingida, era necessário criar padrões de medida para o currículo. Daí o sentido do **peth**:

> Os peths, contudo, devem ser agrupados para formar sequências, classificações de "práticas de desempenho da vida adulta" tais como "conservação de saúde através de

> práticas preventivas" para as quais Snedden estimava serem necessários de 50 a 100 peths, e condutas morais (incluindo companheirismo), para as quais o mesmo número era avaliado. A sequência de participação em diversas atividades, entretanto, solicitava números diversificados também de peths.Um motorista de automóvel exigia apenas de 10 a 20 peths, enquanto um fazendeiro ou um construtor exigiria de 200 a 500 peths. Um "lote", por sua vez, era a "quantidade de trabalho que pode ser realizado, ou o caminho percorrido pelos alunos de características modais (dentre as relacionadas à atividade considerada) em 60 horas marcadas pelo relógio. (...). Na realidade, grande parte do trabalho de Snedden segue de perto o de um dos maiores discípulos de Taylor, Frank Gilbreth, que identificou 18 unidades de movimento, por ele chamadas de therbligs, imortalizando assim o seu nome pelo uso de uma anagrama.(Kliebard,1971,p.119)

Desnecessário comentar. Os estudos de Kliebard explicam/desvelam as relações dessas concepções com a produção industrial, fornecendo esta fonte como a origem dos estudos da concepção "moderna" de currículo que, ideologicamente, se apresenta como neutra, técnica, cuja análise não cabe nos limites deste trabalho. Essa concepção teve seu "renascimento contemporâneo" com Tyler, consequência da segunda revolução industrial, ou também chamada de revolução eletrônica ou tecnológica. (Kliebard,p.122)

Segundo Domingues(1986,p.356-7), a influência desse paradigma no Brasil é mais evidente a partir de 1966, com a publicação do livro de Dalilla C.Sperb, discípula da matriz de Bobbitt/Tyler/Taba. Teve sua plena hegemonia na década de 70, fase do auge do tecnicismo na política estatal brasileira. "Coincidentemente", a publicação desse manual se dá após o golpe militar de 1964 e no período em que foi assinada uma série de convênios entre o MEC e seus órgãos e a Agency for International Development

(AID), conforme assinala Romanelli(1980,p.196-7). São os conhecidos acordos MEC-USAID.

Esta influência se manifesta na publicação de livros sobre currículo, dentro do paradigma técnico-linear editados ou co-editados pelo Estado:

> ...muitas dessas obras foram financiadas e distribuídas gratuitamente pelo Programa da Aliança para o Progresso ou então co-editadas em convênio com o Instituto Nacional do Livro.(Cardoso,E.A. et all, 1984, p.24)

A importância desse paradigma, entre nós, está umbilicalmente ligada ao modelo econômico de Brasil Grande (Frigotto,1991), instaurado pelo regime militar no início da década de 70. Foi este paradigma que "iluminou" a implantação da Lei 5692/71 (Palma Fo.,1992,p.32-3). Porém, não é só a política do Estado brasileiro da época que o adota. O tema do currículo, seus objetivos bem determinados e o controle pela avaliação, ligados aos conceitos de eficiência e eficácia, aos objetivos comportamentais com Mager e Bloom [que obviamente não podem ser creditados somente ao paradigma técnico-linear, mas tem nele uma de suas fontes inspiradoras centrais], passam a fazer parte da agenda das pesquisas educacionais brasileiras, conforme referência feita por Gouveia(1976):

> ...Constata-se que, dentre os estudos publicados [na revista Cadernos de Pesquisa], os mais frequentes são os que se incluem nas categorias "avaliação de currículos ou programas", "construção de instrumentos de avaliação ou pesquisa" e "características de estudantes ou de ambiente de onde provém. (...). Acreditamos que o

> setor de estudos psico-pedagógicos (...)[que inclui] a elaboração de currículos ou programas e a investigação de métodos de ensino é o que representa atualmente maiores probabilidades de crescimento.(Gouveia,1976, p.76-7 e 77-8, respectivamente).

A interferência do Estado nas linhas de pesquisas e estudos se fazia pelas possibilidades de financiamento das agências internacionais de cooperação, ligadas aos órgãos do governo brasileiro, como mostra Romanelli(1980,p.198-204), e confirma Gouveia ao registrar que:

> Dentre os estudos mais recentemente financiados pelo INEP, ou seja, de 1972 para cá [1976], os relacionados diretamente com a elaboração de currículos e a avaliação de cursos ou programas, considerados prioritários por órgãos responsáveis pelo planejamento educacional em nosso país, estão recebendo certo impulso, conforme indica a percentagem (29,4%) que representam no total de projetos apoiados por aquela instituição. O mesmo não acontece, porém, com uma outra categoria, presumivelmente também de interesse prático imediato -pesquisas destinadas à elaboração de material didático; já com representação pequena em 1970 (5,4%), representa apenas 1,4% dos projetos financiados pelo INEP no período considerado [1970 a 1976].(Gouveia,1976,p.77. Parênteses da autora, colchetes meus)

Não posso deixar de registrar que, na mesma época em que a pesquisa educacional brasileira dava como novidade as diretrizes desse paradigma curricular, o pensamento radical norte-americano toma contato com **Pedagogia do Oprimido**, do [exilado] brasileiro Paulo Freire, que vai se constituir na obra catalizadora do movimento que produz a ruptura com o paradigma técnico-linear, concebido como uma "peça" técnica e neutra (Domingues,1988,p.34).[3]

E em 1973, na Primeira Conferência sobre Teoria de Currículo, em Nova York, denominada: **Heightened Consciousness, Cultural Revolution and Curriculum theory**, que se organiza como movimento a ruptura com esse paradigma. Informa Domingues (id,ibid, p.34), que o organizador, William Pinar, conseguiu agrupar diferentes posições em torno de uma tônica comum: colocar em questão o paradigma técnico-linear. Parte dos autores editados na obra relativa à Conferência apresenta Paulo Freire como uma das referências chaves.

O resultado da Terceira Conferência sobre Teoria de Currículo, realizada em 1975 nos Estados Unidos, também está em livro organizado por Pinnar(1975). Lendo seus artigos, percebe-se a influência forte de Paulo Freire em Greene(p.310) e Pinnar (p.360-1). Detectei também a influência de Kliebard e Goodlad, especialmente nos dois artigos de Macdonald (p.5-13 e 283-94).

O livro de Paulo Freire, cuja primeira edição circulou nos Estados Unidos em 1970 [4], inspirou a mudança do paradigma que aqui se implantava com tanta força. Como diz Palma:

> Curiosa e triste ironia essa que a História nos pregou. Exatamente no momento em que, no Brasil, o pensamento educacional oficial se esforçava em adotar nos currículos oficiais o paradigma técnico-linear, através da elaboração pelas Unidades da Federação, dos Guias Curriculares, o citado paradigma começava a ser criticado nos seus fundamentos, e a partir das propostas educacionais de um emérito educador brasileiro, que naquele momento estava impedido de aqui expor suas idéias.(Palma Filho,1992, p.33)

É uma ironia [será?], que em plena ditadura militar, muitos de nossos conceituados educadores/técnicos/pesquisadores de então fossem buscar inspiração no que representava o pensamento educacional conservador americano:

> Durante alguns anos absorvemos e consumimos de forma constrangedoramente acrítica, as formulações americanas sobre currículo (representadas pelo modelo de Tyler), mas presunçosamente ignoramos os desenvolvimentos posteriores.(Silva,T.T.,1992,p.75)

A propósito, ilustração corajosa é o depoimento de Magda B. Soares que, ao elaborar seu Memorial para o Concurso como Professora Titular da Faculdade de Educação da UFMG, em 1980, faz uma autocrítica de sua participação no tecnicismo vivido pela educação brasileira na década de 70. Diz Magda:

> Olho para trás, observo o bordado: como explicar que, profundamente imbuída de uma visão social, antropológica e dinâmica da educação, de repente assuma uma prática com ela incompatível? Vejo-me (não, vejo-a, a outra que fui) aderir a uma tecnologia de ensino determinista, baseada em predição e controle (objetivos comportamentais, testes de múltipla-escolha, instrução programada e outros procedimentos de origem behaviorista); vejo-me (vejo-a) lutando por maior "eficiência" e maior "produtividade" do ensino e do sistema educacional(...) É ao analisar os primeiros anos pós-68 que mais nítidas se tornam, para mim, a presença e a força da ideologia como "lógica da dissimulação" e "lógica da ocultação". (p.79-80)
>
> ".....
> Não apenas agi; também escrevi. Em 1972, o Ministério da Educação e Cultura solicitou-me a elaboração de texto sobre a produtividade do ensino superior, que seria (e foi) o documento-base do Primeiro Encontro de Reitores das Universidades Públicas; lá estão, em cada página, esses critérios de produtividade, rendimento, eficiência e eficácia. Basta lembrar que desenvolvo o tema sob um "enfoque sistêmico" e proponho uma "definição operacional" de produtividade do ensino, que apresento como resultado "das relações e do equilíbrio entre cus-

> tos-qualidade-adequação":"adequação do output (sic) às necessidades e expectativas do metassistema; eficácia do processo em transformar os inputs (sic) nos outputs desejados-qualidade; utilização racional de recursos, de modo a conseguir-se a maior adequação e a mais alta qualidade pelo menor custo".(Soares,1972:5-20.) Desnecessário comentar.(Soares,1991,p.83-4.Grifos da autora).

É raro um educador e/ou pesquisador brasileiro que tenha tido a corajosa ousadia de analisar criticamente sua participação nesse momento de nossa história, com tamanha honestidade e seriedade.

## Construindo uma concepção de currículo na aproximação da escola como objeto de estudo

Apesar de desconhecer os autores que instauraram o movimento de ruptura com a concepção técnico-linear de currículo, desde que tomei contato com a abundante bibliografia de Didática/Currículo, na década de 70, desconfiei das concepções tecnicistas. Minha "desconfiança" e "desconforto" têm origem ideológica e política, aliada à sensibilidade da prática docente, sem qualquer razão científica ou teórica sobre o tema em si. Minha oposição ao regime militar me alertava contra paradigmas por ele implantado. Mas tais "desconfianças" não eram desvestidas de **saberes** e de concepções teóricas, constitutivos da representação que fazia do tecnicismo em currículo.[5]

Esses **saberes** foram fortalecidos e teorizados no Programa de Mestrado em Educação da FE/Unicamp, cuja orientação ia

de encontro ao pensamento tecnicista hegemônico da pesquisa brasileira da época, seguindo uma orientação dominantemente fenomenológica, especialmente no que era estudado/pesquisado sobre ensino/aprendizagem/currículo. É significativo que o ano de 1976, que marca o início do Programa de Mestrado da FE/UNICAMP, cuja principal linha de pesquisa na área de Metodologia de Ensino era análise e produção de material didático [Ver Fracalanza,1993] é o mesmo em que o INEP não destinava verbas para produção e análise de material didático (Gouveia,1976). Estávamos [foi este o ano de meu ingresso no Mestrado da FE/Unicamp] na contramão do Estado.

Na minha dissertação de mestrado (Geraldi,C.M.G.,1980) já discutia as concepções políticas e ideológicas que se ocultavam no caráter prescritivo e na falsa neutralidade do tecnicismo, passando ao largo das condições típicas vividas pelas escolas, na sociedade brasileira, capitalista e dependente, ao analisar as contradições presentes no ensino de matemática, expressas em propostas metodológicas. Esse trabalho, com os problemas que hoje nele consigo perceber, já imprimia uma crítica radical a essas concepções de currículo, informada pelas concepções marxistas de educação que circulavam na época e a que tive acesso, embora não use essa terminologia.

Em consequência, apesar do tema ser insistentemente abordado, especialmente para compreender política e historicamente o tecnicismo dominante na educação "oficial" brasileira, não fazíamos estudos sobre currículo, com a terminologia e a carga

conceitual do paradigma técnico-linear, nem manuseávamos a bibliografia que produziu sua ruptura, que já circulava nos Estados Unidos e Inglaterra. Não estava na "agenda" do pensamento crítico brasileiro. Silva(1992), aliás, faz referência ao pouco prestígio que a área de currículo exerce dentro do campo intelectual mais amplo da educação, apesar de possibilitar o estudo de vasta camada da problemática educacional:

> ...a maior parte das questões educacionais pode ser traduzida numa discussão sobre a criação, seleção e organização do conhecimento escolar, isto é, sobre currículo, o mesmo podendo-se dizer sobre a maior parte dos conflitos concretos em torno da organização do sistema escolar. No fundo, o que se discute sempre são questões relacionadas ao conteúdo e a forma do currículo escolar, mesmo quando a discussão parece estar muito distante dessa esfera de preocupações, quando se trata, por exemplo, do papel do estado na educação.(Silva,T.T. 1992,p.76)

Foi por "vias indiretas" que consolidei concepções de currículo que não eram respaldados pela bibliografia específica. Essa "aversão político-ideológica" não permitiu que explorasse melhor -o que só fiz no momento de elaboração desta tese- um livro que já possuia: Messik,Paixão e Bastos(org).**Currículo:análise e debate**, de 1980, adquirido em set/1981, conforme registrei na contracapa. Esse livro trazia importantes subsídios críticos à discussão do currículo, especialmente os artigos de Kliebard e os comentários das organizadoras. O preconceito ideológico prejudicou uma leitura que poderia ter iluminado e facilitado o trabalho de ensino/pesquisa em **Avaliação de Currículo.**

## O Currículo em ação

Começamos entrando na escola, no ano seguinte na sala de aula. Em 1983, nos aproximamos da complexidade, da tessitura do currículo em ação, termo que utilizávamos para explicar o que buscávamos detectar no trabalho de campo nas escolas.

Procurarei, então, reconstruir o processo de ensino/pesquisa realizado em 1983, que representa um momento importante na construção das concepções de currículo, que foram guiadas, substantiva e concomitantemente, pela construção coletiva de saberes em aula, pelos achados de campo e informadas mais pelo que circulava na "teoria educacional" [aqui compreendida como sociologia, filosofia e história da educação] do que pela bibliografia específica de currículo.[6]

Como relatei no primeiro capítulo, em 1981 a concepção de currículo impressa no trabalho de ensino-pesquisa realizado, mesmo sem estar expressa, se aproximava de como Nidelcoff(1978) explicita o trabalho na escola/aula, mesmo sem identificá-lo como currículo. Em 1982, entrando na aula, envolvemos Morais(1980), que também não utiliza esse conceito nas pesquisas que coordena sobre a aula em escolas típicas. O trabalho de 1982, com essas referências, avançou mais na perspectiva conceitual do que a literatura especializada tem chamado de "currículo oculto", conceito a que voltarei mais tarde.

Ao ler e reler o material empírico resgatado de 1983 [Ver Anexo 9], chamou minha atenção que currículo tinha uma presença mais explícita/assumida, inclusive com terminologia própria, enquanto um conceito central no desenvolvimento das aulas e no processo de pesquisa realizado nas escolas, conforme registros encontrados nas anotações das aulas, nos textos estudados, no roteiro de relatório, que pela primeira vez é construído coletivamente no processo de ensino.

O que se acrescenta/rompe, no processo ensino/pesquisa em construção, com as produções de 1983? Dos embates realizados com o material empírico, das idas e vindas, das leituras feitas para melhor compreendê-lo, registrando novas informações e análises, e complexificando o processo de apreensão da escola/aula, resulta um conceito que se explicita e parece promissor: currículo em ação.

O currículo é entendido e trabalhado como o conjunto de aprendizagens vivenciadas pelos alunos, planejadas ou não pela escola, dentro ou fora da aula e da escola, mas sob a responsabilidade desta, ao longo de sua trajetória escolar. Denominamos esta concepção de currículo em ação. [Não encontrei, na bibliografia da época a que tive acesso, a origem da expressão, mas o localizei no Caderno de Anotações das aulas de 1983.]

Procurei interrogar/refletir:

-Por que o conceito de currículo só aparece, trabalhado nas produções, com esta denominação em 1983, se já estava presente no nome da disciplina e, implicitamente trabalhado desde o início, num processo de construção conceitual?

-Que concepções informavam esta conceituação de currículo em ação trabalhada em **Avaliação de Currículo**, em 1983?

-O processo de análise construído em 1983 mantém relações com a explicitação da discussão sobre currículo?

Para encaminhar qualquer resposta, será necessário reconstruir criticamente a trajetória percorrida no processo de ensino/pesquisa desenvolvido.

## 1983: a apreensão do currículo em ação

Consegui compreender porque só em 1983 assumi o conceito de currículo, após muito trabalho de leituras e sínteses sucessivas de dois grupos de material: de um lado, as produções dos alunos pesquisadores, a bibliografia trabalhada nas aulas e o Caderno de Anotações das aulas de 1983 [o primeiro que consegui recuperar]. De outro, a bibliografia sobre currículo que circulou no Brasil [e a que tive acesso] da década de 70 até 1983.

Percurso de trabalho demorado para desvendar uma obviedade: não aceitava as concepções tecnicistas que informavam a bibliografia sobre currículo, ligadas ao paradigma técnico-linear,

em função das minhas opções políticas, epistemológicas e teóricas. Face à ausência de referências teóricas sobre currículo que fossem coerentes com concepções mais gerais consolidadas, era melhor não abordá-lo.

O texto de Mascelani(1980) já estava presente no cronograma das aulas de 1982, como estudo inicial no processo de ensino. Porém, parece que, sozinho, este texto não "dava conta", não permitia a construção de uma base conceitual capaz de ser assumido no processo de apreensão das aulas, como currículo. Somente em 1983 consegui reunir um pequeno conjunto de autores que permitiam construir uma "brecha" conceitual capaz de sustentar seu uso.

No Caderno de Anotações detectei que a bibliografia acrescida àquela usada em 1982, no processo de ensino/pesquisa desenvolvido, se refere ao tema currículo e é feita com base nos seguintes autores: Goodlad(apud Messik, Paixão e Bastos,1980), Silveira Filho/Eisner (1981) e Mascelani(1980).[7] Farei, então, uma breve explicitação das referências que embasaram o conceito.

Inicio sinalizando com as definições situacionais de currículo identificadas por Goodlad que, após a observação de centenas de salas de aula, procurou descrever a compreensão de currículo para além do nível prescritivo, até então predominante nos estudos sobre currículo.

Depois de pesquisa empírica em salas de aulas, Goodlad conclui que existe um currículo ideal [o que um grupo de especialistas propõe como desejável]; um currículo formal [prescrito por uma instituição normativa, de que são exemplos os diferentes guias curriculares elaborados pelos estados e municípios brasileiros]; um currículo operacional [que representa o que, de fato, ocorre, nas aulas]; um currículo percebido [que explicita o que o professor diz estar fazendo, e o porquê de sua ação, segundo sua percepção] e um currículo experienciado [que é a percepção e reação que os alunos têm do que está sendo oferecido pela escola]. (Apud Messik et all, 1980)

Utilizando tais conceituações, certamente de forma livre[8], diria que o caminho percorrido e o objetivo do nosso trabalho era captar o currículo operacional, que nós denominávamos de currículo em ação, ou seja, aquilo que ocorre, de fato, nas situações típicas e contraditórias vividas pelas escolas, com suas implicações e concepções subjacentes e não o que era desejável que ocorresse e/ou o que era institucionalmente prescrito.

Acredito que Goodlad influencia nosso trabalho ao incluir, como pertencente ao estudo de currículo, indagações sobre como é, de fato, efetivado o currículo nas situações típicas. Na verdade, Goodlad representa um "argumento de autoridade" enquanto pesquisador da área que legitima, dá o "referendum científico" à insegurança que tinha para construir o trabalho dessa disciplina. Sua classificação abriu a brecha necessária para o respaldo "aca-

dêmico" ao que fazíamos. Além disso, era diferente do que ditavam a ementa da disciplina e a concepção prescritiva da bibliografia que conhecia até então.

Mascelani(1980) e Silveira Filho(1981) tiveram uma influência mais substantiva no processo de ensino/pesquisa desencadeado, pois seus textos, assim como o de Nudler(1975), foram objeto de estudo em aula.

O texto de Mascelani foi o primeiro que os alunos leram e nós estudamos em aula. O objetivo era claro: havia solicitado, na aula inicial do curso, que os alunos escrevessem o que entendiam por currículo. Queria detectar suas representações, como compreendiam este conceito tão presente no dia-a-dia de quem trabalha na educação, e ao mesmo tempo, tão amplo de significações no senso comum e na academia.

Os resultados desse levantamento, registrados no Caderno de Anotações das aulas [p.3-7], mostrou que a quase totalidade dos quinze alunos identificou currículo como:

-listagem de conteúdos/programas de um curso;
-conjunto de disciplinas que compõem um curso; ou
-o que é determinado pela Delegacia de Ensino para ser cumprido.

Assim, suas representações identificavam o termo currículo como conteúdo das matérias, grade curricular ou guia curricular. Somente duas alunas se aproximam mais da concepção que seria trabalhada, apesar de a apresentarem confusamente: tudo o que o aluno recebe em aula [Rosemary] e o conjunto de informações para o aluno se dar bem com a prática [Olga].

As representações dos alunos de **Avaliação de Currículo** não fugiam/fogem das confusões/significações usuais atribuídas ao conceito de currículo:

> Embora a idéia de currículo esteja cada vez mais presente nas discussões e preocupações dos educadores, não existe um consenso sobre seu significado. Muitos a utilizam para expressar coisas diferentes ou utilizam-se de outras expressões para fazer referência ao currículo. Alguns professores acreditam que a expressão tem caráter puramente técnico, referindo-se ao elenco de disciplinas oferecidas pela escola de acordo com os documentos oficiais da administração. Outros, no extremo oposto, acreditam que o currículo é o projeto que orienta o futuro político de um país. (Silveira Filho, 1981, p.101)

Para "limpar" o conceito, mantendo a perspectiva em que acreditava, trabalhamos com os textos de Mascelani(1980) e depois de Silveira Filho(1981)[9]. Consta também no Caderno de Anotações alguns conceitos de currículo extraídos do livro de Taba(1962), que parecem ter subsidiado um painel que expus sobre concepções de currículo[10].

O estudo do texto de Maria Nilde Mascelani: **Currículo:a distorção de um conceito** [11], procurava ampliar o conceito de

currículo, sua dimensão processual, intencional e, portanto, não neutra, captando suas relações com a sociedade, discutindo a função da legislação e, com isso, subsidiando a superação das representações de currículo que os alunos apresentavam.

Ao mesmo tempo, seu estudo em aula serviu para realizar uma discussão sobre o currículo vivenciado pelos alunos do Curso de Pedagogia da Unicamp, naquele momento histórico. Assim, abria espaço para inserir o tema e a pesquisa, partindo de sua contextualização no Curso de Pedagogia. Neste sentido, o estudo permitiu começar uma nova construção conceitual, que precisava ser completada. E seria pelo estudo do texto de Silveira Filho.

Silveira Filho(1981,p.100-30), relata a pesquisa que realizou para apreender o enfoque dominante do currículo de Arquitetura e Urbanismo da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo de Santos. Seu texto, diferente de artigos do gênero que conhecia, iniciava com uma discussão crítica do conceito de currículo, da relação currículo e ideologia, e posteriormente apresentava o trabalho coordenado por Elliot W. Eisner e Elizabeth Vallance(1974), de classificação de cinco enfoques de currículo. A partir destas bases, faz análise do material empírico do curso referido.

Quais foram os aspectos marcantes deste texto [objeto de seminário em **Avaliação de Currículo**] no nosso trabalho?

-A (rápida) contextualização histórica do conceito de currículo na educação brasileira;

-o conceito de currículo utilizado: como o conjunto de todas as experiências de aprendizagem oferecidas pela escola;

-a não neutralidade do currículo: o currículo traz concepções e valores subjacentes, ligados à classe social que detém o poder econômico e político;

-e, ainda, os enfoques de currículo segundo Eisner: racionalismo acadêmico, processo cognitivo, tecnologia de ensino, autorealização e reconstrução social. Cada um era caracterizado, explicando em cada enfoque como era o tratamento dado ao aluno, à disciplina/conhecimento, os dados de entrada, os processos, os produtos, e a postura diante da mudança.[12]

Considerando como se construía, ano a ano, nosso trabalho, pode-se perceber o significado deste texto no processo em curso. Seu estudo possibilitou referendar parte do que já fazíamos e, ao mesmo tempo, consolidar o conceito de currículo, como um "modelo" capaz de detectar as concepções e ideologias subjacentes, consolidando e explicitando o entendimento de currículo como o que, de fato, ocorre nas aulas/escolas.

Assim, ao invés das análises conhecidas, que partiam de uma concepção de currículo idealizado ou formalizado institucionalmente e analisavam seu "enquadramento", já podíamos referendar a pesquisa que fazíamos, porém, melhor instrumentalizados para compreender as concepções subjacentes do currículo em ação nas

classes e escola que eram objeto de nossa investigação.

Era o que precisávamos para poder assumir currículo como conceito da disciplina, já que a expressão sempre estivera presente no seu título. Mas não compreendemos, nesse momento, que negamos uma prescrição para cair em outra. Com qualificações diferenciadas, procuraríamos, mais tarde, encaixar os dados nos enfoques de currículo fornecidos por Eisner/Vallance. Instauraríamos o estruturalismo a-histórico, mas esta é outra reflexão a que voltaremos no momento adequado. Para poder realizá-la, interessa, por enquanto, qualificar o conceito utilizado de currículo em ação.

## Relações entre currículo e roteiro analítico dos dados

É preciso retomar e responder agora à minha terceira questão: O processo de análise construído em 1983 mantém relações com a explicitação da discussão sobre currículo?

Lembremos que o ano de 1983 foi selecionado para estudo específico nesta tese porque explicitava, pela primeira vez, um roteiro de análise descritiva dos dados. A investigação a fazer, portanto, remete à correlação entre tal roteiro e o conceito de currículo em ação.

Como em 1983 começa um maior relacionamento teórico-prático do conceito de currículo, ao mesmo tempo em que é cons-

truido, com os alunos, o primeiro roteiro para análise dos dados coletados, parece que um viabiliza o outro: é possível explicitar relações que melhor expressem o currículo em ação - conceito que exige sínteses, iluminações/embates dos dados coletados com os conceitos- porque se cria uma mediação através do roteiro de análise construído no processo de coleta de dados.

Aproveitando os conceitos de Goodlad, em 1985 dá-se expressão às representações dos sujeitos do processo de ensino sobre a trajetória curricular percebida que se aproxima do currículo percebido [pelo professor] e do currículo experienciado [pelos alunos], estudo que faremos somente no próximo capítulo.

Cabe, agora, trabalhar o processo de ensino/pesquisa realizado em 1983 e o que mostram as produções dos alunos para analisar, em confronto com os dados, essa relação entre a concepção de currículo assumida e a inclusão do roteiro de análise dos dados.

O roteiro que serviu de base para realizar a análise dos dados apreendidos foi o seguinte:

Indicadores para análise dos dados: roteiro do Relatório no ano de 1983

Primeira Parte- Análise Descritiva:

A- A Escola - Segue o Roteiro de Coleta de Dados

B- A Professora - Segue o Roteiro da Entrevista

C- A Classe - A partir do registro, segue o seguinte esquema:

Descrição do quê e como o professor está dando aula

- Português
- Matemática
- Ciências
- Estudos Sociais
- Artes
- Educação Física

Material Didático

- Análise do material didático utilizado
- Análise dos livros didáticos.

Tarefa de Casa: correção e/ou explicação?

Outras informações

Análise da Tabela de Interação Verbal

Análise da Tabela de Funições.

Segunda Parte - Análise e Avaliação do Currículo:

O Currículo: * o aluno

* a disciplina

* os dados de entrada

* os processos

* os produtos

* postura diante da mudança.

Enfoque de Currículo,segundo Eisner. [Estas referências são baseadas em Eisner, segundo a anâlise realizada por Silveira Filho,1981,p.100-30.]

Conclusões

O que acha do Currículo usado?

Sugestões que daria ao professor.

Individual (Avaliação):

-Como me senti fazendo este trabalho?

-O que o trabalho e a disciplina realizada me acrescentaram?

-Avaliação crítica da disciplina feita.

[Fonte:Anexo 9]

Pode-se observar que os primeiros tópicos (A e B) ainda mantêm a própria descrição dos dados coletados. E no terceiro item da primeira parte que começa a realização de sínteses descritivas, salientando os conhecimentos envolvidos junto com os processos desencadeados nas aulas. Ou seja, há uma tentativa de encaminhamento não dicotomizado entre forma e conteúdo das aulas, embora isso nem sempre vá ocorrer nas produções dos alunos pesquisadores, pois a ênfase na forma parece predominar. Além disso, chama atenção para o material didático e as tabelas de interação verbal e punições que, já analisadas em 1982, são tentativas de reflexão sobre as relações de poder. E na segunda parte do roteiro que se explicita a utilização dos conceitos de Eisner/Vallance para análise do enfoque de currículo e, só então, surge o espaço para as representações sociais dos alunos.

O que muda neste roteiro, em relação a 1982, é a existência de espaço específico para o processo de construção de sínteses provisórias capazes de possibilitar análises e movimentos nas representações dos alunos. Neste sentido, parece se confirmar a relação feita, ou seja, de que o roteiro viabiliza, ou até encaminha o processo de apreensão da escola/aula através conceito de currículo em ação.

Das sete produções resgatadas do primeiro semestre de 1983, que envolvem 10 dos 14 alunos matriculados, três delas [Alda, Vali e Cleo] não se referem às classes iniciais do Primeiro Grau, como pode ser confirmado no Anexo 9. Assim, trabalharei com quatro produções [Cida, Rose, Olga e Ina], de sete alunos pesquisadores. Todos analisam classes de terceira série.[13]

O que as produções dos alunos pesquisadores, com estes novos elementos conceituais e a mediação do roteiro, conseguiram apreender da escola/aula? Esta é a questão que orienta o que segue, procurando expressar uma síntese analítica produzida pela apreensão do material empírico em confronto com as reflexões que a iluminam, o que possibilitou a seguinte organização temática: o currículo em ação: o massacre do processo de ensino, o professor: um pouco além do maniqueísmo e enfoque do currículo segundo Eisner:o buraco é mais embaixo.

Estes são os temas mais gerais e recorrentes que detectei nas análises elaboradas pelos alunos pesquisadores, que

acrescentam/substituem/confirmam elementos já presentes nas abordagens de anos anteriores. Procurarei salientar e analisar as relevâncias e peculiaridades em relação aos anos anteriores.

O curriculo em ação: o massacre do processo de ensino

Compreendemos, mais dolorosamente em 1983, que os problemas da escola pública nas séries iniciais do Ensino Fundamental não se restringiam ao autoritarismo vivenciado nas aulas/escola através do professor, direção e sua rede de hierarquias e normalizações, pela disciplinação. O processo era mais complexo e se entranhava no cotidiano escolar vivido: massacrante e tedioso. Muitas décadas antes desses estudos e com a perspicácia com que só a arte é capaz de produzir, já dizia Raul Pompéia, em O ateneu:

> O tédio é a grande enfermidade da escola, o tédio corruptor que tanto se pode gerar da monotonia do trabalho como da ociosidade (...);[havia também] espetáculos de excessão, por momentos, que não modificavam a secura branca dos dias, enquadrados em pacote nos limites do pátio central, quente, insuportável de luz, ao fundo daquelas altissimas paredes do Ateneu claras de caiação, do tédio, claras, cada vez mais claras.(Pompéia,R. 1967,p.125; a 1a. edição é de 1888)

A apreensão dos dados e análises realizadas pelos alunos, iluminadas pela concepção de currículo em ação constroem um painel de fragmentos marcados pelo massacre dos alunos e têm como resposta o tédio. O que o constitui aprofunda e, em parte, desloca a discussão do autoritarismo da escola/aula. Sua tessitura se

organiza pelos seguintes indicadores:

* o conteúdo escolar dos diferentes componentes curriculares
* o livro didático
* o ritual das aulas
* a previsão do fracasso: ações e representações do professor/escola

Ao tentar dar vazão à análise, surge um problema: é inviável refletir separadamente sobre os temas recorrentes que compõem o "mosaico" do currículo em ação detectado pelos dados e análises dos alunos pesquisadores, dada a sua complementariedade. Por exemplo, não se pode compreender o ritual das aulas sem falar do livro didático que, por sua vez não pode ser separado das [poucas] informações sobre o conteúdo escolar e estes da previsibilidade do fracasso escolar, o qual também é composto pela rede de micropoderes, sem a qual não se compreende o ritual da aula...

É nessa complexa construção de forma/conteúdo, de moldagem da subjetividade/construção da informação que se constrói o currículo em ação. Silva(1992), quando "passa em revista" as lições já incorporadas pelo estudo do currículo, lembra que:

> Quando se pensa em currículo, não se podem separar forma e conteúdo. O conteúdo está sempre envolvido numa certa forma, e os efeitos desta podem ser tão importantes quanto os comumente destacados efeitos dos conteúdos.(Silva,T.T.,1992,p.88)

Lendo as análises dos alunos e recorrendo aos dados que coletaram, especialmente os registros de aulas para ver se suas análises tinham respaldo nos dados, confirmei que a referência mais substantiva para iniciar a explicitação do currículo em ação era o **livro didático**. É ele que imprimia direção ao processo pedagógico. Baseado nestes dados, e para as classes descritas nesse tempo e espaço, arrisco afirmar que o livro didático "adota" o professor e não o inverso.

Esta "adoção" não se dá somente pela presença física do livro, como pudemos comprovar em trabalho posterior [14], mas pela "maquinaria didática" que o constitui e o extrapola, incorporando-se ao "saber-fazer" do professor, independente da presença física do livro didático.

Assim, como o que orienta o processo de ensino, nos dados e análises levantadas pelas produções é o **livro didático**, puxo o fio por este nó:

1. A aula gira em torno do livro didático, não tem muito comentário fora do livro e é o único material usado. [Ina,p.10]

2. A professora está corrigindo a lição do livro de Estudos Sociais, chamando pelo nome, individualmente, as crianças para completarem as setenças da lição. Depois de corrigida a lição, ela passou para o livro de Ciências.

   .....

   Enquanto continuava o teste [visual, para saber os alunos com problemas de visão], pediu para os alunos que acabaram a tarefa da lousa [lista de contas de matemática], para fazerem os exercícios do livro de Português.[Cida, p.9 e 10, respectivamente]

3. Os recursos pedagógicos não são muito bons, eles não têm muita elasticidade, pois não saem do livro didático. Não possuem recursos visuais. Os únicos recursos extras são nas aulas de Estudos Sociais quando utilizam mapas.[Rose, p.4].

4. Nada pode ser mudado, não se pode fazer diferente do que a professora manda. Os temas da aula seguem exclusivamente a professora que, por sua vez, não abandona o livro didático.(...) Tanto pesquisa [sic!], quanto tarefas de casa são praticamente "copiadas" do livro didático.[Olga, p.9-10]

Todas as produções constatam que o "conteúdo escolar" das classes analisadas e, portanto, do currículo em ação, é o do próprio livro didático. Os alunos pesquisadores nem sempre chegam a qualificar que "conhecimento"/concepção do processo ensino-aprendizagem o livro didático traz, como se verá mais adiante. Fica patente, no entanto, que os livros didáticos comandam o processo pedagógico: o conteúdo e a forma de trabalhá-lo. E esta análise é relevante, uma vez que vai além do conhecimento para atribuir significado à expropriação do controle do processo pedagógico catalizado pela presença e uso do livro didático.

Este tema mereceu o estudo de Mazzotti(1986), afirmando que o livro didático representa, para o magistério, a passagem do trabalho artesanal para o trabalho fabril, na medida em que constrói uma expropriação peculiar do professor na condução e controle do processo de produção escolar. Os alunos não chegaram ao aprofundamento analítico dessa "adoção" do professor pelo livro didático, mas conseguiram detectar a transferência da condução do processo, produzida pela presença e tipo de uso feito do livro didático.

Assim, parece que o paradigma técnico-linear, não se efetiva através do currículo formal, presente na Legislação e Guias Curriculares, mas indiretamente, através da indústria do livro didático, que, de alguma forma, cataliza o processo de expropriação de trabalho do professor, que, obviamente, não é linear nem mecânico, mas tem peculiaridades e especificidades no currículo em ação desencadeado em cada classe e escola.

Alguns dos alunos pesquisadores avançam ainda em outras direções na reflexão, salientando aspectos que extrapolam a identificação "conteúdo escolar = livro didático", ao abordar a seleção arbitrária e reducionista dos conhecimentos envolvidos, as ideologias que os permeiam, a perspectiva de conhecimento "pronto" que carregam, o "estranhamento" temático e vocabular das crianças e seu ambiente cultural,etc.

Passo a voz às próprias análises construídas pelos alunos-pesquisadores. Inicialmente, alguns trechos de Olga, pela peculiaridade de enfoque em relação aos demais, embora não o seja em relação à produção acadêmica da época [15] sobre o mesmo tema:

5. O livro adotado é "A mágica do saber", de Yolanda Marques. Ele não tem nenhuma proximidade com a realidade do aluno que sofre problemas concretos diariamente e quando chega à escola, encontra textos que não explicam nem sugerem os motivos de seu contexto socioeconômico. Analisamos alguns textos:

"...há também profissionais diversos que trabalham de modos diferentes ajudando-se uns aos outros e contribuindo para o progresso da cidade. São eles: médicos, advogados, enfermeiros, engenheiros, professores, farmacêuticos, padeiros, açougueiros, sapateiros, costu-

reiras,etc."

A mensagem ideológica capitalista dominante impede que se realize uma análise crítica da injustiça e irrealidade do valor de cada trabalho, que implicam em importantes desigualdades socioeconômicas.

"Atividades culturais e artísticas: (para estudar e se instruir) -escolas, bibliotecas, museus, associações culturais,etc.
Atividades recreativas: (para os que querem se divertir) -parques, praças, jardins, clubes, campos de esporte, cinemas, teatros, exposições, etc."

Aqui, o cinema, o teatro e as exposições são consideradas atividades que aparentemente estão deslocadas das culturais e artísticas, dando uma idéia de supérfluas.

.....

" 31 de Março:
...o movimento de março
com bravura sem igual
restabeleceu a ordem
em nossa terra natal.

...todo o povo brasileiro
reverencia a memória
da revolução de março
que o Brasil cobriu de glória."

Os textos de leitura que se referem à Pátria estão escritos em forma de poesia, exaltando o encanto de um Brasil alegre. Relatam de maneira abstrata acontecimentos históricos e políticos, sem determinar as causas que os determinaram, nem suas conseqüências.[Olga, p.5-6]

Esta é a única produção que analisa textos do livro didático, enfatizando o conteúdo arbitrário e equivocado e a mensagem ideológica que veicula.[16]

A produção de Ina analisa a estrutura e os assuntos tratados no livro didático adotado na classe observada. Note-se que ela identifica, sem perceber, aula/livro didático porque, de fato, se imbricam [estes momentos estão sublinhados por mim para

chamar atenção]:

6. O livro didático é o único material. No livro tem muita palavra que não é do vocabulário das crianças, nem será. Ex: "inodora, incolor e insípida", é a tradicional descrição da água, que não foi mudada.(...). Alguns temas parecem atuais e interessantes. Ex: interdependência da zona rural e da zona urbana.
A lição de português ["Caminho Feliz", de Iara Brasil] se subdivide em: texto, vocabulário, entendimento da leitura, ortografia, gramática. Cada dia é dado uma parte. Não dá para dar tudo no mesmo dia.
O livro de Estudos Sociais ["Estudos Sociais-o município.Ciências e Saúde", de Yolanda Marques] se subdivide em: Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica, Saúde e Ciências. O livro tem o "ponto" e depois o questionário. Fala das comemorações cívicas de acordo com o mês. Ex:Dia do Soldado, Semana do Trânsito, Anchieta,etc. Estes temas também são usados nas aulas de Artes.
A aula de Matemática ["A mágica da Matemática", de Yolanda Marques]: o livro apresenta os seguintes temas: conjuntos, número, numeral, números naturais, medidas de tempo. Sempre com a mesma sequência: explicação do "ponto", depois exercícios.[Ina,p.10]

Não cabe aqui discutir o significado dos livros didáticos no ensino brasileiro, sequer analisar o que contêm, uma vez que o tema que vem sendo bastante trabalhado no Brasil, conforme mostra o PROMADI-Projeto do Material Didático-UNICAMP, que elaborou um Catálago Analítico sobre o que já foi produzido sobre o livro didático no Brasil (Unicamp, 1989).

Interessa, sim, detectar o lugar que ele ocupa no currículo em ação dessas classes analisadas e como os alunos pesquisadores captaram esse lugar. Para isso, precisamos ampliar o painel, uma vez que o tecido tem outros nós.

## Todo o dia ela faz tudo sempre igual...

Puxemos um outro fio, o **ritual das aulas**. Associado ao próprio uso feito do livro didático, mas indo além dele, percebe-se uma massante repetição de descrições que, em parte, não fogem do exposto nas produções de 1982. Trazem, porém, algumas qualificações especificas, por se tratar da terceira série e, com registros que complementam/aprofundam sua apreensão.

As aulas parecem sempre as mesmas. Os registros se repetem, mudando muito pouco: a aula inicia com um "ponto", que é o texto do livro didático [leitura ou explicações comentadas do professor], seguido dos exercícios propostos pelo livro; às vezes, a "lição" está na lousa. Quando não é do livro adotado, é de outro que o professor possui, ou paráfrases de exercícios típicos de livro didático, baseados na nomenclatura, classificação e aplicação direta de algoritmos, no caso da matemática. O esquema se mantém: os alunos ouvem, copiam, fazem o exercícios, falam quando a professora permite, solicitam e, em geral, não há respostas. A sala tem as carteiras enfileiradas; em parte delas é observada a existência das fileiras das meninas e as dos meninos. E se completa com a reclamação do não cumprimento correto das "ordens" que comandam o ritual: não fazer a lição de casa, não responder o exercício completo, fugir dos limites do tempo estabelecido, falar e "bagunçar" quando devem fazer a lição, correr quando deve caminhar, pois o corpo também precisa seguir o ritual.

7. Quando formam a fila no corredor, uma é de menina, outra de menino. A professora não permite que eles saiam correndo.[Cida, p.13]

Se cumprirem tudo direitinho, se "darão bem" na escola, como diz a professora analisada por Olga:

8. Ela fala muito na necessidade de fazerem o que ela manda pois, assim, terão uma boa leitura ou uma boa nota. [Olga,p.10]

Em três das quatro classes analisadas, os professores demonstram muita irritação pelo fato do aluno errar o exercício dado, a lição de casa, a tabuada...Ao contrário do que se poderia imaginar, isto não significa que este aluno terá oportunidade de aprender o que não sabia. Parece que não cabe "explicar para quem erra" no processo de ensino desenvolvido, como também não cabe "esperar" pelo que se atrasa, pois existe também o padrão temporal, a cadência:

9. Português:Interpretação de texto do livro didático. O texto não foi lido em voz alta, cada aluno teria que ler silenciosamente. O professor lê todos os exercícios do livro a fazer e dá algumas explicações. Atendimento ao aluno:Percorre as fileiras, dando as mínimas explicações possíveis. Os exercícios são feitos sem muita atenção.(...) A maioria não acerta e os comentários do professor são repressivos o suficiente para o aluno mentir que não tinha feito o exercício.[Ina,p.8]

10. Anda muito pela sala, mas não ajuda as crianças que não conseguem fazer a tarefa. Tem muita criança fraca, mas ela não reforça, só repreende dizendo que não tem mais jeito, pois os pais não aparecem para falar com ela [mês de maio].
.....
Reclama dos alunos que não fazem nada, sempre usa a expressão: "São sempre os mesmos que não fazem a tarefa nem que mate." ou: "Vocês são caso de polícia mesmo!"

Pediu a lição que era para casa, a maioria não fez. Gritou muito, pegou um caderno e foi anotando o nome dos que não fizeram para dar ponto negativo.[Cida,p.11]

11. Estudos Sociais:O assunto foi PECUARIA. A professora utilizou a lousa escrevendo o ponto e as crianças só escrevendo (simples cópia). A professora escrevia até preencher toda a lousa, não perguntava se os alunos tinham terminado de copiar e já ia apagando para colocar mais coisas. Tinha aluno que não conseguia copiar tudo, ficando a lição incompleta.[Cida, p.3]

12. Enquanto passava pelas carteiras ia vendo os cadernos. Aqueles que não tinham feito nada ou tinham feito pela metade ou mal feito, eram punidos com muita repreensão. Chegou a bater na cabeça de uma aluna (que estava no meu lado) com o seu caderno, dizendo: "Vá enganar sua vó! Você pensa que eu sou tonta?" [Cida,p.12]

Parecem se evidenciar novas ramificações da suposição de homogeneidade que o professor faz e a rejeição em assumir qualquer situação que fuja do padrão por ele idealizado/estabelecido. O espaço para o aluno falar na aula, apresentar seus comentários sobre o assunto em pauta, propor um encaminhamento, ou contar algo que lhe chamou atenção "do mundo que está lá fora", em geral, é negado, ou simplesmente ignorado. Aqui é que aparece mais explicita a sensação de massacre e a resposta, que é o tédio:

13. Uma criança volta do recreio contando que viu um gato muito machucado no caminho. As crianças demonstram interesse, mas a professora corta o espaço de uma conversa informal.[Olga,p.10]

14. Eles não se sentem mal, ou com vontade de ir embora, mas a indiferença é patente. Achamos que ignorar é uma forte forma de punição, não porque reprime, mas porque forma crianças indiferentes, acostumadas com a não atenção. Estas crianças fazem parte de uma classe social já deixada de lado pela sociedade, e na escola aprendem a achar isto normal.[Ina,p.12]

Nesse contexto, parece um fato novo a não predominância da punição e repreensão -exceto em uma classe [a analisada por Cida]- tão presente nos registros dos anos anteriores. É mais visível um ambiente que vai da vigilância, em alguns casos, até a ausência de regras, quase uma anomia, onde, segundo a análise dos alunos que observaram, parece reinar mais o desinteresse que a exasperação. Até a reclamação é desinteressada e as punições, dentro do quadro proposto por Morais, ocorrem mais por ignorar o aluno do que por puní-lo.

15. O ambiente é de liberdade de expressão "solitária", porque uma parte [o professor] não atende à outra [os alunos]. As duas partes falam mas não se comunicam. (...) Todas as vezes que as crianças pedem explicação ele manda pensar mais, com o objetivo de perder pouco tempo com as crianças.[Ina,p.12]

Estas situações ocorrem nas classes analisadas por Ina, Rose e Olga e são registros mais recorrentes que nos anos anteriores, diferentemente da classe observada por Cida, que segue mais o processo já detectado em 1982 [Ver as citações (10),(11) e (12)].

Existem também padrões para o processo de produção de textos, como o que Olga registrou, de uma aula de "composição criativa"[sic!], cuja transcrição é interessante:

16. "Composição criativa. Títulos: O gato comilão; Uma pescaria; Um domingo de sol; Uma pescaria triste". (É dada também uma gravura que representa todos estes títulos e que as crianças podem pintar). Uma criança pergunta se poderia escrever sobre "O peixinho desobediente", ao que a professora respondeu que o peixinho não é desobe-

diente, e sim o gato. "O gato desobediente" pode ser descrito. Onde fica a criatividade?
A professora trouxe duas composições para lermos ("as melhores"). São muito parecidas com lições do livro, extremamente convencionais e sem demonstrar vontade de escrever. Fazem algumas linhas para cumprir o solicitado. Há um policiamento durante o desenvolvimento das redações, tal como ler em voz alta alguma parte da redação que considere "errada", que inibe completamente o aluno, que passa a procurar escrever somente o que não é diferente.[Olga,p.9-10]

O ritual das aulas explicita alguns componentes interessantes que ajudam a compor o "mosaico" do currículo em ação: o **padrão** -de tempo, de atividade, de formas de relações, da postura esperada do aluno...- e a **divisão/compartimentalização**, que se expressa para além da divisão dos alunos em "fracos e fortes": por componentes curriculares [português, matemática, estudos sociais, etc]; por áreas/ramificações dentro da mesma disciplina [gramática, leitura, cada uma num dia, como relata a citação (6)]; pela separação da escola e o mundo cultural das crianças [ver citações (5), (16) e (18)]; pela definição da hora de "copiar" e da hora de "fazer o exercício copiado"; pela divisão de gênero [fila dos meninos e fila das meninas]; e pela divisão entre os que entram no padrão e os que resistem a ele.

17. Observamos a total falta de integração entre as disciplinas, que são vistas separadamente, com horários demarcados. Assim também é a distância entre as mesmas e a realidade vivida pelas crianças.[Olga]

18. Extratos de uma prova de Estudos Sociais:
O que é:-pecuária?
-apicultura?
-sericultura?
-ranicultura?
A carne de rã é apreciada nos restaurantes caros das cidades. V( ) ou F( ).

> Ele não explicou nada, entregou apenas a prova."[Ina, p.8]

Não há registros de integrações do conteúdo, exceto de instrumentalização, tão disseminada quanto perigosa: faz-se de uma área do saber o lugar para "ilustrar" outras, como aquela feita entre Artes e Estudos Sociais [ver citações (6) e (19)]. Nesse caso, não há Artes mas um escamoteamento do significado e lugar da Arte, como também não há Estudos Sociais, que se reduz a datas cívicas, embora o tema geral do livro didático seja o município [pasmem, é o estudo do município, através de um livro didático de circulação nacional], cuja análise não pode deixar de levar em conta os significados de expropriação da história e geografia presentes já no seu nome: Estudos Sociais.

19. Artes:Normalmente trata das comemorações cívicas da semana, ou do mês. Cada aluno recebe uma folha impressa com algum desenho para pintar. Exemplo: aula de trânsito, estações do ano, dia das mães, etc.[Ina,p.8]

As vezes, nem sempre igual...

Algumas atividades descritas fogem desse padrão. É a professora "autoritária" que solicita aos alunos que, em dupla, "criem" uma historinha para dramatizá-la na frente da classe. As crianças ficam muitos atentas e interessadas no trabalho e conseguem realizá-lo cooperativamente [Cf.Cida,p.10-1]. Há também o professor "indiferente e desinteressado" [é o único professor homem], que se modifica na aula de Educação Física e os alunos ficam muito alegres e participantes [Cf.Ina,p.9]. É ainda a aula de

Religião, ministrada por um jovem voluntário ligado à Igreja Batista: diferente das aulas convencionais, as crianças gostam muito, como relata Olga [p.10]. Estes extratos peculiares também fazem partem do "mosaico" que compõe o currículo em ação e se mostram resistentes às classificações maniqueistas. Apesar de registrados, não foram considerados nas análises produzidas pelos alunos.

Maldita Geni...

Puxemos outro fio, que vai gerar um emaranhado no tecido: é a **previsão do fracasso**. Mesmo os registros sendo de abril/maio, alguns alunos já estão **marcados**. É um tema recorrente também nos anos anteriores, mas que se manifesta com novas qualificações e está muito próximo das **punições**. Esses alunos, em geral, exasperam os professores. Creio que a explicação ainda está ligada à representação de homogeneidade, que busca falsamente esconder as divisões e também o fracasso geral do sistema de ensino: é mais fácil culpar a vítima. A citação (10) já (de)anuncia sua presença.

A previsão do fracasso se constrói no cotidiano e é destinada para os que fogem do padrão esperado. Diferente dos registros de 1982, não se manifesta, necessariamente, na distribuição espacial dos alunos na classe. Os estudos clássicos de Rosenthal e Jacobson(1968) já mostraram o significado da "profecia auto-realizadora" do professor no processo de aprendizagem do

alunos. Há ausência de aposta nos alunos para reverter possíveis reprovações.

20. Perguntamos ao professor se agora [maio] já dava para saber quais os alunos serão reprovados. Ele diz que sim com muita certeza.[Ina,p.5]

21. Somente os alunos apontados claramente por ela como fracos, parecem ter medo da prova.[Olga,p.10]

22. Agora é verificação de Matemática. As crianças estão agitadas, pois a professora está dizendo que essa verificação é para os alunos que sempre fizeram as tarefas, aqueles que nunca fazem nada não vão conseguir fazer. [Cida,p.11]

23. O professor prefere não falar muito com os alunos, suas explicações são mínimas. Elogios não existem. E as repreensões sobre erros são frequentes e abusivas. Só ridiculariza e rebaixa o aluno. As crianças têm até medo de pedir-lhe explicação ou de levar-lhe os exercícios para serem corrigidos. A sensação de fracasso é geral, levam os exercícios já achando que vão errar. [Ina, p.11]

24. [A professora diz que] Não espera muita coisa dos alunos, pois acha que eles não estão preparados para a quarta série. Para ela, eles não seriam aprovados, mas ela tem que aprovar senão vão brigar com ela (seus superiores).[Cida,p.12]

Diferente...mas nem tanto

A previsão do fracasso não é tratada igualmente nas diferentes classes. Enquanto são flagrantes nas produções de Ina e Cida, percorrem outros caminhos nas classes analisadas por Rose e Olga. Vejamos.

25. A professora procura perguntar aos mais fracos e, sempre que possível, os leva a responder, mesmo que induza a resposta. Ela é bastante insistente e dedicada às crianças.[Olga,p.12]

Na classe analisada por Olga, o relacionamento do professor com os alunos é cordial, não agressivo. Dada sua "competência" para trabalhar com os alunos "rebeldes", já recebeu na sua classe este ano dois alunos que estavam para ser expulsos da escola, conseguindo, assim, garantir sua permanência na escola por mais um ano. O estudo de Rose, apesar de registrar pouco detalhamento do processo da aula, apresenta pecualiaridades significativas quanto à aposta nas crianças feita pela professora, ao atendimento prestado aos alunos com dificuldades para aprender e na forma como se relaciona com os alunos, que têm espaço para contar suas experiências em aula e até fazem questionamentos à professora.

26. A professora é uma pessoa bem paciente e, apesar de seus 24 anos de magistério, ensina como se fosse o primeiro ano que estivesse dando aula, é uma professora dedicada. Cria um clima harmonioso na sala de aula, deixando as crianças contar experiências pessoais e até mesmo pedindo questionamento a um posicionamento dela. [Rose,p.3]

27. Os alunos parecem gostar da professora e o tempo da aula passa rápido.(...)sendo dada bastante atenção aos alunos que não estão conseguindo acompanhar as aulas. [Rose,p.5]

As reflexões que os dados suscitam focalizam uma questão que me parece séria: há um deslocamento interessante, em relação às outras duas classes, quanto ao "clima da aula". Os alunos são melhor tratados, mais ouvidos e menos punidos, e, aparen-

temente não sofrem uma "profecia" prévia de fracasso. E isto é importante. Mas vamos além: este "clima" não consegue alterar significativamente o processo ensino-aprendizagem encaminhado nestas classes: as aulas continuam sendo padronizadas pelo velho ritual, cujo eixo é o livro didático. Os alunos até podem falar, mas "o que vale" é o que diz o livro didático.

28. Não sai do livro didático: só fazem redações, exercícios ortográficos e caligrafia.[Rose,p.5. Ver também citação (3)]

29. Os alunos podem falar espontaneamente. Se não fugirem do assunto do momento, são sempre muito bem recebidos pela professora. Porém, a total centralização no livro didático e a falta de espaço para assuntos informais, faz com que não haja comentários ou sugestões.[Olga, p.12. Ver também as citações (4) e (32)]

O professor: um pouco além do maniqueismo

E em 1983 que, ampliando os indícios já levantados em 1982, aparecem novas referências ao professor como trabalhador, profissional e suas condições de trabalho, mesmo sem estar previsto no roteiro, exceto a solicitação de informação sobre o preparo das aulas.

Essas referências deslocam levemente o encaminhamento das discussões sobre o trabalho docente. Ainda não o retiram do centro das atenções. Pelo contrário, uma vez que ele não só é o responsável pelas relações de poder e consequente autoritarismo presente nas relações pedagógicas, como também é o instituidor do

livro didático como o "motor" do processo pedagógico. Então, altera o que? O que mais chama a atenção é a tentativa de qualificar esses dados, compreender um pouco as relações em que estão envolvidos.

As qualificações feitas remetem às condições de trabalho e, portanto, ao tempo para/da preparação das aulas e falta de acesso ao conhecimento educacional já produzido. Vejamos:

30. Perguntado se prepara aula, o professor disse que não, porque já tem experiência suficiente para não preparar mais. E não tem muito tempo para isso, pois fica o dia todo na escola dando aula e, quando chega em casa, está cansado demais para preparar aula. No entanto, acha necessária esta preparação e elogia sua esposa que prepara. [Ina,p.5-7]

31. A professora prepara aula em casa e o único dia que não faz isso é na terça-feira, porque vai à noite para Ouro Fino, onde faz o Curso de Pedagogia. Na quarta-feira, ela dá aula sem ter preparado nada no papel.[Cida,p.4]

32. Dá aulas de manhã para a terceira série e à tarde para a quarta série, não lhe sobrando tempo para o planejamento diário. Portanto, o que acontece é que as aulas seguem a ordem do livro didático.[Olga,p.4]

Como se vê, as condições de trabalho são adversas ao professor: preparar aula é para ser feito em casa, não há tempo remunerado para tal. Como os professores dobram jornada, é inviável a preparação das aulas. As análises dos alunos não são capazes de incorporar tais dados à discussão de currículo, apesar de registrá-los.

Em pesquisa posterior (**Metodologia de ensino, condições de trabalho/salário dos professores**, 1986), feita junto com um grupo de alunos da Pedagogia e apresentada em painel da IV Conferência Brasileira de Educação, tivemos condições de aprofundar esta questão. Uma de nossas conclusões foi que os professores que dobram jornada docente em classes das séries iniciais do Ensino Fundamental apresentam o ritual metodológico mais expropriado, expresso na forma de **ditado-cópia-silêncio**, em virtude também de suas condições de trabalho, porque estas (mal) possibilitam a reprodução de sua força física desgastada no trabalho, e não permitem a reprodução cultural, que seria fundamental nessa profissão.

Este estudo mais sistemático da questão tem origens já nas "declarações de intenções" que inauguraram este processo de ensino/pesquisa, em que se defendeu ser o professor um trabalhador intelectual. Nos registros dos alunos, a questão aparece mais explicitamente pela primeira vez em 1983 e depois se torna recorrente.

Retomemos a citação (2), que repetimos para comodidade de leitura:

2. A professora está corrigindo a lição do livro de Estudos Sociais, chamando pelo nome, individualmente, as crianças para completarem as setenças da lição. Depois de corrigida a lição, ela passou para o livro de Ciências.

   .....

   Enquanto continuava o teste [visual, para saber os alunos com problemas de visão], pediu para os alunos que acabaram a tarefa da lousa [lista de contas de matemá-

> tica], para fazerem os exercícios do livro de Português.(Cida, p.9 e 10, respectivamente)

Enquanto a professora realiza um teste visual para detectar alunos com problemas de visão, o livro didático comanda a aula, ou seja, ela é desviada para fazer um trabalho para o qual nem é preparada, nem faz parte de suas funções, e as que deveriam estar sendo elaboradas, trabalhadas por ela, são assumidas pelo livro didático. Os alunos pesquisadores não analisaram este fato: parece banal o professor fazer estas coisas, mas é um flash, rápido, instantâneo e até desapercebido, que expressa fortemente a situação de trabalho do professor.

Outro dado digno de nota pela recorrência posterior, especialmente se relacionado aos demais aspectos que vão construindo a "trama" na qual se realiza a educação pública fundamental em Campinas, e que também "escapou" da análise dos alunos, é relativo à habilitação formal do professor das séries iniciais, numa cidade como Campinas. Tal registro ainda não fazia parte do roteiro de coleta de dados, mas aparecem no relatório de Cida: a professora da classe estava fazendo o Curso de Pedagogia em Ouro Fino-MG. Este "curso" é conhecido nesta região e sul de Minas como um "curso livre", tanto que a referida professora relata que vai para aula somente às terças-feiras.

Nossa constatação, nessa trajetória de acompanhamento da rede pública, feita anualmente, há 13 anos, nos permite afirmar que, infelizmente, esse "curso vago" tem se constituido numa

das principais agências formadora de professores da rede pública desta região, se tivermos como critério a quantidade de professores nela "formados".[17]

Assim, se os dados de 1983 sobre o professor como profissional são incipientes, têm o mérito de acrescentá-lo como parte da agenda dos temas relevantes para a compreensão do currículo em ação, nas escolas públicas de Ensino Fundamental desta região. Se, em 1982, já há qualificações que procuram compreender e estabelecer relações da situação do professor, em 1983 há evidências da importância de incorporar a situação de trabalho do professor para a compreensão do currículo em ação.

Enfoque do currículo segundo Eisner:o buraco é mais embaixo!

Como se pode perceber, no emaranhado de laços que constroem essa teia, ao puxar um fio desata-se um nó que, por sua vez, produz outros nós mais "cegos" ainda. Assim, ao deslocar o foco para além das relações de poder -que em grande parte se mantêm mas, em muitos casos, através de formas mais fluidas e até mais sofisticadas- consegue-se ampliar/aprofundar a compreensão dos movimentos que constroem o currículo em ação. Neste sentido, parece que o conceito traz uma contribuição. São basicamente as vozes dos alunos pesquisadores, analisando a escola/aula/currículo, que foram expostas até aqui. Diferente dos anos anteriores, eles assumiram mais o comando da análise, distanciando-se da "tarefa" de coletadores de dados.

É com base nessa reflexão que retomamos a questão: os alunos tiveram acesso a novos conceitos para informar os dados coletados, registraram seis períodos de aulas, realizaram uma análise descritiva que, em parte, foi orientada por um roteiro construído em aula e com sua participação, partilharam com os colegas da Pedagogia o que observavam na escola, tiveram atendimento individual e/ou por grupo de escolas com o professor/orientador...[Caderno de Anotações de Aulas, p.14-21), assistiram duas conferências sobre questões envolvidas nas séries iniciais[18]. Com esses elementos, como se constrói o momento de síntese, ou seja, como os alunos pesquisadores apreenderam o enfoque do currículo em ação?

Para isso, é preciso que passemos à segunda parte do roteiro para análise dos dados, no qual se solicitava, com base nos registros feitos e na análise descritiva por eles realizada, que identificassem o enfoque do currículo da classe. O subsídio mais direto para tal identificação era um "quadro de correlação entre os diferentes enfoques de currículo" elaborado por Silveira Filho, a partir dos conceitos de Eisner/Vallance. Este quadro, que expressa uma ordenação na perspectiva sistêmica, se vale de alguns critérios para diferenciar os enfoques de currículo: **os dados de entrada, os processos, os produtos, os alunos, o professor, a disciplina** [componentes curriculares envolvidos], **e a postura diante da mudança.**(Ver Silveira Filho, 1980, p.114)

Vamos às vozes dos alunos pesquisadores. Serão transcritas suas conclusões para que seja possível acompanhar o processo de construção argumentativa de suas análises. Início com Rose, que foi a mais suscinta na conclusão e analisou a classe que mais fugiu do "padrão" na relação do professor com os alunos:

> O currículo é o acadêmico (tradicional), embora dentro da sala de aula observada, a professora tente fugir um pouco, dando mais liberdade aos alunos. Entretanto, ela continua seguindo um plano de aula rígido, sem desenvolver atividades com a expressão da criança, com seu raciocínio. O conteúdo das aulas é mecanicista e não consegue fazer uma integração entre o que é aprendido e o meio em que vivemos, fazendo[sic!] a alienação da criança, mesmo ela estando em fase de desenvolvimento. Este tipo de currículo não visa formar a criança, mas enquadrá-la dentro de um sistema pré-estabelecido. [Rose,p.6]

Note-se que não há uso explícito dos conceitos estudados, embora demonstre conhecê-los. Manifesta-se também um uso excessivo de termos e expressões frutos do "senso comum" do pensamento crítico, se é que se pode alcunhar uma expressão dessa ordem.

Importa ressaltar também que, apesar da classe revelar, segundo os registros e análises descritivas feitas na produção de Rose, qualificações diferentes das demais, sua análise, ao levar em conta os critérios propostos passa por duas fases na construção de seu texto: inicia declarando o esperado [currículo tradicional]; depois Rose reorienta sua versão inicial retomando o que expressou na análise descritiva [que se expressa pelo operador argumentativo **embora**]. Porém, reorienta novamente para uma compreensão que expressa um movimento de síntese em direção ao que

era esperado [indicado pelo operador argumentativo **entretanto**]. [19]

Obviamente, o conteúdo do enunciado introduzido por **embora** indica movimentos para manifestações diferentes da esperada. Essas diferenças têm respaldo na sua análise descritiva, baseada nos registros de campo e encaminham para uma ponderação que vai de encontro a "imagens" pré-estabelecidas de como "olhar" a aula, o professor e o currículo. Por exemplo: "os alunos parecem gostar da professora"(p.4); "a professora não gosta de punir" (p.4); "o tempo da aula passa rápido [não é tedioso]"; "o que observamos mostra que o professor não é mero agente autoritário...é paciente e entusiasmado"(p.3); "o clima é harmonioso"(p.5); "os alunos se movimentam livremente na sala", ou seja, não há o esquadrinhamento do espaço. É a estas referências que o enunciado introduzido por **embora** remete. Seu conteúdo não "cabe" no conceito pré-construído e por isso ele é duplamente desqualificado.

Ela "quer" mostrar algumas diferenças, mas não sabe como: os conceitos compreendidos/interpretados/orientados de forma dogmática não abrem esse espaço. Assim entram em cena os operadores **embora** e **entretanto**, que permitem remeter às diferenças mantendo o conceito dogmaticamente compreendido.

O "jogo" discursivo construído por Rose revela movimentos que enfatizam o que registrou/ponderou. Por outro lado, disciplina de elementos conceituais para "ler" algumas contradições

do processo pedagógico vivenciado nas aulas, mas os conceitos utilizados se sobrepõem ao que foi observado: com o jogo discursivo Rose "lê" os dados e os orienta no sentido da conclusão esperada. A "leitura" torna-se de mão única. Vai e não volta. Sua conclusão expressa essa ambiguidade.

A argumentação e conclusão de Olga também foge da explicitação dos critérios fornecidos por Silveira Filho. Parte de outro lugar:

> Segundo Hilda Taba, currículo é uma maneira de preparar a juventude para participar como membro útil em nossa cultura. Esta informação e a realidade vivida nas escolas, nos leva a pensar o que é o membro útil para a sociedade.
> Da maneira como é passado o conteúdo (racionalismo acadêmico), onde os alunos apenas recebem o conteúdo pronto, a escola está preparando pessoas acríticas, pouco criativas e com poucas perspectivas para que consigam desenvolver-se integralmente.
> A escola abafa o ímpeto criador enquanto o trabalho escolar deveria ser desinibidor(...).
> A professora (...) apenas reproduz a estrutura vigente, enfrenta os problemas que aparecem de forma maternalista, sem procurar soluções e sem pensar nas causas sociais (de uma maneira alienada e alienante).
> O conteúdo é desvinculado da realidade, pois é tudo tirado de um material didático que transmite valores que não correspondem às necessidades e aos interesses da classe trabalhadora.[Olga, p.7-8]

Pela primeira vez, uma produção dos alunos pesquisadores utiliza explicitamente conceitos e autores. Consegue dar um salto ao "trabalhar" dados e conceitos e produzir uma síntese. Assim, parte de um pressuposto ["Segundo Hilda Taba..."], pondera com os dados e conceitos estudados ["esta informação e a realidade vivida..."], introduz implicitamente a uma questão, no embate

com o conceito ["o que é membro útil?"]. Traz argumentos dos dados: ["da maneira como é passado..."; "abafa o impeto criador"; "o conteúdo é desvinculado..livro didático."], gera a "resposta" à sua questão, generalizando apressadamente: membro útil em nossa cultura "são as pessoas acríticas, pouco criativas", [que] "transmite valores que não correspondem...". E o professor? E "maternalista, reproduz a estrutura..., de maneira alienada e alienante".

Seu texto carrega uma lógica interna interessante. Para construí-lo, ela teve que "esquecer" dados que registrou em suas observações: que esse professor não pune, que consegue "salvar" da expulsão alunos considerados rebeldes pelos outros professores, etc. Mas considerá-los "complicaria" um quadro tão bem construído pelos indicadores de análise de Eisner. Afinal, os indicadores não levavam em conta esses aspectos. Assim, eles "desaparecem".

Pode-se observar ainda que Olga produz uma referência analítica que ainda não circulava na bibliografia da época: analisa criticamente a relação "maternalista" [termo introduzido pela Olga] da professora para com os alunos, como uma expressão de trabalho alienado e alienante (e não de incompetência). É certo que já havia sido publicado o trabalho de Mello (1982) que discute "a relação amorosa", mas é outro o contexto, a argumentação e a própria conclusão. Eliane Novaes(1984) ainda não havia publicado seu trabalho [Professora:mestra ou tia?]. Neste aspecto, os

elementos manipulados por Olga conferem originalidade à sua análise.

Sua conclusão e os argumentos apresentados, apesar de substantivados pelos dados registrados, análises descritivas elaboradas e conceitos trabalhados em aula, não escapam de generalizações apressadas, associadas ao "tom" maniqueista e reducionista. Esta "condução analitica" não é privilégio dela, nem deve ser debitada à sua percepção: está mediada pela prática discursiva de que participava e sob a qual se orientava e era orientada.

A construção dos argumentos, elaborados por Ina e Cida, para identificar o enfoque de currículo como **racionalismo acadêmico**, não segue somente o próprio roteiro sugerido: a conclusão de uma [Cida] são extratos da outra [Ina]. Procurarei transcrever extratos de cada argumento e sua conclusão, a fim de reconstituir as sínteses elaboradas.

Inicio com Cida, que observou a classe de terceira série com um currículo em ação mais próximo de como vinha sendo detectado nos anos anteriores e, portanto, mais linear e visível.

> O ALUNO:é visto como receptor dos ensinamentos do professor.(...). Aprendem a acatar tudo o que o professor diz e o que está no livro didático. São passivos.
> A DISCIPLINA:é tudo o que está escrito nos livros; as crianças têm que decorar cada "ponto" desses livros, que são considerados como "verdades absolutas".
> OS DADOS DE ENTRADA:são os próprios textos dos livros.
> OS PROCESSOS:o professor fala e as crianças ouvem sem poderem opinar, mas para não cansar, o professor dirige algumas perguntas para os alunos.

> OS PRODUTOS:são crianças que não gostam de estudar, desinteressadas pela escola e só a frequentam porque os pais as obrigam. Vai acontecer também um grande número de reprovações e evasões.(...).
> A POSTURA DIANTE DA MUDANÇA:é incompatível, pois o professor deixa bem claro que se deve obeceder as autoridades, acima de tudo. E pelo que foi descrito acima podemos perceber que não existe caminho para mudança.
> Concluindo, o currículo enfocado é o RACIONALISMO ACADEMICO.[Cida, p.14]

Cida não teve dúvidas para concluir o que era previsível. Os estudos feitos e a recorrência de situações modelares no processo pedagógico vivenciado na classe observada "orientaram" o olhar da aluna-pesquisadora que os registrou. Os registros são fiéis e conduzem [basicamente] às conclusões a que chegou. A questão é o que foi para a "zona de penumbra" o que perturbava os "encaixes" previstos. Por exemplo, é categórica ao afirmar que os alunos são passivos [como Ina]. Esquece-se de transcrever situações de organização do grupo:

> A classe toda emprestou material mutuamente. Há bastante interação aluno-aluno.[Cida, p.10]
>
> Os alunos têm bastante interação, estão sempre se ajudando. [Cida, p.8]
>
> [Estão criando uma historinha e os alunos trabalham em dupla]:As crianças estão fazendo a tarefa com muita atenção e cooperação.[Cida, p.12]

Tais situações demonstram que os alunos não são sempre e completamente passivos, pois se organizam como grupo, interagem entre si, emprestam-se material...Poderia até forçar uma interpretação e sugerir que a organização/solidariedade que se manifesta pode ser entendida como um processo de resistência às posi-

ções do professor, já que ele tenta mesmo produzir a passividade e o consegue em muitas situações, de acordo com os registros.

Mas...seria só isto? Não há como recuperar esse processo. Podemos apenas interrogá-lo, deixá-lo sob suspeita. Suspeita essa construída para buscar "enxergar" de outro lugar. É certo que não podemos ir além da suspeita, sob pena de nos "segurarmos" no chapéu do Barão de Munchausen (Lowy,1987). Mas é preciso estar atento para essa "vida" não documentada que perpassa o currículo em ação, que os "modelos feitos" dificultam reconhecer.

O que procurei no texto de Cida e não encontrei foi sua voz, sua construção. O que se percebe é um texto dogmático, que encaixa os dados "rebeldes" com o famoso chavão de senso comum: a exceção confirma a regra.[20] É a mesma construção e argumentação utilizadas por Ina, o que passa a sensação que o texto de Cida é composto de paráfrases de Ina. Quando apresenta o argumento para justificar o fato deste enfoque curricular ser incompatível com a mudança, tal como Ina, Cida faz uma construção textual em que não há coerência entre a afirmação e o argumento: expressa um chavão [é incompatível com a mudança porque o professor deixa bem claro que se deve obedecer as autoridades] que não contesta diretamente a possibilidade da mudança.

Os dois textos expressam uma construção dogmática, tal como a conceitua Rokeach (apud.Deconchy,1984, p.447-8), uma vez que define uma impermeabilidade entre crenças e não crenças, ex-

pressas pelo verbo **ser**, no sentido de afirmação clara e sem dúvidas [o aluno **é** visto como...**são** passivos...**são** os próprios textos..**são** crianças que não gostam...**é** incompatível...]; ou pronomes indefinidos que remetem à totalidade difusa, sem manifestação de diferenças [...a acatar **tudo**...**é tudo** que está escrito...obedecer as autoridades **acima de tudo**...]; ou ainda pelo uso de expressões de exclusão que afirmando o que se diz, negam no pressuposto qualquer outra possibilidade [**só** a frequentam porque...]. Essas afirmações "universalizantes" são uma das formas de redução do conhecimento científico, explicadas por Moscovici e Hewstone, pois aplicam generalidade a uma parte da afirmação.

A argumentação de Ina tem o mérito de estar mais "recheada" com referências a fatos detectados na classe observada:

> O ALUNO: as crianças são vistas como "os que devem aprender". E aprender significa saber repetir o que o livro e o professor disseram. São passivas, não têm poder de decisão real, o que é "camuflado" quando o professor deixa que decidam sobre qual vai ser o jogo na aula de Educação Física.(...).
> A DISCIPLINA: é o que o livro diz: são as verdades que nossa moderna tecnologia descobre e que precisamos saber para termos uma profissão. O "ponto" é aquele do livro, tudo o que está escrito alí é verdade e precisa ser decorado, os alunos não podem discordar e nem são orientados para isso. O professor tem consciência que as crianças se interessam se o assunto for trazido para mais perto deles; assim, na explicação do "ponto" o professor tenta levá-lo para a comunidade onde as crianças vivem.
> OS DADOS DE ENTRADA: são os próprios textos do livro, é aquela verdade a ser decorada.
> OS PROCESSOS: o professor fala e as crianças ouvem. Mas o professor sabe que se falar muito não vai ser ouvido o tempo todo, então logo abre conversa com as crianças sobre o "ponto" e todos comentam e fazem perguntas, saindo do texto. Mas a preocupação do professor é que eles aprendam o que o texto diz.

> OS PRODUTOS: crianças desinteressadas pela escola. Estudar acaba sendo algo bem chato e que só fazem porque os pais obrigam.(...). Acontece também um grande índice de reprovação e evasão. A maioria vai, no máximo, até a quarta série. E todos serão crianças que acham ótimo saberem ler e escrever (apesar de precariamente) e assim conseguirem emprego "menos ruim". As outras verdades serão esquecidas.
> POSTURA DIANTE DA MUDANÇA: imcompatível.O professor deixa claro que devemos obedecer as autoridades e a situação é esta mesmo. (...). No máximo, algum aluno que trabalhe e tenha outros contatos, a sua má formação vai poder ajudá-lo a criticar a situação atual, mas assim, esse tipo de educação vai servir de instrumento (má formação) para a crítica e não como formador do crítico.
> Concluindo, o currículo enfocado é, essencialmente, o RACIONALISMO ACADEMICO. Todos os objetivos das aulas são que as crianças saibam o que o livro diz. Mas o professor tem consciência de alguns erros nesse tipo de currículo, então recorre a outro tipo, mas como artifício para alcançar seu objetivo de inculcar as verdades. Por exemplo, abre sempre discussões para as crianças falarem, aumentando a participação do aluno (Proc.Cogn. e Auto-Real.); tenta sempre trazer o assunto para a comunidade das crianças (reconstr.social); dá ênfase aos exercícios e problemas, isso porque é mais fácil que as crianças aprendam pela tentativa-e-erro (proc.cognitivo).[Ina, p.34. Grifos do Relatório]

O texto de Ina também produz reorientação argumentativa na mesma circunstância descrita por Cida, pelo uso do **mas**, expressamente presente ou na estrutura do argumento. Com mais situações e fatos descritos, também organiza contra-argumentos como reforço à sua argumentação, do tipo "exceção que confirma a regra" [Exemplos: o que é "camuflado" quando...; o professor tem consciência que...; **mas...então...mas...**].

Além da presença do dogmatismo, como no texto de Cida, pela presença da afirmação segura [presença constante do verbo **ser** e do pronome indefinido **tudo**], faz referências mais ao futuro que ao presente [A maioria vai **no máximo até...**; e **todos serão...**

no máximo vai poder ajudá-lo a...]

A diferença marcante do texto da Ina que, de longe, foi a pesquisa elaborada com mais cuidados, dados, registros e análises [o relatório tem 32 páginas], é que explicita os dados contraditórios e quando conclui classificando o enfoque de currículo em ação nesta classe, como **racionalismo acadêmico**, utiliza os próprios conceitos de Eisner/Vallance para atribuir um certo "maquiavelismo" a esse professor, que manobra com características dos outros enfoques apenas para fortalecer o próprio **racionalismo acadêmico**.

Afinal há dados que não permitem uma classificação tão precisa e para não escondê-los, integra-os às característica do enfoque curricular tomado como predominante. Na construção do texto, as ocorrências que poderiam perturbar uma classificação higienicamente construída aparecem qualificadas: pelo emprego de itens lexicais [não tem poder de decisão **real**, o que é **"camuflado"**...]; pela construção linguística dos fatos, atribuindo-lhes um único sentido discursivo quando poderiam ter o sentido contrário [na explicação do "ponto" o professor tenta levá-lo...]; pela reorientação argumentativa [mas...então...mas a preocupação do professor é que eles aprendam...]; pelo emprego de expressões que reduzem o peso argumentativo do conteúdo do enunciado [no máximo até a quarta série...; no máximo, algum aluno...].

Com diferentes construções argumentativas, inclusive na quantidade e qualidade de referências, as análises de diferentes e peculiares classes/escolas chegam a um mesmo enfoque curricular:**racionalismo acadêmico**. E não podia ser diferente: essa identificação era baseada em conceitos que não abriam espaços para peculiaridades. O processo era de exclusão: "sobrava" esse, porque o currículo em ação não era centrado no aluno, nem na solução de problemas, como também não enfatizava a tecnologia educacional nem as relações com a comunidade [indicações dos outros quatro enfoques de currículo identificados por Eisner/Vallance (1974, p.1-18)]. Como também não enfatizava o conhecimento sistemático herdado pelos homens através da história/cultura, característica do racionalismo acadêmico, chegava-se a este enfoque por aproximação.

Apesar do alerta de Eisner(1974, p.199) de que não existe um enfoque "puro" no currículo, a questão -não percebida por nós- era que tal "modelo" orientava processos curriculares ideais [Cf.caracteriza Goodlad] e estes não se "fazem presentes" nas escolas.

Novamente, são Ezpeleta e Rockweel(1986, p.9-30), ainda desconhecidas para mim, que "matam a charada":a tentativa de reduzir a trama que constroi a escola a modelos pré-determinados, prontos, por mais bem feitos e bem intencionados que sejam, retira-a da história, da cultura, do contexto social, dos sujeitos que dela participam, com suas determinações e peculiaridades;

analisando-a pelo seu enquadramento a uma referência que lhe é anterior, pelo que ela tem/não tem, ou seja, na sua negatividade, sem partir do existente como referência para compreendê-la.

Na verdade, antecipo uma reflexão que me acompanhou alguns anos até que chegasse o momento de sua provisória superação. Naquele momento esta questão não era relevante e sequer percebia a ambiguidade com os eixos teóricos que foram o "ponto de partida" do trabalho desenvolvido em **Avaliação de Currículo** iniciado em 1981. Ao contrário, a afirmação da pesquisa se construía pelos modelos que a respaldavam.

Parece um labirinto em que a porta que se abre também não indica saída. Não é bem assim, mas parece. Ocorre aqui um fato comum da ciência, que é explicado pela teoria do conhecimento: as teorias não dão conta do real, elas produzem objetos de análise. Nesse sentido, apagam-se vozes e ações dos sujeitos particulares e aparece a voz da ciência, com suas reduções inevitáveis.

Azanha(1992) analisa a questão da coerência dos fatos aos modelos, utilizando a argumentação de Feyerabend, segundo o qual a condição de coerência **"pode ter um efeito paralisante sobre a descoberta científica ao descartar "fatos" que contradigam teorias já aceitas"**(Azanha, 1992,p.18.Grifo do autor).

A questão é saber qual a medida que expressa a relação limite entre o modelo e o fato empírico. Será que a escola pode

ser adaptada a esses modelos sem ficar "irreconhecível" enquanto fato empírico? Essa é uma das sérias questões, segundo as análises de Azanha(1992), produzidas pelo abstracionismo pedagógico,

> ...entendendo-se a expressão como indicativa da veleidade de descrever, explicar ou compreender situações educacionais reais, desconsiderando as determinações específicas de sua concretude, para ater-se apenas a "princípios" ou "leis" gerais que na sua abrangência abstrata seriam, aparentemente, suficientes para dar conta das situações focalizadas. (Azanha, 1992, p.42)

Acredito que reflexões como essas são relevantes para colocarmos em questão os processos e paradigmas que informam as produções científicas. No nosso caso, ajudam a levantar suspeitas na busca de rupturas capazes de nos aproximar da apreensão da escola como objeto de conhecimento que seja, mesmo limitada, explicativa de sua complexidade.

## Representações sociais dos alunos: de que escola/aula/currículo os alunos se apropriaram?

Ao analisar o enfoque de currículo já se começa a construir a "chave" para a leitura das representações sociais dos alunos do Curso de Pedagogia que participaram de **Avaliação do Currículo** em 1983, ou seja, de como se dá a passagem do conhecimento acadêmico ao conhecimento de senso comum (Moscovici e Hewnstone, 1984). É marcante que os conceitos apagaram/diluíram grande parte das "impressões" dos alunos, mas, parece-me, sem

conseguir romper com sua pseudoconcreticidade (Kosik, 1976).

Parto do pressuposto de que as conclusões quanto ao enfoque de currículo ainda não são representações sociais porque não expressam como os alunos do Curso de Pedagogia representam, no conhecimento de sentido comum, o conhecimento acadêmico estudado. Porém, a presença do roteiro, que tem o mérito de permitir a produção da análise descritiva e as conclusões, mesmo que com o uso conceitual às vezes viesado, cumpre um efeito só agora entendido como indesejável: reduz o espaço/lugar das representações sociais dos alunos, o que dificulta detectar como ficam suas impressões, como manipulam as informações no seu cotidiano. Assim, a busca da análise conceitual, neste caso, teve um "residual": usurpou o espaço dos sujeitos nos seus textos, produzindo um efeito de distanciamento.

É verdade que o roteiro de análise de dados, em sua última parte, mantém um espaço reservado para suas opiniões e vozes. Mas pouco foi escrito. Vou separar, para efeito dos objetivos deste trabalho, as questões que expressam sua opinião sobre o currículo em ação na classe analisada e os conselhos que daria ao professor, que serão objeto de análise das representações sociais e a avaliação do curso, que será analisada para construir um "balanço" do processo ensino-aprendizagem de 1983, na versão dos alunos, buscando a continuidade/ruptura do processo deste ano e sua contribuição para os anos seguintes.

Passo, assim, ao estudo das representações sociais dos alunos-pesquisadores, a partir da análise de suas "opiniões" sobre o currículo em ação e suas sugestões ao professor. Só dois alunos pesquisadores escreveram sobre esse tópico do roteiro.

Pai, perdoai-os. Não sabem o que fazem...

A referência mais forte, que aparece nas duas "impressões" registradas, remete à constatação de que o professor não sabe/conhece o enfoque de currículo que utiliza no seu trabalho pedagógico: ele não teve acesso a essa informação. As expressões dos alunos pesquisadores denotam surpresa e tristeza diante dessas constatações:

> O professor não tem consciência deste currículo e suas falhas.[Cida,p.14]

> O mais grave é o professor nem saber que currículo ele usa...Apesar de não saber, o currículo enfocado é o racionalismo acadêmico e o tipo de criança formada é aquela que aceita tudo o que lhes dizem como verdades absolutas....[Ina,p.34]

Pareceu aos alunos que o fato de o professor não conhecer [o conceito de currículo e que o enfoque detectado nas classes analisadas era o racionalismo acadêmico] produzia a expropriação da própria ação do professor. Utilizando novamente as referências de Moscovici e Hewstone(1984), o mecanismo de redução produzida, na passagem do conhecimento acadêmico ao de senso comum, parece ser o da **autoridade**. O não conhecimento do conceito e do enfoque de currículo pelos professores é tão relevante que

produziu esse trabalho alienado e alienante. E o professor nem sabe disso:

> O professor parece ser uma pessoa boa, que não gostaria de saber que está fazendo mal às crianças.[Ina, p.35]

Mas os alunos de Pedagogia sabem tudo: então propõem o que o professor deve fazer. É o momento em que mais escrevem e fazem muitas prescrições, colocando-se no lugar da autoridade do saber:

> -que ele, pelo menos, parasse para pensar, criticamente, no que está fazendo. É o primeiro passo e decisivo. Mas, como achamos que à esta altura de sua carreira é difícil pensar sozinho, então sugeiríamos que lesse livros sobre pedagogia moderna...
> -que visse os alunos como seres humanos iguais a eles e os respeitasse...
> -estimular as crianças para estudar, a tentar acertar os exercícios e estimulasse o acerto...
> -conteúdo:mais interessante e útil às crianças da periferia.[Ina, p.35]

> -dar mais atenção aos mais fracos, mudando-os de lugar: do fundo para frente, porque eles são ignorados pelo professor;
> -que ele explicasse os conteúdos em vez de só dar exercícios na lousa ou no caderno, sem explicações detalhadas;
> -que tratasse as crianças como seres humanos e não como bonecos mecanizados que têm que decorar coisas;
> -como o professor repreende muito, só dá reforço negativo, sugeriria que ele reforçasse mais positivamente os alunos, para que ficassem motivadas e não perdessem o interesse.[Cida,p.15]

Lembro que os dois professores, observados por Ina e Cida, como mostram seus dados, dobram sua jornada de trabalho. Mas nas suas representações não há qualificações que extrapolem os procedimentos do professor em aula. Só mediatizados/iluminados

por novas leituras é que conseguirão compreender o que fazem. Esses dois alunos pesquisadores negam o próprio conhecimento que alegam ter, pois apesar de estudarem tanto no Curso de Pedagogia, e em nossas aulas, as relações de poder na escola, as determinações sociais, políticas, econômicas, não as incorporaram em suas representações sociais.

A existência de poucas "impressões" parece se prestar mais a uma análise pelo seu avesso: não havia mais o que dizer e/ou não havia "lugar" para os sujeitos, depois de se expressarem através dos conceitos/dados? Parece que a academia havia assumido seu lugar: os alunos se "calaram", assumiram o discurso da "autoridade" científica, o discurso sobre a educação e não da educação, que oculta, em geral, seu caráter ideológico, chamando-se a si mesmo de Teoria, como diz Marilena Chaui(1980). Nesse discurso da competência, continua Chaui, opera o conhecimento e não o pensamento. Este é um trabalho de reflexão que se esforça para elevar à inteligibilidade a experiência: "é preciso que a experiência fale de si para poder voltar-se sobre si mesma e compreender-se"(Id.Ibid, p.26); aquele (o conhecimento) é a cristalização no discurso sobre.

Diz Chauí que a regra da competência, entre outras características, reafirma "a separação entre os que sabem e os que não sabem, estimulando nestes últimos o desejo de um acesso ao saber por intermédio da informação (isto é, por meio do discurso sobre)"(1980,p.27). E com esta contextualização que se pode com-

preender o processo construído nas representações sociais dos alunos, sugerindo que o professor "lesse sobre pedagogia moderna" [conhecimento], porque sozinho não iria conseguir mudar. Diferente da proposta "de grupo de reflexão na escola com os professores", feita por um grupo de alunos de 1982, conforme comentado por ocasião de sua análise.

Tanto é assim, que suas (poucas) representações são descontextualizadas, julgam os professores e, de cima, os aconselham. Ou seja, falam sobre a educação e não da educação. A redução da amplitude das relações nas [poucas] "impressões" produzidas, em relação às de 1982, é visível.

Uma relação que não pode ser esquecida nessa explicação pelo avesso é a condução sugerida pelo roteiro, extremamente infeliz e imprópria: solicita ao aluno pesquisador as sugestões que daria ao professor, produzindo o viés da ausência de resposta [resistência ao ridículo da pergunta? cansaço?], ou da resposta restrita, assumindo o discurso da competência. A condução do roteiro ajuda/conduz a construir essa redução, uma vez que situa o aluno como "autoridade" diante do professor. Assim, confirma-se o que tenho postulado nesta tese: os dados encontrados e sua análise têm a ver com a forma como foi produzido o "olhar" que o orientou.

Avaliando o trabalho de ensino/pesquisa

Consegui resgatar seis textos de avaliação do curso, que foram conduzidos pelas questões que constavam no final do roteiro:-Como me senti fazendo este trabalho? e Avaliação critica da disciplina. A leitura dos textos gerou os seguintes temas: **curriculo, relação teoria-prática** [abordando dois tópicos complementares: relação universidade/escola; e trabalho docente], **pesquisa, o difícil acesso à escola, e sugestões** para próximas turmas.

**O difícil acesso à escola** e a **relação teoria-prática** não são tópicos novos na avaliação critica da disciplina. Quanto à relação teoria-prática, os alunos expressam que em poucos momentos do curso podem aliar o que estudam [sobre o objeto escola] e o que ocorre factualmente nas escolas tipicas, o que consideram um componente importante para sua formação. Mantém-se a percepção dos alunos sobre essa "distância", cuja mediação dificilmente ocorre no curso. Celina escreveu que:

> A primeira coisa que me foi acrescentada foi esse outro lado da moeda, o dia a dia do professor. Pude ver as dificuldades que existem para aplicar as mil teorias que aprendemos e discutimos, quando estamos diante de uma classe que não gosta da escola faz tempo, que não tem base alguma e que você vai ter que conviver todos os dias de um ano! [Celina, Avaliação do Curso]

Quanto ao **difícil acesso à escola**, basicamente, os argumentos se mantêm: ainda as escolas apresentam resistências para a entrada de alunos do Curso de Pedagogia/UNICAMP. Essas resistências, em geral, estão associadas à direção da escola que, como

a autoridade da escola [numa postura de posse/privada], não permite o ingresso de "estranhos". Em trabalho posterior (publicado em 1986), com base no aprofundamento do material coletado em 1984, pelo primeiro grupo de pesquisa, gerado por esta disciplina, afirma-se como uma de suas conclusões:

> Um outro elemento que se destacou e que nos surpreendeu foi a percepção de que ninguém ou quase ninguém na escola sente-a como sua. Não é dos alunos, nem da comunidade, nem dos professores. As vezes é do diretor que autoritariamente exclui os outros elementos que a compõem. Acreditamos que as conseqüências deste fato merecem maior aprofundamento, pois caracterizou-se como uma inversão do próprio sentido de público - escola para todos.(Geraldi, Miranda, et.all.,1986,p.39)

Há mais um elemento recorrente, cuja incidência vai sendo reforçada ano a ano. Entre as sugestões que fazem para as próximas turmas, falam muito de que precisa **mais tempo**: é pouco tempo na escola, pouco tempo para análise e redação do relatório, é pouco tempo para partilhar com os colegas os "achados" da pesquisa...Sempre propõem que comece antes a ida para a escola. E vão aumentando minha angústia quanto à difícil conciliação entre o **tempo da pesquisa** e o **tempo do ensino**.

O **tempo do ensino** está inscrito institucionalmente numa grade curricular, tem horário marcado de início e término, tem número de horas antecipadamente definido e organizado em função deste limite, apesar de nossa sensação de que nem sempre o tempo de maturação [não o número de aulas assistidas] é suficiente para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. O **tempo da**

**pesquisa** segue o calendário do processo de investigação e suas fases, exige tempos impossíveis de serem cronometrados, especialmente quando há coleta de material empírico em ambiente natural, exige maturação dos dados, e a necessária reflexão teórica que supõe embates com o material empírico, num processo artesanal, demorado, ainda mais quando se trata de iniciantes no processo de pesquisar. Niuvenuis Paoli(1985) já mencionava essa dificuldade. Aliás, considerava essa questão como de difícil superação, conduzindo a quase inviabilidade dos dois processos se darem simultaneamente.

Quanto à **pesquisa**, salientam que, apesar de essa não ter sido a primeira vez que "vão a campo", inauguram uma postura nova em relação à escola, pois "**...já estava achando que não sabíamos fazer pesquisa séria. Com esta eu aprendi: tivemos passos a cumprir, orientação...para ver realmente o que acontece numa escola.**" [Cristina, Avaliação do curso]. Parece, então, que se vislumbra, na percepção dos alunos, a diferença entre os famosos e trágicos estágios de observação e a postura de pesquisador, que vai além do dado empírico, que analisa, que tem método. Este parece ter sido um saldo importante.

Outro dado novo que surge, ligado às análises que temos percorrido para apreensão dos trabalhos de 1983, são suas referências ao conceito de **currículo**. As seis avaliações resgatadas mencionam como importante o fato de terem mudado suas concepções de currículo. Diz uma aluna:

> Antes eu entendia o currículo como sendo só as matérias a serem ministradas aos alunos. Agora, vejo que é muito mais, que tudo o que ocorre na escola, que chega ao aluno, faz parte do currículo.[Rosemary, Avaliação do Curso]

Como este tema está presente em todas as avaliações, com comentários semelhantes, parece que o trabalho produziu uma mudança conceitual que se expressa com uma linguagem própria, no sentido de **representar**, de que falam Moscovici e Hewstone (1986, p.693). Conforme já comentado no primeiro capítulo desta tese, os autores explicam que, do ponto de vista cognitivo, aprendemos principalmente o que somos capazes de representar.

Trato separadamente a avaliação feita por Vali face à peculiaridade de um **silêncio**. Sua produção não foi selecionada para análise porque a realizou numa escola particular alternativa, depois de várias tentativas frustradas de conseguir uma escola pública que a aceitasse. Seu texto de avaliação faz referência à sua frustração, ao trabalho feito,...e, no último parágrafo, afirma:

> Achei válida essa experiência para mim. Eu tenho outras críticas para fazer, mas como eu não sei me expressar em papel, então eu te direi oralmente. [Vali, Avaliação do Curso]

Ao relê-lo agora para este estudo, fiquei bastante intrigada, uma vez que este parágrafo apresenta significações latentes que podem ser muito importantes. Diz Michelat(1980) que na análise qualitativa de uma expressão não dirigida, é mais rele-

vante o conteúdo latente que o manifesto. Neste caso negar-se a escrever, afirmando que falará na entrevista, marca, por uma lado, o peso/importância [pelo menos para ela] do que queria dizer; por outro lado, o medo de ser mal interpretada e não poder "negociar" o significado à distância [pois seria lida longe de sua presença].

Foi essa reflexão que instigou minha curiosidade. Pela memória, passados quase dez anos, não consegui recuperar o ocorrido, o que permite supor que o significado foi mais forte para a aluna do que para mim, ou seja, não ficou conscientemente registrado na minha memória, como muitos outros ficaram [fatos, acontecimentos, interações de aula ...considero-me "sensível" a situações críticas e peculiares]. Recorri também aos registros que dispunha, na esperança de que pudessem conter indícios capazes de auxiliar a recuperar seu significado, uma vez que precisaria reconstituir sua lógica própria, num sistema de relações possíveis (Michelat, 1980, p.207-8).

Não foram encontrados registros capazes de restaurar um conjunto explicativo de significados. Restam indícios vagos, que serão aqui registrados pela oportunidade de reflexão sobre o processo de ensino que o fato suscita.

No Caderno de Anotações de aulas de 1983, detectei alguns indícios, que podem gerar vagas pistas, mesmo que pela sua negação. Localizei seu nome/local e a data da entrevista a que se

referiu; localizei o acompanhamento do trabalho de campo de Vali: começou a coleta de dados só no final de maio, devido à dificuldade de conseguir escola para o trabalho de campo. Mas não havia quaisquer outras observações. Essa dificuldade de acesso à escola foi abordada na sua avaliação, portanto, poderia excluí-la dos motivos que geraram seu silêncio e a que ele se referia.

Já nas anotações da aula de 20 de Abril/83, há referências que podem ser incluídas nesse inventário de pistas "vagas", de possíveis indícios explicativos. As quatro aulas desse dia seriam utilizadas para um painel integrado de quatro grupos de alunos, que iriam apresentar estudos previamente preparados sobre currículo. Vali fez parte do segundo grupo, com mais duas colegas e apresentaram o estudo sobre os Guias Curriculares do Estado de São Paulo. Dois registros que fiz dessa aula me chamam a atenção. Primeiro, escrevi ao lado do seu nome que demonstrou não ter preparado o tema, somente leu. Segundo, depois do final do segundo grupo, registrei:

> Interrompi a aula às 9h45' porque considerei que os grupos não estavam levando a sério o trabalho. Pedi que cada aluno escrevesse o que compreendeu do que foi explicado. Devolvi aos grupos expositores. Conclusão: nada adiantou. As apresentações dos grupos foram em vão. Como obtive estas constatações, usei o restante da aula para explicar como se estuda e expõe um tema em aula, até como se faz um cartaz, etc. Parece que a reação foi favorável.[Caderno de Anotações/1983, p.14]

Esses movimentos de rupturas, que fazem parte do processo de ensino, muitas vezes geram reações de cunho afetivo,

porque os alunos se sentem "flagrados", têm dificuldade de perce-bê-los como momento de aprendizagem, e não "julgamento e puni-ção".

E eles têm razões para assim o representarem, independente da situação objetiva ocorrida, dado o caráter da institui-ção escolar e seu "legítimo direito de punir", como diz Uhle(1992), uma vez que, cotidianamente, ano após ano, "aprende-mos", como parte de nossa trajetória curricular escolar (sem que constasse de nenhum guia curricular), que há uma identificação do erro/não aprendizado, com a negação do indivíduo e a perda de "pontos" no ritual de controle de notas, como já esclarecia Trag-temberg(1979), em suas reflexões sobre o que denominou delinquên-cia acadêmica. E estas "delinquências" não são neutras, carregam significados e têm consequências.

Nem sempre, ou diria, quase nunca, nós professores, nos "damos conta" de que o ritual institucional produz determinadas relações de que fazemos parte e que é muito difícil romper com elas. É possível que esta mudança no ritmo da aula, tal como des-crita, tenha sido considerada uma ocorrência comum, como o foi para mim, que era o professor [note-se que registrei "**parece que a reação foi favorável**"]. Porém, pode não ter sido para aqueles que estavam apresentando seus (mal preparados) trabalhos, uma vez que estas rupturas, pela história escolar acumulada, geram iden-tificações e que sequer percebemos. Sob pena de tornarmo-nos de-linquentes acadêmicos, cabe-nos refletir sobre estas práticas e

suas mudanças.

Se tivesse feito estas reflexões naquela época, teria me preocupado em explicitar, na prática do ensino, o que está registrado no quarto bloco dos "pontos de partida" desse trabalho, em 1981, ou seja, que a prática da "pedagogia do conflito" significa o debate de idéias, a responsabilidade do professor de instaurar rupturas no processo pedagógico e que estas não devem fazer parte do processo de "exames", exceto como componente para desvelar o movimento peculiar de superações sucessivas, ocorridas pelo processo de ensino-aprendizagem, em cada aluno. Reconheço que é "lutar contra a correnteza", que é se preocupar com o ordinário, como diz Antonio Hohfeldt(1977), com os saberes que são produzidos no ensino, saberes esses que são o "pano de fundo" do trabalho docente.

Enfim, as avaliações dos alunos sobre o curso foram estimuladoras de sua continuidade, com as críticas ao tempo, já percebidas naquela época, e o alerta de que há poucos espaços de construção de mediações entre teoria e prática no Curso de Pedagogia.

## Do trabalho, temas e aprendizagens relevantes

Quando é que despertarei de estar acordado?
Fernando Pessoa

A análise do material de 1983 suscita muitas possibilidades de reflexão. Algumas já foram feitas no decorrer do estudo.

Procurarei levantar outras, sabendo de sua incompletude e deixando aberta a possibilidade de novas relações tanto nesta tese, como em futuros trabalhos. Apontarei aqui questões e caminhos para futuras pesquisas e assinalarei algumas especulações que esse trabalho gerou.

Das eleições ao "clima" encontrado nas aulas...

O ano de 1983 representou, para os brasileiros, um passo a mais na conquista da democracia política, uma vez que iniciamos o ano com a posse dos governadores eleitos, embora ainda tivéssemos um presidente-general. Para os educadores, também representava a possibilidade de começar a reverter o quadro da educação pública. A Carta aprovada pelos participantes da III Conferência Brasileira de Educação-CBE, realizada em Niterói, em 1984, expressava essa esperança, em função das mudanças que ocorriam no país, a posse de governadores eleitos pelo voto popular e a participação de reconhecidos profissionais da educação na administração de Secretarias Estaduais da Educação. Estas novas relações políticas geravam uma série de contradições, como se pode perceber nas reflexões realizadas em alguns painéis sobre Gestão Política da Educação, apresentados nessa mesma Conferência [21], mas ninguém negou o avanço que representou.

No caso de São Paulo, assumia Franco Montoro, eleito pelo PMDB, oposição à ditadura militar e ao último governador indireto de S.Paulo, Paulo Maluf. Montoro foi eleito com um progra-

ma que enfatizava a participação:

> Grande era a expectativa por mudanças, uma vez que o regime autoritário já dava sinais de exaustão, não encontrando condições políticas de continuar por muitos anos a sua existência. Na área educacional, estas expectativas eram intensas e perceptíveis, sendo canalizadas para a elaboração da "proposta Montoro".(...). A campanha do Montoro foi assentada no tripé "descentralização, participação e geração de empregos". Uma vez eleito, procurou transformar esses princípios em ação, nas diferentes secretarias. (Oliveira,C., 1992, p.170)

1983, o primeiro ano do novo governo, foi marcado pelo basismo, segundo expressão de Luiz Antonio Cunha(1991, p. 197-199)[22]. Esse basismo se expressou através de dois mecanismos fundamentais: a divulgação, consulta e pedido de análise e sugestões de um documento denominado "Documento Preliminar", que analisava a situação da escola pública paulista, enviado a todas as escolas da rede estadual de ensino; e a criação do Fórum da Educação do Estado de São Paulo. De alguma forma, alterava as relações de quem detinha o comando do governo e a máquina administrativa da Secretaria da Educação com a rede escolar, explicitando componentes de uma alteração nas relações políticas, relativamente ao governo anterior, ainda ligado ao regime militar.

Como repercutiu essa eleição e o programa consagrado nas urnas na educação pública de São Paulo, é uma questão para os historiadores da educação e não cabe nos limites deste trabalho. Porém, interessa detectar relações entre esse fato político [a eleição direta com vitória da oposição ao regime militar] e consequente mudança na direção do Governo do Estado, com o que ocor-

reu no dia-a-dia das aulas/escolas públicas de São Paulo em 1983, apesar da dificuldade de estabeler tais mediações.

É curioso que não tenha sido registrado, especificamente, nenhum fato e/ou acontecimento relativo à mudança política de Governo nos dois semestres de registros, período em que os alunos pesquisadores estiveram nas escolas [certamente, esta constatação não tem nenhum sentido de generalização, pois foram muito poucas as escolas analisadas, durante pouco tempo]. No entanto, detectase uma mudança, sutil mas importante, se comparada aos anos anteriores, nas relações de poder nas escolas, especialmente nas aulas. Em todas as classes/escolas, mantêm-se componentes autoritários que perpassam esse cotidiano, mas eles se reduzem consideravelmente, especialmente quanto às punições e o controle do espaço da sala de aula. Parece que esse processo de controle muda um pouco de lugar, como já salientei na análise, uma vez que o currículo em ação continua massacrante e tedioso. Mas a hierarquia, a normalização e o esquadrinhamento nas aulas, são menos rígidos.

Neste sentido, as sutis alterações apontam para um horizonte diferente daquele de 1981/82, quando a sociedade civil estava se movimentando e se organizando, inclusive os profissionais de educação, e tal processo não se manifestava nas escolas/aulas, ou pelo menos não era nelas detectado [ponderando-se que a orientação/direção do "olhar" do aluno pesquisador possa ter sombreado essas mudanças]. O aparelho de Estado ainda estava ligado à ditadura e reforçavam-se as cadeias de mando, o processo

de disciplinação e a burocracia no interior das escolas/aula.

Esta leve alteração nas relações de poder, em 1983, pode estar ligada ao momento político vivido pelo Estado e suas conseqüentes mudanças na direção política da Secretaria de Educação que, basista ou não, deve ter produzido, em professores e direções de escolas, uma certa mudança de atitudes, mesmo que "externas", até para aguardar as novas "regras", em função de um programa de governo discutido publicamente, por ocasião do processo eleitoral.

Tais considerações são apenas conjecturas, pistas para futuros estudos, uma vez que, nos anos seguintes, novamente será constatado um processo mais punitivo, vindo a alterar-se, mais significativamente, em algumas escolas/classes, somente nos últimos anos.

Embora a escola de que os alunos se apropriaram em 1983 apresente componentes peculiares nas relações de poder e na rigidez hierárquica, fora e dentro das aulas, ela é massacrante e tediosa, produzindo um currículo em ação, que nos mostra que a rede de micropoderes de disciplina e vigilância, mais que de punições, sustenta um processo pedagógico comandado por um professor expropriado, que entrega grande parte do processo de construção do ensino ao livro didático.

## O livro didático no currículo em ação

Retomando a discussão sobre currículo, parece que assumir sua complexidade, através do trabalho conceitual e no roteiro de análise, permite detectar novas relações subjacentes.

Ao trabalhar com o conceito de currículo com um conteúdo conceitual que rompe com o caráter prescritivo e neutro proposto pelo paradigma técnico-linear, buscando detectar o currículo em ação, foi possível, contraditoriamente, detectar a presença/força da **prescrição** e do **controle** do processo pedagógico [componentes fundamentais do paradigma técnico-linear, se formos às origens desse paradigma, a partir da análise de Kliebard sobre Bobbit e seguidores]. Estas características não estão nas diretrizes curriculares, nem nos planos das escolas [abandonados nos armários, sem sequer influenciar a ação dos professores]. Estão nas prescrições e controle das ações na aula, através da "maquinaria didática", representada pelo livro didático.[23]

O livro didático parece assumir, em alguns casos, a "condução" do processo pedagógico, que está sendo expropriado do professor, como resultado de um conjunto de determinações porque está passando a história recente da educação brasileira, seja pela formação profissional e em serviço a que se tem acesso, seja pelas condições de trabalho/salário que têm vivido os professores, no presente momento histórico. O uso peculiar do livro didático em aula pode ser indício destas determinações.[24]

Esta questão é complexa porque envolve uma discussão polêmica sobre a especificidade do trabalho docente na sociedade e escola capitalista. Esse debate tem envolvido teóricos da educação como Enguita, Apple e outros. É o tema de discussão da Revista Teoria & Educação No.4 (1991). Também Tomás Tadeu Silva (1992,p.174-83) procura discutir critérios para explicitar esse processo e põe sob suspeita as análises que têm sido conduzidas sem trabalho empírico que respalde como vem se concretizando o trabalho docente.

Não cabe, nos limites deste trabalho, fazer a revisão do estado da questão que a ida às fontes indicadas poderá fornecer. Interessa aqui é analisar o que os dados empíricos, articulados pelo conceito de currículo em ação, evidenciam enquanto provocadores de reflexões sobre como está se constituindo o trabalho docente das séries iniciais das escolas públicas.

Os alunos pesquisadores constataram que o livro didático, nos diferentes usos que são feitos, tem um certo "poder" de, nessas classes e em muitas situações descritas, "comandar" o processo pedagógico: sua presença quase que exclusiva passa para o livro didático [e seus autores, editoras, relações com FAE/Governo, etc] a função de selecionar os conhecimentos considerados válidos, os processos de construção conceitual, a manipulação das informações, a forma de trabalhá-las, o que diz muito sobre o processo de conformação da subjetividade dos alunos. Esse processo pode gerar uma inversão perigosa: o livro adota o professor, e

não o inverso.

Esse quadro parece expressar componentes de um processo de trabalho cuja expropriação não se evidencia (somente) pela divisão do trabalho na escola (entre o especialista e o professor, entre os Guias Curriculares que propõem e o professor que executa), mas também pelo tipo de uso feito do livro didático no currículo em ação.

Além das evidências empíricas descritas nas classes analisadas em 1983, e dados recorrentes que o acompanhamento contínuo das escolas tem gerado, outras (poucas) pesquisas têm mostrado o quanto o livro didático tem assumido um lugar importante na aula. É o que mostra, por exemplo, a pesquisa feita por Beltran(1989) sobre o ensino de Português, cujos resultados levam o autor a alertar para o que chama de **uso pernicioso do material didático** (id.ibid, p. 80-87). Alguns extratos de entrevistas com alunos, feitas por Beltran, são significativos:

> ...é só aquele livro. Dificilmente tem alguma coisa extralivro.(...). Chega:"Ah! onde que a gente estava?" Pega o livro e do jeito que ela pega, até eu, que nunca lecionei, dava aula.(DE 6).(Beltram,1991, p.80).
>
> Ela não quer deixar nada pra trás. Ela segue reto o livro.(DA39)(Id.Ibid, p.84)
>
> Um dos alunos disse que gosta de usar o livro, porque.. não precisa ficar tirando o caderno da bolsa...já tem os espaços certinhos para preencher, fazer tudo.(DA 14) (id.ibid, p.85)

O que precisa ser melhor investigado são as consequências que esse tipo de uso do livro didático, capaz de "comandar" o processo pedagógico, está produzindo de expropriação, na medida em que a questão da **qualificação** no processo de trabalho docente começa a ser colocada em cheque.

Um estudo feito por Mazzotti(1986) propõe o livro didático como uma categoria que imprime a direção do processo pedagógico na escola básica. Suas reflexões procuram mostrar como o livro didático, na sociedade/escola capitalista, representa/materializa a passagem do processo artesanal para o processo fabril no trabalho docente. A autora analisa o livro didático, historicamente, a partir de Comênius, procurando ver como se constrói essa divisão entre o que "compõe a partitura" e o que "a executa". Diz Comênius:

> ...Com efeito, assim como qualquer organista executa qualquer sinfonia olhando para a partitura, a qual ele não fosse capaz de compor nem executar de cor só com a voz ou com o órgão, assim também por que é que não há o professor de ensinar na escola todas as coisas, se tudo aquilo que deverá ensinar e, bem assim, os modos copmo há de ensinar, o tem escrito como em partituras?(Comenius, 1627, p.XXXII-4)

Comenius, preocupado com a educação universal - este é seu mérito histórico, conforme analisa Bellerate (1986, p. 99-101)[25], vai inspirar, através dos manuais didáticos, a mudança do processo de trabalho docente, segundo Mazzotti, ou seja, a separação entre o que produz e o que executa, no jogo do processo de produção capitalista na escola.

Levando em consideração a argumentação de Mazzotti, Geraldi,J.W.(1991,p.83-96), ao analisar o ensino de Português, retoma Manacorda e Comênuis para "trabalhar" essa passagem do professor/produtor para o professor/executor construída no contexto das relações sociais e históricas. O autor a reconstrói com novas mediações, uma vez que discute a inviabilidade dessa "execução" separada de um processo de "produção", que se constrói com novas pecualiaridades:

> ...Se, no período anterior produzir conhecimentos e ensinar estes conhecimentos era trabalho de um mesmo mestre, e este se tornava mestre não por ensinar, mas por produzir, agora já não temos nem a mesma pessoa, nem o mesmo processo, nem identidade entre objetos. Como caracterizar agora este novo profissional-professor?
> De um lado, o professor se constituirá socialmente como um sujeito que domina um certo saber, isto é, o produto do trabalho científico, a que tem acesso em sua formação sem se tornar ele próprio produtor de conhecimentos.(...). De outro lado, há a necessidade de articular os conhecimentos com as necessidades, reais ou imaginárias, da transmissão destes conhecimentos. Aqui serão os conhecimentos da pedagogia, da psicologia, dos recursos didáticos que iluminarão suas ações. Articular um e outro eixo não é trabalho sem produto. E nessa articulação que se constrói o conteúdo de ensino.
> .....
> Gradação, seriação, motivações, modos de ensinar, história do que sempre se ensinou, mudanças na concepção de educação e a construção de novos recursos didáticos são alguns dos instrumentos com que se constrói a diferença entre o trabalho de produção científica e o trabalho de ensino. E este trabalho, evidentemente, produz suas marcas no objeto "transmitido".(...). O trabalho social do professor é o do articulador dos eixos epistemológico e das necessidades didático-pedagógicas.(Geraldi,J.W.,1991, extratos p.88-92)

Além disso, se os trabalhos de campo detectam tal poder do livro didático, por outro lado mostram também que ele vai se relacionar com o uso construído pelo professor, que não é homogê-

neo, uma vez que há diferenças, por exemplo, entre como os professores analisados por Ina e Cida trabalham com o livro. Há construções próprias, peculiares, que vão de encontro à análise totalizadora e estrutural do professor expropriado. Mesmo assim, apresenta elementos para sinalizar que a presença (física ou não) e o uso do livro didático feito pelo professor pode auxiliar a explicar como está se construindo esse processo de expropriação e o controle do trabalho docente.

A discussão sobre o uso vai além da adoção ou não do livro didático, como demonstrou a pesquisa feita por Valdenice Minatel(1991), ao analisar o trabalho de alfabetização de três professoras da rede pública municipal, no qual o uso da cartilha é redimensionado num processo bastante peculiar e, diria até, original. Portanto, adotar ou não a cartilha, não produz indicações seguras de um processo de trabalho docente expropriado.

Assim, gostaria de especular sobre a importância de analisar, não a presença em si do livro didático na aula (adotar ou não), nem também sua análise (ideologia, manipulação e redução do conhecimento, etc, uma vez que tem sido objeto de estudo privilegiado), mas o uso efetivo e peculiar que é construído no currículo em ação pelo professor, como um dos elementos capazes de auxiliar a explicar o processo de trabalho docente e o grau de expropriação que o professor vive nas atuais condições objetivas de sua vida profissional, especialmente nas escolas públicas.

Sem entrar na discussão que envolve as diferentes posições sobre a identidade do processo escolar com o processo fabril, existem algumas evidências empíricas que merecem ser aprofundadas, uma vez que parecem descartar a identidade direta **escola=fábrica**. Por outro lado, o uso realizado do livro didático, que precisa ser incorporado às análises sobre a processo de trabalho docente e sobre a qualificação constitui um elemento que ajuda a construir o currículo em ação.

É interessante detectar que uma das linhas de pesquisa menos trabalhadas sobre o livro didático, conforme o estudo feito pelo PROMADI-Projeto Material Didático/UNICAMP, é exatamente sobre como se processa o uso efetivo do livro didático em aula. No primeiro levantamento publicado pelo PROMADI: **Que sabemos sobre o Livro Didático-catálago analítico**(Unicamp,1989) estão registrados 426 documentos (livros, artigos, teses, pesquisas,etc) produzidos no Brasil e arquivados até o ano de seu processamento, em 1987. [26]

Dos 426 documentos que constam no catálogo, 79 foram classificados como incorporando o foco de atenção na **utilização**. Lendo os resumos desses 79 trabalhos, detectamos que somente dois se referem à pesquisa de descrição do uso do livro didático. A grande maioria é centrada na indicação de critérios para o professor escolher livros didáticos, ou faz levantamentos sobre a adoção de livros, sem entrar no tipo de uso realizado na situação de ensino.

Desses dois trabalhos que se aproximam do uso, um deles é da área de Língua Portuguesa e focaliza somente o uso, pelos professores, dos trabalhos gráficos encontrados em Cartilhas. O outro é uma pesquisa realizada com alunos de escolas públicas de Niterói, de 2a. a 8a. séries do Ensino Fundamental. Além dos documentos catalogados pelo PROMADI, devem existir outros trabalhos, como é o caso do de Beltran(1989), já citado e que não consta do Catálogo por ser de data posterior. Além disso, a ênfase nas análises descritivas do cotidiano das aulas, que começou a crescer nos últimos anos, fornece indícios de que haja alguns outros. As eventuais lacunas do Catálogo Analítico, porém, não desautorizam a afirmação de que até 1987, pelo menos, as análises sobre o livro didático não priorizaram seu uso efetivo em aula/escola típica, evidenciando a ausência de preocupação com a realização de estudos e pesquisas no Brasil sobre o tema, sob este enfoque.

Diante da potencial importância de sua descrição para compreender os processos peculiares de uso e, com isso, compreender tanto o currículo em ação quanto o trabalho docente, fica aqui registrada a sua urgência. Por outro lado, os dados e registros de pesquisa de campo feitos pelos alunos de 1983 mostram, não só originalidade e, atrevo-me a afirmar, ineditismo de muitos dos "achados" nessas pesquisas exploratórias, mas também o acerto, em certo nível, de uma aproximação de escola que tome nesta a aula/currículo como foco essencial.

Para além do conceito de currículo oculto

Outra reflexão que gostaria de assinalar se refere ao conceito de currículo oculto. Foi através de Apple(1979) que tomei contato com o conceito elaborado por Phillip Jackson (Apple, p.77) que, grosso modo, se refere às normas e valores implícitos mas efetivamente transmitidos pelas escolas, mesmo não sendo [habitualmente] mencionados pelos professores como fins ou objetivos pretendidos (id.Ibid,p.127).

Tomás T. Silva (1992, p.94-112) faz uma revisão dos estudos sobre o currículo oculto. Ao realizá-lo, vai mostrando sua complexidade conceitual e a dificuldade de delimitar sua abrangência:

> De forma inicialmente frouxa, podemos dizer que estão incluídos aí [no conceito de currículo oculto] todos os efeitos de aprendizagens não intencionais que se dão como resultado de certos elementos presentes no ambiente escolar. Isso claramente exclui, e este é o propósito da expressão, todas aquelas aprendizagens explicitamente buscadas por algum dos agentes educacionais.(Id. Ibid,p.103).

Fica difícil esclarecer o que é explicitamente buscado, levando o autor a afirmar que se trata de um quadro muito complexo, uma vez que seus efeitos incluem tanto a categoria das atitudes, de formação da subjetividade, como também componentes cognitivos. Ao final, chega a afirmar que, de forma geral, os resultados educacionais, pertencendo ou não ao domínio do currículo oculto, provêm de um emaranhado de fontes e influências (p.107).

Sem transcrever a argumentação completa de Silva, pois foge aos objetivos deste trabalho, seu estudo me levou à compreensão do motivo pelo qual, mesmo utilizando bibliografia que tematizava o conceito de currículo oculto, este não apareceu em nenhum roteiro analítico nem descritivo dos dados de campo.

Parece que se deve ao conceito que construímos no trabalho: currículo em ação. Ao trabalhar a partir de descrições sobre o que efetivamente ocorre na escola/aula, as questões da intenção, da prescrição, da presença de diretrizes curriculares estatais ou planos de ensino, não estão sendo focalizadas. Interessava-nos analisar o que foi efetivado na situação típica, buscando descrever seus momentos, compreender suas tramas, analisar suas relações [imediatas e mediatas, em nível micro e macro], sem dicotomizar conteúdo/forma, intenção/ato.

Tal reflexão me levou a levantar a suspeita [e possível tema de estudo] de que o conceito de currículo oculto, tal como circula na literatura, mantém a dicotomia entre explícito/implícito, derivada da [falsa] dicotomia conteúdo/forma. É [mais] uma questão que deixo em aberto.

## V- DA PRODUÇAO DE SABERES A PRODUÇAO DE SABERES E CONHECIMENTOS

O espelho reflete certo;
não erra porque não pensa.
Pensar é essencialmente errar.
Fernando Pessoa

Em grandes linhas, estava assentada, em 1983, a base do processo de ensino como produção coletiva de saberes em **Avaliação de Currículo**, que se manteve em construção, num movimento de continuidades e rupturas.

Já havia se consolidada a importância da aproximação da escola/aula/currículo. Estavam incorporadas a necessidade da análise descritiva, com o uso de conceitos, a reflexão teórica, mesmo com todos os seus vieses, compreendidos como parte de um processo. Já havia sido realizada parte da depuração dos instrumentos de coleta de dados, superando aqueles que pareciam produzir distorções em relação ao próprio objeto de estudo, a partir dos pontos de partida considerados, das visões de mundo que os iluminavam, da crítica coletiva nos embates com a prática de pesquisa e a escola existente, e ainda as reflexões sobre as concepções de pesquisa e conhecimento existentes.

Exatamente porque construído nesses embates, esse processo continuou se reestruturando. Cada turma, a cada ano que se seguiu, acrescentou, pelo seu trabalho e reflexões que suscitavam, novas possibilidades na tentativa de se aproximar da escola/aula/currículo, acompanhando as discussões da Pedagogia e da produção acadêmica, tendo como cenário a conjuntura brasileira [reprodutora e produtora de determinações, vivendo, passo a passo a consolidação da ordem democrática no Brasil, apesar de seu pacto de transição conservadora].

Nossa ousadia e auto-organização se deram no espaço institucional, produzindo intervalos marginais:partia de um componente da grade curricular obrigatória, tinha o respaldo do Departamento de Metodologia de Ensino, na medida em que, em parte, tal prática retomava algumas das preocupações propostas na reformulação curricular de 1979. Mas a ementa oficial não respaldava o trabalho que se realizava. Também não seguia nenhuma "regra" institucional que o "formatasse". Com as vantagens e limites que envolvem tal opção, esse trabalho se constituiu num difícil equilíbrio entre o institucional e o marginal.

Diz Heller (1970b, p.386) que o tempo é a irreversibilidade dos acontecimentos e dos fatos e acrescenta que o tempo histórico é a irreversibilidade dos acontecimentos sociais(1985, p.3). É nesse contexto que, como sujeitos no cotidiano, alunos e professora, construímos uma caminhada no tempo. Essa caminhada foi marcada pelos acontecimentos, fatos irreversíveis, revelado-

res de opções feitas à sombra de um processo acadêmico institucional que como tal não arrisca, carregadas de possibilidades, fragilidades e receios.

É inviável reconstrur todo o processo, passo a passo, nos limites de uma tese, mantendo a forma de investigação até aqui conduzida. Assim, mudo o ponto do bordado para continuar seu tecido, que é inacabado e incompleto, apesar das tentações que temos de querer segurar o movimento, demarcá-lo e controlá-lo.

É preciso então, interromper o processo investigativo para dar vazão ao relato: o que ocorre em 1984 e depois - neste espaço de oito anos? É o que pretendo relatar neste capítulo, ilustrado pelo material empírico que foi produzido sem, necessariamente, realizar análise temática e crítica dessas produções e suas contextualizações.

## Revisitando a Habilitação Magistério do Curso de Pedagogia

Segundo registros resgatados [1], a partir de março de 1983 ocorreram reuniões de um grupo de professores do Departamento de Metodologia de Ensino que participavam da Habilitação Magistério do Curso de Pedagogia, a fim de refletir sobre o processo pedagógico que vinha sendo encaminhado, buscando "mexer" no currículo em execução. Discutiam-se questões como a docência como trabalho e o ensino como relação professor-aluno-conhecimento,

analisados do ponto de vista político, epistemológico e psicológico. Buscava-se uma diretriz que encaminhasse os problemas graves da estrutura da grade curricular dessa habilitação.

Esses problemas, agravados pela decisões decorrentes da Reformulação do Curso de Pedagogia em 1979, se manifestavam como:

- a grade obrigatória possibilitava que o aluno se formasse na Habilitação Magistério, mesmo tendo cursado somente duas das cinco didáticas específicas: Alfabetização, Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências; esse fato gerava dificuldades para equacionar o trabalho de estágio docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, sem pré-requisitos e sem um trabalho coletivo com as diversas didáticas específicas;

- os professores das didáticas específicas se queixavam da falta de tempo para abordar a área, em função do pouco conhecimento de seus conceitos básicos revelado pelos alunos de Pedagogia, a que se alia a ausência de uma reflexão das relações entre o conhecimento científico, sociedade e processo de ensino, produzindo, entre outros problemas, uma representação da ciência/conhecimento como neutro e desvinculado das relações sociais, históricas e políticas;

- entre questões mais gerais, situava-se também o problema do tempo para realizar o trabalho de campo na disciplina **Avaliação de Currículo**, em 60 aulas, uma vez que, para o Departamento,

este trabalho era considerado uma etapa importante da habilitação.

Essas questões somadas a outras ligadas ao contexto mais geral do Curso de Pedagogia, das Licenciaturas e da educação, as reuniões realizadas chegaram a uma proposta possível, nos limites da Habilitação Magistério. Houve uma ruptura parcial em relação ao enfoque geral, uma vez que foi organizada uma rede de pré-requisitos, a fim de que o processo tivesse uma diretriz e possibilitasse um encaminhamento mais explícito para o magistério nas séries iniciais do Ensino de Fundamental. Nossa habilitação enfatizava a preparação do aluno para a docência nas séries iniciais, porque acreditávamos que este nível era o objeto de estudo da formação do professor, em nível de Segundo Grau, para o qual a habilitação preparava; e também porque assumíamos o princípio de que a formação de professores para as séries iniciais deveria ocorrer no Ensino Superior.

As mudanças na grade curricular foram várias [2]. Entre elas, propunha-se que o início da Habilitação Magistério se fizesse por dois componentes curriculares que seriam ministrados no mesmo semestre: **Metodologia do Ensino de Primeiro Grau** e **Metodologia, Ciência e Sociedade**.

Era a primeira vez que o trabalho, até então realizado por **Avaliação de Currículo**, seria referendado oficialmente pelo Departamento de Metodologia de Ensino (embora já o fosse de fato)

e pelo Curso de Pedagogia, através da Habilitação Magistério, uma vez que passou a ter uma ementa compatível com o trabalho já realizado e carga horária aumentada: seis créditos, sendo quatro créditos teóricos [sessenta horas semestrais] e dois práticos [que, tratando-se de créditos práticos, desdobra-se em 60 horas no semestre]. Em consequência, a disciplina dobrou sua carga horária. Assim, esse trabalho foi integrado como uma fase de uma proposta curricular coletiva. Passou também a se chamar **Metodologia do Ensino de Primeiro Grau**, uma vez que esta era uma disciplina obrigatória no Currículo Mínimo para a Habilitação Magistério. A nova ementa assumia o trabalho realizado desde 1981:

> Trabalho de campo orientado para o diagnóstico dos componentes metodológicos envolvidos na prática educativa das escolas públicas de primeiro grau, procurando analisá-las concretamente no conjunto das determinações mais amplas a que estão contextualizadas (ou submetidas). Numa perspectiva integrativa da área do Magistério, propor reflexões e questionamentos a partir da prática das escolas, a serem encaminhadas para as metodologias específicas juntamente com o diagnóstico, visando a continuidade do trabalho nas escolas.[Ementa da disciplina EP 350-Metodologia do Ensino de Primeiro Grau. Unicamp, Catálago de Graduação, 1985, p.107]

Junto com **Metodologia do Ensino**, explicitava-se a outra disciplina básica da Habilitação Magistério, que serviria como co-referência para o processo que se pretendia desencadear: **Metodologia, Ciência e Sociedade.**[3]

Apesar dos estudos e decisões tomadas pelo Departamento de Metodologia de Ensino terem se realizado em 1983, sua implantação só ocorreria em 1985. Assim, em 1984, o tempo do trabalho

de ensino-pesquisa ainda não estava equacionado. As mudanças, quando se encaminham para o canal burocrático, seguem um outro ritmo, que não é nem o pedagógico, nem o político que o produziu.

## 1984: a gota d'água que faltava

Não é só pela existência do Diário de Campo e da separação de material empírico e relatório, que 1984 teve importância nesse processo. Foi com essa turma que decidimos a continuidade da pesquisa, por considerar esgotadas as possibilidades de enfrentar a questão do tempo de ensino/tempo de pesquisa nessa disciplina, de sessenta horas, durante um semestre.

Apesar de ter definido, em função da grande quantidade de material empírico a ser analisada, que deixaria de fora desta tese a análise os grupos de pesquisa, é impossível omitir referências ao processo de sua instauração, iniciada com o grupo de 1984, ainda no contexto de **Avaliação de Currículo**. A existência dos grupos de pesquisa imprimiu uma nova dinâmica ao processo de ensino da disciplina, ao processo de orientação das pesquisas dos alunos e, consequentemente, de aproximação da escola pública como objeto de estudo, permitindo um projeto mais sistemático de pesquisa, conduzindo à passagem da produção de saberes para a produção de conhecimentos. O trabalho docente não foi mais o mesmo depois de 1984.

Com a turma de 1984 organiza-se o registro das observações num Diário de Campo [Ver Anexos 2 e 10]. Ao reler os Diários de Campo, percebe-se que a qualidade e quantidade de registros é alterada substantivamente. Até 1983, os registros eram esparsos, em folhas soltas e elaborados mais aleatoriamente. Em 1984, há um registro mais descritivo do processo da aula, conteúdo, atividades e diálogos ocorridos. Os registros das observações, que antes tomavam cerca de cinco páginas, passaram a ter em torno de vinte páginas, com anotações mais criteriosas, como se pode ver:

> ...Ela traz a cartilha para me mostrar e aponta algumas letras que considera difíceis. Realmente, a cartilha me lembra "Caminho Suave" que eu aprendi na minha época e há letras maiúsculas com a grafia bem antiquada [desenho das letras H, X,...]. Ela não gosta desta cartilha, mas diz que segue porque foi escolhida no início do ano para ser adotada por todos os professores. Pergunto se ela dará essas letras como estão na cartilha. Ela diz que é obrigada a mostrá-las, pois se forem remanejados, eles a verão nas outras classes, mas lhes ensinará uma forma mais simples (...). (Eu quase lhe perguntei se ela tinha ido a essa reunião, ou se visto a cartilha antes de adotá-la, mas logo ela saiu de perto de mim). (...) Através de balõezinhos que ela desenha na lousa, com letras dentro, as crianças escolhem letras para formar as palavras. Ao chamar um aluno à lousa, troca o nome de um aluno e são os amigos dele que a corrigem. Ela se desculpa (mais para mim, me pareceu) e diz que é porque ele foi remanejado, mas ele está nesta classe desde minha primeira observação [há um mês]. É uma criança quieta e parece acompanhar bem a classe. (Ainda estou esperando as vantagens desses constantes remanejamentos). Chega a vez do Abel vir à lousa e ele escolhe a palavra "puta". Ela olha disfarçadamente para mim, como quem diz: "isto é palavra que se escolha?" Então ela vira para a classe e repete uma expressão que sempre ela usa para incentivar as crianças, mas desta vez, parece mais um aviso para Abel: "Gente, pensem em uma palavra bonita, vão pensando que depois eu os chamo". Vira-se para Abel e pergunta novamente que palavra ele pensou e escolheu, ignorando a palavra que ele já tinha repetido mais de uma vez. Ele escolhe outra palavra qualquer, escreve-a e vai sentar...[Diário de Campo de Babi, 1984, p.32-33]

Parece que a própria qualidade do registro gerou o impasse de tempo para analisá-lo, uma vez que as atividades de campo na escola eram realizadas fora/além do tempo das aulas na universidade. E também nessas houve mudanças: há um acréscimo de estudos de textos, em relação aos anos anteriores. Acrescenta-se a leitura de um livro com experiências curriculares alternativas, para ampliar um pouco a discussão sobre as escolas observadas e inclusive o estudo mais aprofundado do texto de Nudler(1975).[4]

Além disso, o Relatório Final sofre mudanças no seu conteúdo [menos conceitual que o de 1983, conforme pode ser verificado no Anexo 31, e consolida-se uma organização do material empírico, através da especificação dos anexos, como adendo do relatório final. Em 1983 já havia ocorrido a diferenciação entre coleta de dados e análises. Em 1984, estrutura-se o espaço dos dados coletados como Anexos das considerações descritivo-analíticas.

Como ocorreria praticamente todos os anos subsequentes, enfrentamos quase um mês de greve no primeiro semestre, o que instaurou uma premência, que já se impregnara nos alunos desde os anos anteriores, para discutir o conflito entre o tempo do ensino e o tempo da pesquisa. Nas avaliações de Avaliação do Currículo, após a conclusão dos relatórios, um tópico recorrente passou a ser o tempo, a falta de tempo:

> ...Uma possível crítica ao curso seria a "pressa" que a gente sente em tudo que vamos fazer. Parece que tudo é urgente porque tem mais coisas à frente.[Tata]

...A única crítica é, mais uma vez, quanto ao tempo, pois os livros, que são extremamente interessantes, não puderam ser discutidos e analisados mais profundamente devido à falta de tempo. Mas isso não é só em Avaliação de Currículo, mas na maioria dos cursos. De repente, é importante você ter uma visão mais geral e uma discussão maior. E isso é um problema na estrutura de todo o Curso de Pedagogia que precisa ser melhor elaborado.Valeu![Sara]

...Este curso foi muito prejudicado pela greve....E pena não termos tempo suficiente lermos com calma os trabalhos, aprofundar melhor os textos, debater situações que foram vistas rapidamente. Seria interessante também lermos mais de um livro daqueles que foram sugeridos e termos oportunidades para discuti-los. Mas, em vista do tempo que tivemos disponível, deu para aprender através dessas observações, muitas coisas sobre a escola... [Lila]

...O tempo foi curto e não deu para aproveitar toda a riqueza do trabalho...[Célia]

...Quanto ao curso, acho que ele não pode se constituir sozinho, é fundamental que ao chegar a estas experiências estejamos instrumentalizados...Não estou dizendo que as disciplinas teóricas que fiz não foram importantes, porém o trabalho de relacionamento tem sido individual e não como proposta curricular. Assim sendo, eu não concordo com a abrangência que a disciplina tenta ter, ou seja, acho que as observações têm que ser feitas sem toda aquela fundamentação teórica. É importante conhecermos os princípios filosóficos e científicos que podem permear um currículo para posteriormente tentarmos construir um conceito dele, porém, em um curso de quatro horas semanais, isso é impossível.[Juca]

...e por fim, a análise do currículo em ação: esse foi o ponto chave, auxiliado pelo texto da Nudler. Mas o curso terminou e a impressão que tive foi que ficou alguma coisa para ser "amarrada"...[Babi]

...porém achei muito corrido e deveríamos ter mais tempo para podermos discutir e analisar tudo com mais calma e reflexão. Esta disciplina me abriu novos rumos... [Eni]

Enfim, praticamente todas as avaliações do curso trazem como constante a discussão do tempo, mesmo que matizadas por referências diferentes, e deixam/criam o espaço/possibilidade de

continuidade, sem sugerir como. Estavam terminando uma disciplina, em que consideraram que trabalharam demais e, no seu final, reclamam pelas aulas que não tiveram, reclamam porque queriam continuar refletindo em conjunto, analisando mais os dados, partilhando os livros lidos sobre experiências curriculares alternativas.

Em 1984, a disciplina ainda se chamava Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação de Curriculo de Primeiro Grau, abreviada nesta tese para **Avaliação de Curriculo**, tinha somente quatro créditos concentrados num período completo semanal. Na verdade, era pouco tempo para o muito que o processo que, juntos -professora e alunos- haviamos definido, iluminados pela avaliação feita pela turma de 1983 e pelos estudos que começava a fazer das abordagens qualitativas em pesquisa, em especial o texto de Parlett e Hamilton, já publicado no Brasil(Goldberg e Souza, org,1982).

Desde o início se estabelecia o conflito, que sempre me acompanhou como professora, entre o ensino, com seus horários re-grados/fixados, com sua grade curricular que definia um tempo institucional, e um trabalho de construção do processo de ensino, que não se mede com estas regras, mesmo em disciplinas sem pesquisa de campo. Agravava-se a tensão quando buscávavamos conhecer um pouco da escola/aula/currículo, saindo da Unicamp, simbólica e fisicamente, para o que já denominávamos de "pesquisa do curriculo em ação".

Recuperando os processos desenvolvidos pelas turmas anteriores, antecipávamos a necessidade de tempo "marginal" para poder construir tal aventura. Dependia de conseguir um tempo extra-aula para ir ao trabalho de campo; um tempo "não curricular", que não produzia créditos. Na verdade, um tempo marginal. Mesmo assim surgia a necessidade de mais tempo, em aula, para trocas, estudos, reflexão sobre os dados e, inclusive, decidir o que fazer deles.

Heller(1970b), quando estuda o tempo no cotidiano, faz referência ao tempo vivido, como não só antropológico, mas subjetivo, cuja "medida" tem relações com os significados internos que as pessoas atribuem às experiências vividas. Assim, reunindo o tempo cronológico com o tempo vivido, produzia-se uma saturação: pareceia ser necessário alargar o tempo cronológico para dar conta do tempo vivido:

> E, sobretudo, o conteúdo do acontecimento que estabelece se a experiência interior será "muito longa" ou "muito breve".(...). Sem dúvida, os contatos sociais influem no tempo vivido dos sujeitos particulares. Quanto mais numerosos são os fatos importantes, quanto mais ricos de conteúdos são os contatos humanos (relações), quanto mais iniciativa individual, ação autônoma, reflexão é requerida dos homens pelo mundo, tanto mais "denso" será o mundo interior dos particulares (...), mais tempo viverão os participantes no curso de um mesmo fragmento de tempo. (Heller, 1970, p.393)

Também um outro dado surgia na avaliação: que retorno a escola terá? Nós entramos na escola, "invadimos" o espaço da aula, registramos os dados, analisamos um pouco...e agora? O que

fazer? Em anos anteriores já ocorriam manifestações dessa natureza, mesmo que com sugestões diferentes. E elas vão crescendo, de um lado, na direção de uma certa visão messiânica:"nós precisamos salvar a escola!", mas, por outro lado, argumentavam que aqueles que nos permitiram a análise têm direito de conhecê-las. A função da pesquisa, demorada para fazer, com resultados mediatos, que não gera necessariamente mudanças, também exasperava os alunos. O tempo...a falta de tempo para achar saídas não possibilitou que a questão fosse levada adiante, mas é interessante transcrever a contundência deste extrato de uma avaliação do curso:

> Creio que uma disciplina que se propõe a ir para a prática, deve contribuir para mudá-la, se não concorda com ela. E nesse sentido que eu gostaria que meu trabalho não parasse nas suas mãos, mas que seja levado ao conhecimento das pessoas responsáveis por esses estabelecimentos e que sejam tomadas medidas enérgicas de mudança, pois não podemos mais sacrificar as crianças em nome dessa falsa mudança [a aluna se refere ao Ciclo Básico de Alfabetização que foi implantado nesse primeiro semestre de 1984, nas escolas públicas do Estado de São Paulo]. (Geni)

Esses depoimentos, as avaliações da disciplina, são interessantes porque se constituíram na gota d'água para propor um salto possível na última aula: poderíamos continuar esse processo, independente de disciplina: quem quisesse, poderia participar de um grupo para aprofundar tudo isso...Dos 33 alunos matriculados no primeiro semestre, 13 "toparam" continuar o trabalho e juntos construímos esse primeiro momento marginal à grade curricular, um grupo de estudos, que se auto-denominou Grupo X.[5]

> Na disciplina cursada [Avaliação de Currículo] a aprendizagem era realizada através da prática de pesquisa, ou seja, os alunos, além dos estudos teóricos, também realizavam uma rápida pesquisa em salas de aula de classes de alfabetização nas escolas públicas da cidade.(...)A impressão que tive, naquele momento, era de que aquela escola assemelhava-se a uma fábrica de pessoas com "vazios escolares". Fiquei muito incentivado para saber o que exatamente estava ocorrendo nessas salas de aula.
> No final desta disciplina, a professora fez um convite aos alunos para continuarem com a análise dos dados coletados. Formou-se, assim, um grupo (...), conhecido como o Grupo "X".
> Depois deste primeiro momento, o meu interesse em relação a outras disciplinas aumentou, pois relacionávamos os dados coletados com os conteúdos específicos. (...) Desta forma, cada disciplina passou a representar possibilidades de "respostas" para as questões que levantávamos com a análise dos dados. [Ganzeli,P. Memorial apresentado para o Exame de Qualificação no Programa de Mestrado, FE/Unicamp, julho/1992, p.13-14]

Começamos a nos reunir no segundo semestre, para ler e organizar todo o material empírico coletado pela turma em 1984; era um universo de 15 escolas e, nestas, 17 classes de primeira série e 8 classes de segunda série do Primeiro Grau [privilegiamos os dados coletados, deixando de lado os relatórios finais]. Paralelamente, começamos a ler e discutir textos que permitissem refletir/analisar a grande quantidade dos dados que haviam sido coletados.

Enquanto iniciava esse processo, começaram a circular na Faculdade de Educação informações e incentivos para a participação e apresentação de painéis da III CBE-Conferência Brasileira de Educação. Junto com Helena Costa Lopes Freitas [professora de Práticas de Ensino nas séries iniciais], preparamos um painel que focalizaria a interação da Pedagogia com o Ensino de Primeiro

Grau na rede pública, proposta pela reformulação a ser implantada pela nova grade/diretriz curricular da Habilitação Magistério no Curso de Pedagogia

Uma das três exposições do Painel seria do **Grupo X**, apresentando as análises da trajetória curricular vivenciada em 17 classes de primeira série do Primeiro Grau, pertencentes a 11 escolas da rede pública de Campinas e região. Tomada a decisão de participar, encaminhamos o resumo do trabalho [Ver no Anexo 6 o resumo do trabalho apresentado]. Com ele, selou-se uma finalidade próxima daqueles estudos que íamos fazendo e uma responsabilidade que levou a uma produção intensa. Os rascunhos da análise descritiva de todos os diários de campo e demais anexos resgatados compõem mais de uma centena de folhas. Também a forma de apresentar o produto do trabalho foi estudada. Só três dias antes da apresentação na CBE foi definido quem falaria o quê. Uma peculiaridade desse trabalho é que, no grupo, todos trabalhavam em conjunto, a professora sendo um membro do grupo.

O estudo apresentado, que depois sofreu modificações e aperfeiçoamentos para publicação [6], era composto de 28 páginas, com o título: **Silêncio, Cópia, Ditado...análise da vivência curricular na primeira série do primeiro grau**, e com seguinte sumário:

1.SITUANDO A PESQUISA:proposta, delimitações, limites, processo de pesquisa desenvolvido.

2.VIVENCIAS CURRICULARES: A ESCOLA DIVIDIDA
2.1.Contextualizando a escola

2.2.Componentes intra-classe: ritual da sala de aula, com os conteúdos e atividades; método, punição, controle e disciplina, relação professor-aluno-conhecimento, a reprovação
2.3.Ciclo Básico de Alfabetização

3.ANALISE DO RITUAL DE SALA DE AULA: resultados
3.1.Os mecanismos de alienação segundo Nudler
3.2.Enfoque curricular segundo Eisner
3.3.O "Tialismo"

4.CONCLUSOES

5.BIBLIOGRAFIA

6.ANEXOS: Quadros e Tabelas

Como os rascunhos resgatados demonstram, percebe-se, neste primeiro texto elaborado pelo Grupo X, o estudo exaustivo para dar conta de todos os dados. Nota-se a inevitável redução às estruturas comuns, deixando de lado as peculiaridades e contextos específicos, enfoque analítico que vai se manter nas pesquisas realizadas, e que tem sido muito difícil romper.

Buscamos detectar, a partir das diferentes situações descritas, em diversas classes e escolas públicas de primeira série, as recorrências, o que é comum, estabelecendo relações, confrontando-as com referências teóricas, mas descontextualizando seus personagens, os seus trabalhos, produzindo "caricaturas" da situação. O esforço feito tinha a vantagem de fornecer uma síntese compreensiva e analítica do que ocorria naquelas classes/escolas.

A partir do empírico, pretendia-se buscar o concreto, entendendo-o como síntese de múltiplas determinações (Marx é ci-

tado textualmente]. Mas não se historiciza nem se contextualiza a situação, emergindo, em muitos momentos do texto, uma compreensão da escola/aula/currículo como algo estático, sem movimento, à margem da história, como mostra o seguinte extrato:

> Outra medida de controle é a hierarquia estática nas escolas, onde "uns mandam e outros obedecem para o bem de todos", e se enfatiza o respeito aos superiores e o amor incondicional à ordem.(Grupo X,1984, p.6)

Mas o texto oscila. Apesar de partir de referenciais prontos, na sua segunda parte, para analisar os mecanismos de alienação segundo Nudler (catam-se exemplos que confirmem suas existências), e o enfoque de currículo segundo Eisner (reduz-se ao "racionalismo acadêmico"), há uma grande diferença porque o texto não é dogmático e reducionista [como ocorria nos relatórios finais de 1983 e se repete nos do primeiro semestre de 1984]:

> ...Diante dessas características, levantamos também hipóteses explicativas sobre o tipo de atendimento dispensado pelos professores aos alunos. Esse atendimento, que se caracteriza por ser individual, parece se justificar pelo fato do professor ser o detentor de todo o conhecimento e o aluno receptor passivo dele. Não há necessidade, nesse sentido, dos alunos se relacionarem entre si para que haja aprendizagem, uns nada têm a ensinar aos outros. O comportamento individualista e a competição são constantemente estimulados, não permitindo aos alunos adquirir um sentimento de grupo em relação aos colegas de sala de aula. Este comportamento é conveniente a uma sociedade em que o individualismo e a competição são constantemente estimulados para a reprodução da estrutura social vigente.
> ...não podemos deixar de acentuar também que foram observadas diversas posturas que fogem a essa classificação(...). Na busca de compreender o significado destas posturas divergentes percebemos que ainda há necessidade de um maior aprofundamento da dinâmica escolar.(...)
> Sabemos que esses exemplos que divergem do enfoque curricular que predomina na escola, servem para mostrar o quanto é dinâmico o processo escolar e, por isso, de difícil classi-

> ficação. Importante ressaltar, no entanto, que eles são poucos e isolados dentro do ambiente escolar.(Grupo X, 1984, p.13)

Algumas peculiaridades merecem ser comentadas a respeito do trabalho realizado em 1984. A primeira trata da definição de uma alternativa para situar a diferenciação das escolas públicas, sem "resvalar" para o nível socioeconômico dos pais dos alunos, caminho tentado em 1983 e que produziu resultados pouco significativos: eram baseados em opiniões de professores ou secretárias da escola, sem qualquer critério:

> A situação socioeconômica das famílias é baixa, sendo das classes baixa-baixa e baixa-média. Os pais geralmente trabalham fora o dia todo, conforme informou a secretária da escola.[Cida, p.1]

Se este caminho representou uma tentativa de procurar caracterizar a classe social que era "atendida" pela escola, não havendo referências que informassem sua coleta, resvalou-se para um senso comum sem utilidade em pesquisa. De fato, é muito difícil trabalhar, a nível empírico, com uma categoria que é geral. As opções que conhecia eram critérios de classificação ligados ao funcionalismo. Além disso, o tempo de coleta de dados não permitia a coleta direta nas casas dos pais dos alunos. Em 1984, optamos por suprimir tal caracterização.

Só mais tarde, com Ezpeleta e Rockwell, compreendi que esta decisão foi de bom senso, uma vez que o corte no cotidiano tem implicações conceituais e, consequentemente tem que ser tra-

balhado de modo peculiar, evitando confusões teóricas e generalizações indevidas, pois:

> A classe social, considerada como relação histórica e não como agrupamento de população, é uma categoria pertencente apenas ao nível do movimento social. Esse fato exige a busca de categorias adequadas à escala do cotidiano, em que o sujeito social individual adquire relevância em seus saberes e práticas. O vínculo mais significativo entre a vida cotidiana e a formação de classe, processo só observável noutra escala, não é o da "pertença" dos sujeitos individuais a uma classe (pertença essa derivada da renda, ocupação, etc). Acha-se muito mais nos conteúdos e sentidos, geralmente contraditórios, de relações e processos sociais nos quais os sujeitos individuais estão engajados. (Ezpeleta e Rockwell, 1986, p. 57-8)

Na pesquisa do **Grupo X** fez-se a distribuição das escolas analisadas em três grupos, utilizando como critério a sua localização geográfica: centro da cidade, centro de bairro consolidado e dotado de infra-estrutura urbana, e periferia. Esta divisão foi possível porque foi solicitado, a partir de 1984, que os alunos detectassem características do bairro.[Em 1985, o processo se explicita melhor e, em 1986, há tópico específico para a descrição analítica do bairro em que se localiza a escola. [Ver Anexos 2 e 3].

Os elementos trazidos sobre o bairro em que se localizava a escola permitiu levantar algumas comparações entre elas. Por exemplo, comparação do material escolar e condições físicas existentes, da relação de número de alunos por professor e por funcionários [um exemplo: enquanto nas escolas públicas do centro há 68 alunos/funcionário, nas escolas públicas de periferia, essa

relação é de 129 alunos/funcionário].

Talvez o "traço" estrutural mais marcante tenha sido a descrição do que denominamos **ritual da aula**, cuja explicitação toma três páginas do texto produzido e teve tal importância na pesquisa que ajudou a construir o título do texto-relatório. Esta denominação, produzida nessa pesquisa, compõe, até 1992, o roteiro analítico dos dados. No texto de 1984:

> O ritual dentro da sala de aula, na grande maioria das classes, se constitui de leitura, silêncio, cópia, ditado, silêncio, cópia novamente, silêncio e, por fim, a lição de casa, que também é cópia.
> Os materiais usados nesse ritual são cartilha, cadernos de classe e de casa, pranchas (cartazes com gravuras para exercícios de codificação e de associação palavra-desenho) e folhas mimeografadas com exercícios para preencher ou pintar.
> Esse esquema de aula gera uma repetição monótona, que acaba produzindo sobre os alunos a passividade, estando o professor consciente ou não dela.
> O conteúdo trabalhado em aula aparece como um conhecimento pronto, acabado, estático, naturalmente compartimentalizado em componentes curriculares ou atividades, onde portanto, não há necessidade de explicações. Estas, quando aparecem, são inexatas, falseando a realidade.(...).
> Esta visão do conhecimento talvez explique a sobreposição de uma atividade sobre outra, com uma relação apenas formal entre elas (prática comum nas escolas observadas) e também o "sucesso" do método silábico-sintético na preferência dos professores. Com exceção de três professores que adotam o método misto, todos seguem o método citado.(Grupo X, 1984, p.4)

A compreensão dos significados desse **ritual** acompanhou a trajetória do **Grupo X** e serviu de referência inicial para a pesquisa de Valdenice Minatel, da turma de 1986. Esta aluna-pesquisadora fez parte do Grupo de Estudos de 1986, e, como bolsista de Iniciação Científica/CNPq em 1987, partia de uma questão rela-

tiva ao ritual da aula, buscando pistas de sua explicação na formação dos professores. Sua hipótese foi rejeitada, chegando a conclusões próximas ao processo de proletalização do magistério (Minatel,1988).

Outra conclusão apresentada na III CBE, que foi decorrente do estudo feito, era de que o pressuposto psicológico que informa esse ritual da aula estava ligado ao pré-behaviorismo de Thorndike. Assim, os princípios da "Escola Nova" sequer tinham "penetrado" no processo pedagógico das séries iniciais do Primeiro Grau das escolas públicas que investigamos. O que produzia a suspeita de que as críticas à Escola Nova, que ocupavam grande espaço nas discussões acadêmicas naquele momento, eram sobretudo fruto de lutas políticas entre grupos com projetos progressistas diferenciados, sem respaldo na realidade empírica.

Destaco também o registro e análise preliminar do Ciclo Básico de Alfabetização, que se implantava naquele ano em São Paulo, repercutindo dentro das escolas e aulas. Esse é um registro histórico, mesmo que preliminar, uma vez que contém o contraponto de como essas inovações são recebidas no cotidiano das escolas.

São descritas as reações dos professores, resistindo à inovação porque não foram ouvidos, uma proposta que veio "de quem não conhece a escola", dizem os mais críticos, a que se aliaram os professores conservadores, que não queriam qualquer mudança.

Para alguns, o Ciclo Básico foi entendido como um possível espaço de mudança para a situação da escola pública. Todos reclamaram, porém, da falta de condições materiais para implantá-lo [muitas escolas não o implantaram] e da falta de orientação às escolas, especialmente, aos professores. No início dessa implantação, do que se conseguiu efetivar, o mais relevante, talvez tenha sido a estratégia mais deplorável da proposta: o remanejamento. Diz o texto da pesquisa:

> O CBA propõe duas "práticas" inovadoras: o remanejamento e o trabalho suplementar do aluno. Através dos dados obtidos nas escolas e nas Delegacias de Ensino de Campinas, conseguimos perceber, em seus pressupostos, uma concepção linear de aprendizagem, onde o aluno tem que vencer estágios, quando se mostrar apto em relação a conteúdos programados. O remanejamento, que viabiliza a divisão dos alunos em estágios, considera que os que estão nos estágios mais adiantados, são os melhores e os que permanecem em estágios inferiores, são considerados fracos. Verificamos, portanto, um espaço aberto para a reprodução de uma expectativa discriminatória que já vinha ocorrendo e que influencia o rendimento do aluno.
> Além disso, algumas escolas sentiram dificuldades com o remanejamento porque as crianças se acostumam e se apegam à professora e, quando ocorre a mudança para outra classe, as crianças não querem e resistem. Essa resistência obriga os professores a usar certos artifícios como "enganar" dizendo que a criança ia apenas passear na outra classe.(...)
> Para nós é difícil fazer uma análise mais aprofundada, pois a pesquisa foi feita no ano de sua implantação. Pareceu-nos, no entanto, que até então, não houve uma mudança metodológica, nem a nível da Secretaria da Educação (princípios), nem a nível de escola (trabalho de sala de aula), pois o ritual não parece ter sofrido mudança substantiva, a não ser no deslocamento das crianças (remanejamento) ou na pretensa recuperação dos conteúdos pelo aumento do tempo repetindo as mesmas atividades (reforço).(Grupo X, 1984, p.7-8).

Essas reflexões e descrições geraram, nos anos seguintes, o aprofundamento da discussão do Ciclo Básico e da estratégia do remanejamento, tendo duas alunas pesquisadoras, desde o

segundo semestre de 1986, trabalhado o tema, a partir dos dados coletados nas escolas em 1985 e 1986. (Oliveira e Batista, 1989).

É interessante constatar que Luiz Antonio Cunha (1991), analisando os programas implantados pelo Governo Montoro, a partir de 1983, detecta a mudança de rumo entre o que ele denomina "basismo" de 1983 para "intervenção" que caracterizou o Decreto sobre o Ciclo Básico (Cf.Cunha,1991,p.199). Cleiton de Oliveira (1992, p.182) confirma, ao dizer que o Ciclo Básico se instituiu de forma abrupta, em dezembro, para entrar em vigor já no ano seguinte. Gostaria de registrar, com base nos elementos fornecidos por esse trabalho, que o "clima" das aulas em 1984 retorna ao que era constatado em 1982. O ano do "basismo" parece ter "tocado" levemente no processo da aula, retroagindo no ano seguinte.

Diz também Cunha que o remanejamento recebeu fortes críticas e "**foi praticamente revogado pela Resolução 241, de 29 de novembro de 1985**".(id.ibid). Não é o que ocorreu nas classes de primeira série, conforme registros e análises da pesquisa de Oliveira e Batista, cujos dados incluem observações feitas em 1986.

Acontece que, existindo ou não o remanejamento "oficial", sua continuidade percorre outros caminhos, possivelmente também fortalecidos por esse com referendum legal [provisório], que legitimou "expectativas discriminatórias" dos professores. Em muitos casos, eles se mantêm até hoje, conforme constata o estudo

de Collares e Moysés (1993, p.28-33), com influências em outras redes de ensino e em outros estados [7]. Se, como analisado antes, já ocorria uma tendência à essa busca de homogeneidade dos alunos, detectada na representação social de grande parte dos professores, o remanejamento, ao ser inserido como um dos componentes de uma "inovação" [sic!], como explicam Moscovici e Hewstone(1974), produziu um fortalecimento à prática da discriminação nas escolas públicas:

> ...nas salas de aula os alunos são divididos em fortes, médios e fracos, com ou sem remanejamento ou CBA. No eixo da prática, a divisão está ligada à origem social da criança e à indisciplina.(Oliveira e Batista,1988, Relatório Parcial/CNPq, p.31)

Outro aspecto peculiar e novo da pesquisa do Grupo X é a elaboração da análise sobre o "tialismo", que procurava se contrapor às proposições de Mello (1982). Já havia sido publicado o trabalho de Novaes(1984), que foi discutido pelo grupo, mas sua análise se construiu de maneira original, especialmente para a época, conforme se percebe nestes extratos:

> ...O professor tende a adotar, com as crianças, um sentimento de compaixão. Muitas vezes esse sentimento, que chamamos de "tialismo", é confundido com "amor": "coitadinho, pena que vai ser reprovado". Não existe sentimento afetivo, que supõe relação entre sujeitos. O que ocorre é um certo paternalismo entre o professor e o aluno, um "coitado", uma relação entre sujeito e objeto. O professor engana-se e não enxerga onde realmente está o problema.
> O ensino, ou seja, o relacionamento professor-aluno-conhecimento, parece estar objetificado(...). O professor julga-se incapaz de resolver problemas que para ele são da sociedade como um todo (problemas econômicos) e que, dentro da sala de aula, tem que ministrar aulas que, para este profissional, é correr com o "programa" até o fim. O profissional parece se perder dentro de sua prática, não enxergando seu significado

dentro da sociedade.(Grupo X, 1974, p.14-5)

E concluem:

> A recuperação do saber-fazer do professor: este é um dos pontos mais importantes que conseguimos localizar dentro de nosso trabalho de pesquisa. Isto porque a idéia de saber-fazer que o grupo possuía pode se ampliar ao longo do processo de análise. Os dados e os estudos permitiram que vislumbrássemos uma série de determinantes que envolvem a atividade docente. Sendo assim, não poderíamos mais reduzir a questão do saber-fazer à simples reciclagem de docentes ou de melhoria de cursos de formação de professores. A realidade da situação do profissional docente se mostrou extremamente complexa para que acreditássemos que soluções milagrosas, vindas de cima da estrutura hierárquica, pudessem resolver problemas que, inclusive, não se circunscrevem na instituição escolar, como por exemplo, a seletividade e a evasão.
> O grupo procurou levantar alguns elementos que merecem a atenção daqueles que buscam compreender e trabalhar com a questão do saber-fazer do professor.
> Para nós ficou claro que esta questão envolve a busca em se compreender o significado político da prática profissional docente, ou seja, a necessidade de que o professor não só possua clareza desse significado, como também tenha condições de optar pelo direcionamento que deseja dar à sua prática.(...).
> Talvez uma opção política clara, por parte do profissional, o leve à necessidade de um maior aprofundamento epistemológico do conhecimento e ao questionamento de seus pressupostos teóricos e, então, sua luta por melhores condições se estenda à exigência de maior autonomia no seu trabalho em relação aos órgãos superiores.(Id.Ibid, p.16-7)

Na releitura do texto, com a distância que o tempo permite, constata-se uma pesquisa elaborada com tratamento de um conjunto de dados empíricos consideráveis, com análises a resultados, organizada a partir do embate entre os dados e a reflexão teórica, sem ficar, como um todo, presa a modelos pré-fixados, apesar da presença de modelos em relação a tópicos específicos (por exemplo a forma de utilização dos textos de Nudler e Eisner).

Enfim, o trabalho desencadeado nesse segundo semestre produziu um significado novo ao processo de ensino-pesquisa realizado que, parece-me, passa da **produção de saberes** -na disciplina obrigatória-, para a **produção de conhecimentos** -na sua continuidade, através do grupo de pesquisa.

Nesse trabalho de pesquisa do **Grupo X**, também a professora era, ambiguamente, um componente do grupo, em que eram reconhecidas as diferenças [por ter, relativamente, mais experiência e conhecimentos], sem produzir relações verticais. Era uma das qualidades desse trabalho: conviver com a heterogeneidade e tirar proveito dela. Não havia uma função explícita de alguém que orienta o trabalho de outros que o concebem e/ou o realizam. Foi o único grupo de que participei como membro ao longo de toda a produção e seu processo de trabalho era perpassado por uma ambiguidade de simetria/assimetria na relação. Nos grupos posteriores e nas pesquisas realizadas, individuais [de Iniciação Científica], ou coletivas, passei à condição de orientadora, especialmente após a aprovação da Cota de Bolsas de Iniciação Científica/CNPq, até mesmo em função das exigências institucionais. No primeiro Relatório Global dessa Cota, que encaminhei ao CNPq, relatei minhas dificuldades com a condição nova que assumia:

> Procuramos construir juntos esse jeito de ser "orientador-orientando". Não é fácil. Para mim, era mais fácil quando éramos um grupo trabalhando juntos. Eu era um membro do grupo. Com os projetos individuais, a pesquisa tem muito de coletivo, mas o tema e "carregar" seu desenvolvimento, cabe a cada um. Como ser o orientador? Como respeitar o tema, o ritmo, as opções do aluno, e, ao mesmo tempo, respeitar o projetão, o meu ritmo, as

> minhas opções e as "margens" impostas pelas diretrizes da pesquisa qualitativa em educação, do processo mesmo de produção do conhecimento? Como fugir do empirismo, do estruturalismo? Como construir esta nova via, em que eu estou aprendendo ao caminhar? (Geraldi,C.M.G. Relatório Geral do Projeto e da Cota de Iniciação Científica/CNPq, Março/1988, p.2)

Sua peculiaridade, longevidade e a influência no processo de ensino-pesquisa impõem a necessidade de um intervalo para tecer algumas reflexões resultantes do fato de ler e rememorar a atuação deste grupo. Dado meu envolvimento com o Grupo X, talvez essa exposição não tenha conseguido uma necessária distância crítica. Como a intensidade do tempo vivido alonga os fragmentos de um mesmo tempo cronológico (Heller, 1970b) e como a representação de um fato e sua memória constituem também o real, penso que este intervalo se justifica face à importância que lhe atribuo no desenrolar posterior do processo de ensino-pesquisa.

Grupo X: o trabalho coletivo só é possível com pessoas coletivas

> "Abrir a porta não é carregar,
> Acreditar não é adotar,
> Viver ao lado é mais gostoso do que em cima ou embaixo.
> E faz tão bem!"
>
> "...e da semente-flor
> e dela fruto
> até o transbordar de felicidade"
> (Extratos do Texto 1, Grupo X, nov/1984)

É com estes extratos de um texto maior, escrito em nov/84 (e pertencente ao que se denomina não-documentado, pois foi elaborado informalmente), que decidi introduzir o processo

de produção de conhecimentos, com a turma de 1984. Foram escritos pelo Grupo X, em um lenço de pano, após um Seminário que realizamos na UNICAMP, contando a pesquisa que havíamos apresentado na CBE, em Niterói.

O grupo estava com um astral alto, o trabalho havia sido elogiado na CBE e agora na FE. Até o Vice-Diretor se manifestou, através do Mural da FE, num texto em que louvava a produção acadêmica de uma professora com um grupo de alunos do Curso de Pedagogia.[Ver Anexo 10]

A ousadia proposta nos ultrapassou. E a gente respirava um ar especial de quem apostou...e ganhou. Não sei quem estava mais surpreso: eles ou eu. Uma euforia até infantil, otimista e ingênua, mas fundamental para nos entendermos enquanto um grupo. Nos considerávamos pesquisadores. Eles acreditavam em mim, eu me assustava com isso. Afinal, tratava-se da UNICAMP -este nome tem um fetiche que nos contamina. Todos temem usar o seu santo nome em vão. E eu tinha muito poucas certezas, as maiores constituídas pela negação do que se dizia que era o processo de ensino e a capacidade dos alunos de Pedagogia de fazer pesquisa. Estava vivendo um jogo perigoso. Viver é perigoso, diz Diadorim.

O Grupo X teve uma formação voluntária. Sugeri a criação de um grupo de estudos, para possibilitar a continuidade do trabalho iniciado, pois havia ficado uma sensação, em todos nós, de processo inconcluso.

Este grupo era especial, como especial foi a construção que nós fizemos. As regras a que nos submetíamos não eram as usuais. Os horários, então, nada acadêmicos, uma vez que marginais aos horários das aulas, às aulas que tinha no semestre e ao trabalho na assessoria pedagógica da Puccamp (eu ainda não era docente com regime de dedicação integral na Unicamp, o que só viria a acontecer em 1986). Acrescente-se: os espaços também não eram os usuais - iam além dos muros simbólicos do campus.

Um grupo de pessoas diferentes (heterogêneo e que era enriquecido por isso, ao contrário das representações sobre a sonhada homogeneidade, tão presentes nos profissionais da escola básica), com histórias de vida e de escolarização diversas, com interesses gerais também diferentes. O que nos unia era uma possibilidade de levar adiante a rica coleta de dados feita pela turma de **Avaliação de Currículo/1984**. O que nos unia era, indo além do currículo formal e do espaço institucional, a produção de um trabalho de pesquisa, organizado, diria hoje, quase que de modo auto-gestionário.

> O grupo é, portanto, o inverso da serialidade. Ele constitui-se por meio e no interior da dispersão que precede o grupo; ele mantém sua existência graças a uma luta permanente contra uma volta, sempre possível, dessa dispersão.(...) O grupo, com efeito, se define não como um ser, mas como um ato.(...)
> Um grupo só é verdadeiramente tal se for fundado de maneira permanente, ao mesmo tempo na autogestão, ou na autodeterminação, e na auto-crítica, ou na auto-análise.
> .....
> O grupo é ainda a passagem dialética da quantidade à qualidade. Numa série, a expressão "o décimo" indica um número de ordem, o meu, ou aquele de um outro que vem

> acrescentar-se à nossa fila de espera. No grupo, no entanto, o décimo é, ao mesmo tempo, todo mundo e ninguém, uma vez que cada pessoa é necessária para que constituamos um grupo de dez participantes.(Lapassade, G.1974,p.229)

Nada era uniforme, o tempo- sua distribuição, seu ritmo, seu momento, e o tempo vivido (Heller, 1970b, p.385-93), o jeito de trabalhar, os locais, os horários, etc, exceto uma certa cumplicidade e afetividade que foram se construindo nesta tensão permanente de se manter grupo, de superar as fases de dispersão.

> Estamos nos sentindo sujeitos de nós mesmos, somos todos e não mais cada um. A emoção de estarmos juntos de alguma forma passou por uma caneta em contato com o papel. Estávamos trabalhando e construindo cada vez mais nossos sujeitos, e já não cabe mais você e nós, mas sim apenas NÓS. (Extrato do Texto 1, Grupo X, nov/1984)

Um pouco diferente do que diz Lapassade, esta tensão, esta luta não só mantém a existência do grupo contra a dispersão. No caso de Grupo X, ela constituiu sua existência enquanto grupo, que passou por fases de dispersão, outras extremamente coletivas, até que, temendo virar um processo "institucionalizado", optou por sua dissolução, em setembro/1986, depois da apresentação de mais uma pesquisa, na CBE de Goiânia.[8]

O Grupo X nunca trabalhou com bolsas de estudos, nem com incentivos materiais. Os auxílios que conseguimos foi pela constituição de espaços de disciplinas optativas, de diferentes códigos e ementas, para preservar um horário e um espaço curricular. O incentivo para se manter como grupo eram as formas de so-

cialização do trabalho, pelos convites que recebíamos, ou pela inscrição para apresentar nossas pesquisas em Congressos e Seminários.[9]

As vezes a gente pára e pensa no tempo que passou.
Reuniões, festas, aniversários, discussões, apresentações...
Foram três anos trabalhando, se divertindo, vivendo juntos.
Lembra de EP 351 [Avaliação de Currículo]? Desde aquela época aprendendo, discutindo, abrindo novas visões, até hoje.
Tanta coisa mudou, se transformou, eu cresci...
Saudades de nossas viagens, dos trabalhos feitos de última hora, saudade até da cobrança para que eu falasse nas apresentações.
Como eu era tola! Morria de vergonha, ficava nervosa, tremia.
Mas sinto que ainda restou um pouco desse medo.
(Extrato 2, escrita por um membro do Grupo X, nov/86)

Essa dinâmica construída pelo Grupo X também determinou sua fragilidade: as pesquisas eram elaboradas após extenso trabalho analítico-descritivo, informado teoricamente (chegavam a se matricular em cursos na FE para esclarecer aspectos das análises dos dados), mas havia uma auto-crítica muito grande e uma "indisciplina" que abalava o grupo quando era o momento da redação final de um relatório de pesquisa.

Procurando explicações do porque escrevíamos pouco e publicávamos menos ainda, apesar das pesquisas estarem prontas, e de apresentarmos seus resultados em congressos acadêmicos, elaborei, auxiliada por alguns membros desse grupo, uma possível explicação. No Grupo X, cada componente era peculiar e com preocupações diferentes. Enquanto alguns se preocupavam mais pelo rigor do processo analítico e faziam força para que os trabalhos se "estabilizassem", outros se caracterizavam pela rebeldia, pela busca do novo, superando patamares de análises já consolidados.

Nesse contexto, escrever era, de certa forma, congelar este movimento, pois mudávamos, aperfeiçoávamos as análises a cada exposição, após longos debates, iluminados por novas leituras e reflexões sobre os dados empíricos. A escrita tem um componente de fixidez que lhe é próprio. O medo da escrita era o medo de congelar o processo de produção, de vê-lo, na escrita, acabado. O respeito a esses "princípios" parece ter contribuído muito para essa ênfase na "oralidade".

Além disso, como não existiam vínculos institucionais, nem cobranças de prazos, logo nos entusiasmávamos com outro tema, vinculado à mesma problemática e o prazo para entregar/apresentar num Congresso determinava o ritmo, muitas vezes compulsivo, para manter a seriedade do trabalho.

O Grupo X também inovava na forma de apresentar suas pesquisas. Achavam enfadonhas, acabadas e poucos críticas as formas acadêmicas usuais. Assim, um tempo era ocupado para pensar a forma certa para o conteúdo a ser apresentado. Na primeira vez, a sala da CBE de Niterói em que apresentamos nossa pesquisa foi inundada de cartazes, com trechos dos diários de campo que ilustrariam as análises desenvolvidas. As poesias e as músicas também davam o "tom" das exposições. Devo ao Grupo X a incorporação de expressões artísticas ao trabalho docente, especialmente poesias e músicas.

Esse grupo começou com treze participantes, alterou sua composição durante a vida de grupo. O último trabalho de pesquisa coletivo foi apresentado em Set/86, na IV CBE, em Goiânia, com seis participantes, sendo dois deles egressos da turma de 1985.

A convivência construída teve uma importância fundamental em nossa vida, especialmente a profissional. Nenhum de nós passou imune por este trabalho coletivo que realizamos, regado de afeto, alegria e vida.

Como diz Konder(1992, p.107-8), nem sempre é possível explicar o modo de existir dessa paixão, que nos pressiona, provoca, fustiga para a ação. É um tanto misteriosa e indevassável. Só a arte, talvez, possa expressá-lo:

**Redescobrir**
Luiz Gonzaga Jr.

| | |
|---|---|
| Como se fora brincadeira de roda | Memória |
| Jogo do trabalho na dança das mãos | Macias |
| O suor dos corpos na canção da vida | História |
| O suor da vida no calor de irmãos | Magia |
| Como um animal que sabe da floresta | Memória |
| Re-descobrir o sal que está na própria pele | Macia |
| Re-descobrir o doce no lamber das linguas | Macias |
| Re-descobrir o gosto e o sabor da festa | Magia |
| Vai o bicho homem fruto da semente | Memória |
| Renascer da própria força a própria luz e fé | Memória |
| Entender que tudo é nosso, sempre esteve em nós | História |
| Somos a semente, ato, mente e voz | Magia |
| Não tenha medo meu menino povo | Memória |
| Tudo principia na própria pessoa | Beleza |
| Vai como a criança que não teme o tempo | Mistério |
| Amor se fazer é tão prazer que é como se fosse dor | Magia. |

Já não éramos mais os mesmos...

No tempo em que se manteve como grupo, os alunos pesquisadores do Grupo X participaram como monitores da disciplina inicial (agora denominada **Metodologia do Ensino**) em 1985 e 1986, bem como de inúmeros Encontros e Congressos, apresentando resultados de, pelo menos, três pesquisas diferentes, e mais um estudo sobre Punições na Escola para o CRAMI- Centro Regional de Atenção aos Maus Tratos da Infância. [Ver no Anexo 5].

O movimento ocorrido em 1984 marcaria o processo de ensino/pesquisa em realização. A dimensão pública que o trabalho assumiu, junto com a alteração da carga horária, troca do nome da disciplina e a diretriz curricular assumida pela Habilitação Magistério, produziram, acima de tudo, melhores condições para realizar o trabalho que, por tudo isso, também instaurava um caráter mais institucional para essa disciplina.

Com o passar dos anos, e se fosse elaborada uma história da trajetória curricular documentada da Habilitação Magistério, provavelmente teriam sido "apagados" os vestígios do processo que constituiu essa disciplina [**Metodologia de Ensino**] e viabilizou esse salto em 1985. Como afirmam Ezpeleta e Rockwell:

> Coexiste, contudo, com esta história e existência documentada, outra história e existência não documentada, através da qual a escola toma forma material, ganha vida. Nesta história, a determinação e presença estatal se entrecruza com as determinações e presenças civis de variadas características. A homogeneidade documentada

> decompõe-se em múltiplas realidades cotidianas.(...) A partir desta história não-documentada, a versão documentada torna-se parcial e produz certo efeito ocultador do movimento real.(Ezpeleta e Rockwell, 1986, p.13)

Enfim, o que se altera a partir de então? Um fato marcante ocorrido desde o início do primeiro semestre/85 [Cf. registrado no Caderno de Anotações/1985] foram as reuniões de acompanhamento das reformulações feitas na Habilitação Magistério. É a primeira vez que participei, na FE/UNICAMP, de um processo de construção coletiva de um grupo de professores do Departamento de Metodologia de Ensino, com participação estudantil. Discutimos os programas das disciplinas, trocamos sugestões e estabelecemos os pontos de encontro/integrações entre elas. Esse processo se estendeu durante todo o primeiro semestre, com a participação dos professores que continuariam o trabalho no semestre seguinte. Infelizmente, o trabalho iniciado não foi adiante.[10]

Outra novidade é a monitoria informal em **Metodologia do Ensino**. Ao analisarmos os dados para a realização dessa primeira pesquisa, detectamos a fragilidade ainda existente nos registros de muitos Diários de Campo. O Grupo X assume, então, a função de um acompanhamento mais sistemático do processo de coleta de dados [uma vez que os dados não seriam utilizados apenas por aqueles que o registraram, mas também pelos que quisessem continuar sua análise], para orientar a discussão dos dados e elaboração dos relatórios. Desde 1983, a cada ano aumentava o número de alunos matriculados, o que inviabilizava o acompanhamento individualizado pelo professor. Esse trabalho foi feito em horário específico

e o Grupo X não participaria, necessariamente, das aulas teóricas, tínhamos reuniões semanais para discutir os encaminhamentos, dúvidas e acompanhar como estava indo o trabalho de campo. Constam, no Caderno de Anotações de 1985, as primeiras decisões tomadas junto com os novos monitores:

> Devemos procurar uma linha de ação que facilite o trabalho e a seriedade da coleta de dados, porém, sem paternalismo junto aos alunos, tampouco tirando seu poder de decisão no seu trabalho. A monitoria deve evitar de se constituir como instância de controle.(Caderno de Anotações/1985, p.29)

Entrava, assim, na agenda do trabalho docente, a possibilidade de formação de grupos de pesquisa, para os alunos interessados, ao final da disciplina obrigatória.

Para facilitar o horário de encontro dos Grupos de Pesquisa, que ano a ano se formaram, propusemos -e o Departamento de Metodologia concordou-, o oferecimento de disciplinas optativas, com códigos ligados ao Departamento, subvertendo as ementas oficiais, para "abrigar" os processos desencadeados pelo trabalho de pesquisa dos grupos. Muitos foram os códigos utilizados, até que conseguíssemos um espaço próprio na Grade Curricular, o que só ocorreu em 1988, com o nome de **Pesquisa em Metodologia de Ensino I e II. [11]**

Quanto ao processo de aproximação da escola como objeto de estudo, duas alterações básicas são propostas para 1985, em função dos trabalhos de pesquisa de 1984 (Grupo X): substitui-se

o "nível socioeconômico dos pais"(1983) pelas "características do bairro em que se localiza a escola"(1985), conforme já comentado anteriormente, e as entrevistas com o professor e com alunos da classe analisada. [Ver Anexo 2]

Assim, começamos o novo ano em outro patamar, mas sem alterar a estrutura básica do processo ensino/pesquisa já construída nos quatro anos de trabalho.

## 1985: incorporando as vozes dos sujeitos

> Estas verdades não são perfeitas porque são ditas,
> E antes de ditas pensadas.
> Mas no fundo o que está certo é elas negarem-se a si próprias
> Na negação oposta de afirmarem qualquer coisa.
> A única afirmação é ser.
> E ser o oposto é o que não queria de mim.
>
> Fernando Pessoa

Em termos de aproximação da escola como objeto de estudo, o que de mais importante ocorre em 1985 é a incorporação, no processo de coleta de dados, das vozes dos sujeitos do processo pedagógico da aula: professor e alunos. Essa incorporação se dá através da ruptura com a "conversa/entrevista" com a professora, que ocorria desde 1981, cuja característica era a busca de informações sobre o processo de ensino, para uma entrevista com roteiro semi-estruturado, com orientação técnica mais definida e com

um objetivo diferenciado: captar os significados atribuídos por professor e alunos ao currículo em ação vivido nas aulas de sua classe. Essa ruptura superava, em parte, a percepção dos alunos de que não estavam sendo consideradas, na pesquisa, as versões daqueles que constituíam o processo de ensino.[12]

Tal incorporação não significa uma mudança de ênfase no processo de aproximação da escola como objeto de estudo. O eixo do processo de coleta de dados continuaria sendo a descrição no Diário de Campo, pois a preocupação era evitar que o aumento de instrumentos de coleta de dados prejudicasse a centralização da pesquisa no currículo em ação em aula, a partir do registro sistemático do que era observado pelo aluno-pesquisador.[Caderno de Anotações, p.33].

A inclusão das entrevistas como instrumento para o estudo do currículo em ação resulta de vários fatores. A sugestão inicial ocorre nas avaliações dos alunos de 1984 e do Grupo X, como possibilidade de incorporar as versões dos que vivem esse currículo. Porém, a construção desse novo instrumento é informado, basicamente, por três fontes diferentes, mas complementares.

A primeira, e mais direta, foi uma pesquisa participante realizada na PUCCAMP (Coelho et all, 1992), iniciada em 1982 e cuja análise se prolongou até 1985. Fiz parte da equipe coordenadora do trabalho, com colegas experientes e assessoria técnica específica para o trato de material empírico (entre eles, a Pro-

fa.Dra. Bernadete Gatti e o Prof.Dr.Newton Balzan). Esta participação influenciou significativamente no aprendizado do processo de coleta de dados, especialmente com questionários e entrevistas.

A segunda fonte foi o estudo do livro de Thiollent(1980):**Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**, trabalho acompanhado de uma coletânea de textos sobre o tema, incluindo Bourdieu e Michelat.

Desse estudo, as referências sobre a manipulação de opinião envolvida nas enquetes/questionários/entrevistas foram decisivas para compreender o significado e os riscos do uso de entrevistas em suas diferentes modalidades. Se já havia superado, desde o início deste trabalho em 1981, uma vez que sequer chegaram a ser utilizados, o uso de enquetes e de questionários composto de questões fechadas e respostas de múltipla escolha, em função da manipulação possível das informações, esta precaução não ocorreu com a entrevista/conversa com o professor, tal como realizada até 1984.

As reflexões sobre a falsa neutralidade das enquetes sociológicas, especialmente face à imposição da problemática (p.47) e à limitação "conformista" do questionário(p.63), bem como sobre os efeitos de contaminação das perguntas, foram muito importantes para definir para quê e como se incorporava a entrevista na nossa pesquisa.

Ao explicitar os tipos de entrevistas e o objetivo a que se propõem, Thiollent fornece pistas para chegarmos à opção pelo uso da entrevista semi-estruturada, gravada, com roteiro de tópicos aberto e orientações técnicas capazes de começar essa reorientação, possibilitando elementos para detectar informações factuais relevantes sobre o professor e alguns alunos, bem como captar percepções do processo desencadeado, o que permitiria fornecer indícios do currículo percebido [professor] e do currículo experienciado [alunos], conforme conceitos de Goodlad estudados no capítulo anterior. Dizia Thiollent que a análise a ser conduzida tem que levar em conta o tipo de informação coletada, pois "o fato de um sociólogo não problematizar a representação social envolvida nas técnicas de pesquisa é revelador de empirismo"(Thiollent, 1980, p.46).

A terceira influência explícita foi a pesquisa realizada por Rasia e Zago (1984), intitulada **Representação da educação escolar da criança e do trabalho no meio rural**. Por sugestões de um dos autores, incluímos tópicos relacionados à história de escolaridade e de trabalho dos professores, bem como de história de vida familiar das crianças.

Assim, o roteiro inicial incorpora o roteiro das "conversas" e acrescenta a história de vida escolar e de trabalho do professor e vida familiar das crianças, conforme pode ser verificado no Anexo 2. Encontrei o esboço do primeiro roteiro de entrevista registrado como resultado de uma aula de abril/1985 [Cader-

no de Anotações, p. 55-6]. O roteiro utilizado em 1985 incluia tópicos para detectar informações factuais e perceptivas. A distinção fundamental incorporada em 1985 [e que caracteriza a ruptura com a "conversa/entrevista realizada até então] refere-se ao fato de estarmos tentando detectar as versões que o professor e os alunos tinham de fatos e acontecimentos. Ou seja, buscávamos significados e intenções atribuidos, o que permitiria analisar as representações dos sujeitos e compreendê-los melhor no contexto das relações em que foram construidos. Sua importância residia nas influências que poderiam gerar no currículo em ação, tais como profecias auto-realizadoras (Rosenthal e Jacobson,1981), e a metodologia de ensino do professor. Essas falas/verbalizações constituem:

> ...um discurso composto de noções e imagens relacionadas com o objeto representado e com a formação de conduta e atitudes dos agentes que a produzem em relação ao objeto.(...) Com isto estamos afirmando que o objeto que se cria através da representação tem como referência o objeto real, tal qual ele é aprendido pelos agentes sociais que os representam, sem porém que nessa representação seja rompido o circulo do conhecimento ideológico próprio das representações produzidas na vida cotidiana.(Rasia e Zago, 1984, p. 8-9).

A importância da representação social dos sujeitos envolvidos, no tipo de pesquisa que realizamos, foi abordada no primeiro capitulo, como referência para analisar as "impressões" dos alunos tomando-se como fontes os estudos de Jodelet, Deconchy, Moscovici e Hewstone(1984). A inclusão de histórias de vida no roteiro de entrevista permite refinar a análise de tais representações já que são heterogeneamente constituidas, e as fa-

las/verbalizações fornecem ao analista as pistas para analisar seus processos de constituição.

Este primeiro ano de utilização das entrevistas vai sofrer todos os percalços de estréia. As instruções escritas são mínimas, mas contêm cuidados básicos:

Orientações: Os itens servem de roteiro mínimo comum. Não precisam ser perguntados da forma proposta. Interessa é que o professor envolva o assunto proposto. Se não responde o que foi solicitado, é importante ter a perspicácia de refazer a pergunta, de outra maneira, a fim de obter o dado que nos interessa.
O objetivo da entrevista é recuperar a história de vida escolar e de trabalho do professor, explicitar como vê seus alunos e os problemas que sente ao dar aulas. Ainda é importante detectar como está vendo a nova proposta em implantação, O Ciclo Básico de Alfabetização.
O roteiro é flexível e, ao mesmo tempo, com componentes comuns que devem ser buscados em todas as entrevistas. É importante relatar no Diário de Campo como foi o contexto em que se deu a entrevista e as dificuldades para conseguí-la e realizá-la.[Roteiro para entrevista do professor da classe analisada, 1985, Anexo 2]

Apesar das dificuldades enfrentadas, as entrevistas transcritas trazem dados muito interessantes, que, em geral, foram pouco trabalhados/utilizados nos Relatórios elaborados pelos alunos pesquisadores.

Seria outra pesquisa investigar e analisar a fundo os dados levantados nessas entrevistas e não considerados pelos alunos pesquisadores de **Metodologia de Ensino**/1985. Este material tem sido mais aproveitado pelos grupos de pesquisas, especialmen-

te pelos alunos de cada turma que continuam seus estudos nos semestres seguintes. Em 1985, formou-se um novo grupo de 12 alunos que se auto-denominou Grupo Y, por influência do Grupo X, que foram seus monitores.

Para efeito de ilustração, transcrevo alguns trechos de entrevistas realizadas pelos alunos pesquisadores de **Metodologia de Ensino**, no primeiro semestre/1985, ano de introdução, nas pesquisas de campo, das vozes dos sujeitos do processo pedagógico. A riqueza do material coletado dificultou sua seleção, uma vez que a entrevista gravada e transcrita permite uma grande quantidade e qualidade de material potencialmente significativo para a análise. Porém, exatamente por essas características, constitui-se num material não só mais difícil de coletar, como de maior complexidade de análise. Talvez resida aí a explicação do pouco uso das entrevistas nessa primeira fase de **produção de saberes** e a importância que assume nos grupos de pesquisa para a **produção de conhecimentos.**

Tantos são os "achados" que estas entrevistas possibilitam, especialmente se associadas aos Diários de Campo, aos temas que vinham sendo delineados nos anos anteriores, às reflexões teóricas sobre a escola, que foi difícil conter o desejo de um maior aprofundamento analítico. A apresentação de dados empíricos têm motivos para ocupar espaço neste trabalho: partilhando dados, permitirá outros estudos; expondo-se, permitirá aquilatar a condução impressa à entrevista semi-estruturada, instrumento de pes-

quisa de que os alunos passam a se apossar neste processo de articulação de ensino/pesquisa.

Decidi selecionar fragmentos de entrevistas com professores sobre alguns temas que já vinham sendo abordados, especialmente a previsão do fracasso escolar, selecionando elementos sobre a representação que os professores fazem sobre seus alunos. Selecionei entrevistas de professores com posições peculiares e trabalhos diferenciados, o que permite detectar as diferenças que ocorrem nessas representações.

Considerando que foi sua estréia, a entrevista feita por Luana foi bem conduzida. Sua transcrição gerou 36 páginas. A professora entrevistada, de acordo com o Diário de Campo e o Relatório produzido e discutido em aula, realizava o trabalho mais diferenciado dentre as 31 classes analisadas em 1985.

Luana:-Quais os problemas que a senhora sente, assim, ao trabalhar no começo da escolarização da criança?

Professora:Os problemas? É que é a matéria-prima né? A matéria bruta. Você vai ter que trabalhar para passar prá frente. Você é a base. Você tem que ter consciência que você é a base. Os erros que virão depois é próprio da primeira série.

L:-Então tudo é uma conseqüência...

P:É tudo uma...,então é a base, o alicerce. Eu acho, é tão difícil trabalhar com o alicerce...É a gente ter consciência. Porque tudo o que vem depois, todas as falhas de quinta série são falhas de primeira série.

L:Hum.Hum.(p.17-8)
(....)
P:...e quando eu cheguei nesta escola a diretora disse: "Você vai ficar com as crianças problema, você já tem assim mais...vivência." Então eu falei:"Só se eu trabalhar do meu jeito". Então a gente trabalha com a criança e ela alcança até onde dá.

Depois ela parte dali prá frente. Esse é o objetivo do Ciclo Básico. O Ciclo Básico é novo, mas aqui nesta escola já...há anos que vem trabalhando assim...Então eu trabalho assim: não queimo nenhuma etapa, que é o modo de dizer em alfabetização. Vou seguindo sem queimar etapas e não me preocupo se um aluno fez ou não fez. O importante é que eu não deixe nada de errado no que eu tou ensinando. E o aluno vai desenvolvendo na medida da maturidade dele. No outro ano eu continuo com ele. De onde ele parou.[Faz a primeira série em dois anos]. Agora, pode acontecer de aluno meu sair da primeira e ir para a terceira. Porque eles têm saído da primeira e vão para a segunda e...a professora fala: "Nossa! Eles estão bem deslanchados, bem mesmo." Segunda série para eles é uma brincadeira.

L:Hum.Hum. E como são seus alunos? Geralmente são problema quando entram na primeira série?

P:São, essas crianças que eu trabalho, são. São crianças-problemas. Aí eles têm problema de...comportamento, social, fala e escrita,...é...a própria psicomotricidade, problema de visão, que o pai não vê e larga a criança sem óculos...e aonde que ocasiona tudo; então fica tudo ali...

L:A senhora falou "problema social", seria, assim, relacionado à família?...

P:É relacionado à família. As famílias não são constituídas como antigamente, né? Pai, mãe, filho, casamento civil...num é assim...É a família assim...que existe agora e que para nós, antigamente, isso não era família. Nós temos que aceitar a realidade da criança. A criança também. Então, as famílias são constituídas assim...Eu tenho que ter todo o cuidado, dia dos pais, dia das mães, cuidado com tudo porque eles têm, todos eles têm um probleminha...dentro da família: pais separados, são filhos de pais separados. Pais viciados, são filhos de pais viciados, comprovado porque eu já tive muito aluno; então eu sei que dá problema de fala, dá problema de escrita, dá problema de visão serissimo...

L:Traumas, né?...

P:Traumas...às vezes gagueira...Isso é assim experiência, não que eu tô falando como especialista, mas como...no dia-a-dia. Separando os pais dá isso aí mesmo...

L:Na reunião de pais dá prá ver bem assim?...

P:Não é na reunião de pais que eu sei toda a história do aluno. Eu sei toda a história do aluno do próprio aluno e das mães, que vêm, porque a criança tá com problema. Eu explico. Eu falo:"Olha, vocês têm que se rever em casa...Você e seu marido têm que se revê...".Então a mãe vem e explica:"Olha, eu...meu marido não tá em casa..." Aí a mãe conta toda uma história... (p.19-21)

L:O problema do abandono e evasão...tem algum problema?

P:Bom...na minha classe especialmente não, porque os alunos vão.. no começo do ano e vão até o fim. Gostam mesmo de estudar assim, se sente bem. Dá o sinal e eles já estão na classe. Hoje mesmo você viu que já tavam lá na classe...

L:Tavam...de lápis na mão já, né?

P:E...agora, agora, no estado geral, é uma realidade o abandono..

L:E o quê a senhora acha que é isso...é problema da escola? da sociedade?...

P:O abandono...eu acho que primeiro é um problema da escola porque a escola não está apta a receber certas crianças. A escola não está apta. A criança problema pra escola, ela joga, porque ela não tem condições, não tem professores preparados.(...) A escola vê o aluno problema, ela já se aterroriza, e ela não quer. O professor se fecha. O professor não se abre pro problema do aluno. Quando ele se abre pro problema do aluno, ele ...ele sen...ele acha que o aluno é um coitado. Então também não resolve nada...Você tem que achar que o aluno é um ser humano. Enquanto você achar que o aluno é um ser humano e que você também é um ser humano, então dá prá relacionar. Agora, se ele é um coitado e você a professora, então não dá prá relacionar... Uma professora com um coitado não dá...Então aí é que tá o problema, a escola não está apta. Não tem professores aptos. Então é o abandono mesmo, a criança é indisciplinada, ela vê que ali não é o lugar dela. Ela vê...mas a escola teria que ter um lugar para ela...(...) Escola de opressão né? Bom, agora a criança que tem problema mesmo, que já é da criança com problemas cerebrais, essas tem que ter atendimento especial, né?...Mas criança com problema como a nossa aqui, problemáticos mesmos, essas crianças são jogadas prá...(...) Eu acho que a escola deve ser um lugar para que eles possam se enriquecer, viver, apren...aprender a viver, não é isso? Acho que a escola deveria ser isso: aprender a viver.(p.23-25)

...

L:Em casa, eles acompanham a lição do filho?...

P:Acompanham..tem muitos pais...dos meus alunos os pais acompanham. Os que não acompanham, eu chamo, sento com a mãe e ensino como ela vai orientar seu filho. Por semana, geralmente no começo do ano, eu chamo assim umas três por semana. Vou chamando, todas. E ensino como que orientam o filho na casa. E qual é o problema do filho. Então a mãe vai se relacionando melhor com o filho e a criança vai bem na escola.(p.28).

...

L:Como a senhora consegue manter seus alunos firmes até o final do ano...que eles aprendam mesmo...como estão aprendendo?

P:A primeira coisa que eu faço antes de...de, de ensinar, eu tenho que sentir os alunos e os alunos me sentir. Por exemplo,

eu tenho fé que ele vai aprender e faço com que os alunos... que eles aprendam a ter fé em mim. Que é a importância do aprendizado. Então o aluno acredita realmente que eu estou ali para ensinar alguma coisa de bem. Então ele vai ter uma certa confiança. E ele percebe, isso a criança percebe...assim... que o professor ama o aluno, no sentido de amar todo o mundo. O professor, a criança percebe isso...independente de ter muita cultura, hum, ele já percebe...(...) Você precisa ter fé naquilo que você faz. Sem isso não há aprendizagem de jeito nenhum...

L:Como dar aula para todos os alunos juntos se cada um tem seu ritmo?

P:Bom...isso é normal. Sempre foi assim. Cada pessoa tem seu ritmo. Deus não fez ninguém igual. Então, a gente monta os grupos de alunos de acordo com seus ritmos e de acordo com as habilidades da criança e aí você vê o que é que pode fazer. Eu costumo usar o trabalho diversificado.(...) Os alunos, assim, mais adiantados...eles geralmente ajudam o colega. Isso já torna, já um sentido mais social. Então, ajuda o colega e também os coordenadores de grupo. Que eles passam a orientar os coleguinhas também. Porque eu sempre troco. O grupo, ele fica, tem certo tempo, de acordo com as dificuldades ele demora para ser desmanchado. Os mais atrasados eu vou acompanhando mais. Logo que a criança se liberte, já dá para ele ir trabalhando melhor.(p.33-4)

....

P:Bom, eu prá começar, não gosto de cartilha. Não gosto de cartilha. Já alfabetizei sem cartilha. Uso assim mais quando...mais assim, pra consulta. por que o aluno tem que ter alguma coisa para ele se ater, né?

L:Hum.Hum...

P:Agora, a que tou usando de manhã é a cartilha PIPOCA. Eu tô usando porque ela é a que vai mais assim de encontro com as necessidades da criança. E toda preto e branco prá pintura. E a criança que vai pintar sua cartilha. Então, aí eu acho que vale a pena porque quem escreveu essa cartilha foi um professor de primeira série que tem bastante experiência e eu conheço. E ele expôs todo o trabalho dele. Então ele deu (inaudível), então eu achei válido assim.(p.11)

...

P:Agora estamos fazendo um livro, né? Cada aluno vai fazer o seu livro. Então eu dou um papel prá eles, eles desenham o que querem e fazem uma redaçãozinha sobre aquilo. Depois eu vou juntar todos e formar um livro. Só não vou encardernar porque não tem condições, né?(p.14).[Entrevista com o professor, Luana]

Neste rico material pode-se perceber como essa professora constrói suas representações sociais, com consequências em seu processo de ensino, numa postura de autonomia que, em certo sentido, referenda as análises sobre **tialismo** da pesquisa do Grupo X, em 1984. A leitura deste fragmento da entrevista semi-estruturada permite perceber que o uso de tal instrumento fornece elementos para a compreensão dos significados peculiares da metodologia impressa ao ensino. Sozinha, a entrevista pode servir para análises de representações, mas é a associação dos dados por ela revelados à observação de aulas e seu registro no Diário de Campo que auxiliará a construção da compreensão do currículo em ação, em suas contradições, peculiaridades e significados. Neste sentido, a incorporação das vozes dos sujeitos, em nosso processo de pesquisa, possibilita uma melhor apropriação da escola/aula/currículo à medida que fornece elementos relevantes para detectar a articulação entre concepções de mundo (que se expressam nas heterogêneas representações) e as atividades de aula. Como já vimos, tal articulação é precisamente o conceito de metodologia de ensino adotado neste trabalho.

Como contraponto às posições da professora da classe que Luana analisou, vale registrar os extratos sobre as representações dos alunos da classe analisada por Márcia:

Márcia:-Os alunos apresentam problemas de linguagem oral ou escrita? Quais?

Professora:-Apresentam. Eu tenho uma aluna, por exemplo. Nossa cartilha é do Balaio Caju. Tem uma sequência do alfabeto. Na parte do caju, essa aluna não consegue ler nada. Por exemplo:

> caco ela lê ao. Ela tem um problema de linguagem, de fonia-tria. Nem convém falar porque não tem encaminhamento para isso mesmo. E tem outros com dificuldades. Falam mais enrolado, tem dificuldade de vocabulário. Então fica difícil! Essa menina mesmo não consegue escrever. Porque ela fala mal, ela também não sabe escrever também o que eu estou mostrando. Eu mostro caco, ela fala ao e não sai caco de jeito nenhum. Escreve babo abo ao. A gente fica sem saber o que vai fazer. Precisa de um encaminhamento para essa menina. Esse não é o caso só da minha classe. É de toda a escola.(p.5-6)

Márcia:-A senhora poderia descrever como são seus alunos?

Professora:-Ultimamente anda piorando muito. São 8 classes de primeira série. Antes tinha 3 ou 4 boas. Nós temos uma classe boa e a professora ainda reclama. Eu sou considerada a segunda classe. Separei 3 turmas. Cada um que não sabe fazer uma flor. Não sabe falar que aquilo é um caco. Não sabe nada. É tão ne-cessitado de tudo!...(...)

> Principalmente nesse bairro, o pai é muito relaxado. Eu brigo muito nas reuniões. "Faltou porque, menino?" "Eu fui na cidade com meu pai". "Tive que ajudar minha mãe a olhar a criança". "Tinha que lavar a louça"...A escola, para esse povo daqui, é para o filho ficar lá, enquanto eles ficam sapeando. Não é responsabilidade, que tem que ir todo dia aprender a ler, a escrever, a me domesticar. Aqui não. Nesse bairro eles são muito relaxados. Cada dia parece que a criança está ficando com a inteligência mais tolhida(...). Não limpa nariz, não tem asseio corporal que faz parte do asseio mental. Não cuidam das crianças. A mãe é relaxada. A criança está sempre fedidinha, está sempre cheia de feridas. Vai atrofiando, o físico acaba atrofiando a mente. A criança fica sempre sofrida. Eu não aguento ver o aluno ferido, sujinho, maltratado em casa. Você briga com ele, ele pensa que a tia também é briguenta. O coitado acaba sofrendo duas vezes. Sofre em casa porque a mãe não cuida e sofre porque a tia briga com ele. Tá sofrido!
> Pelas estórias que você ouve de pai e mãe, você acha que as crianças são boas demais. Pai larga de mãe..., mãe bêbada... Não tem exemplo nenhum. Não tem exemplo de nada...perdendo exemplo de família, de respeito com todo o mundo...(Entrevista com a professora.Márcia, p. 9-11)

A condução das entrevistas feitas por Luana e Márcia são cuidadosas, mesmo assim não escapam a todos os problemas. Por exemplo, quando Luana sugere a associação de "problemas sociais" das crianças com "família". Poderia não ser esse o significado atribuído pela professora. Mas esta aceitou e "entrou" na asso-

ciação feita pelo entrevistador.

Nem todas as entrevistas foram bem conduzidas. Alguns alunos sequer compreendiam completamente o roteiro, como mostra o exemplo transcrito abaixo. Trata-se de um fragmento da entrevista conduzida por Carmem, no momento em que estava em foco a história de vida escolar da professora: cursos feitos etc:

Carmem:-Aqui tá escrito:"A importância da escolarização realizada no seu trabalho como professora.
Professora:-Ah!...(pausa)
Carmem:-Que será isso? Ah, sim...acho que é: Prá você trabalhar com escolarização...que que poderia ser...A importância da escolarização realizada no seu trabalho como professora. Não tô entendendo esta questão...
Professora:-Se o que eu aprendi serviu?
Carmem:-Acho que sim...é a parte de...
Professora: -Se deu base?
Carmem:-Isso, deve sê...
Professora:-Eu acho que deu sim. Eu aprendi muito no...aqui no Normal, Magistério...(Entrevista com a professora.Carmem,p.3)

Nota-se que a condução feita por Carmem inibe o entrevistado e as respostas são curtas e impessoais. Diferente dos desempenhos de Luana e Márcia, que conseguiram depoimentos contundentes, com muitos elementos para análise.

Quanto às entrevistas realizadas com um grupo de alunos da classe analisada [Ver roteiro e orientações no Anexo 2], elas foram mais difíceis de conduzir e tecnicamente mais problemáticas. Por sugestão de uma colega pesquisadora, propus que fossem realizadas em pequenos grupos, num ambiente descontraído. Não foi adequado o tempo e a transcrição ficou muito difícil de ser fei-

ta. Além disso, seus resultados não foram significativos.

Parece que contatos informais, registrados no Diário de Campo, se mostrariam mais efetivos para captar representações, quando se trata de alunos das séries iniciais. A pesquisa realizada por Kátia Maria da Silva(1989) [Ver Anexo 5], que tratou da representação social da criança de primeira série sobre a escola, mostrou que são necessários outros instrumentos e referências teóricas mais complexas para sair do discurso que a criança "aprende", ideologicamente, sobre a escola.

Com o auxílio dos monitores, o material empírico coletado foi de melhor qualidade e cresceu o entusiasmo dos alunos pelo trabalho. As aulas dessa turma contaram com uma conferência sobre o Ciclo Básico de Alfabetização e com a apresentação das análises do material de 1984, feita pelo Grupo X, para dar uma visão de conjunto do potencial analítico dos dados empíricos sobre a escola/aula/currículo, antes da elaboração individual do Relatório Final da pesquisa de cada um dos alunos pesquisadores matriculados em 1985.[13] [Ver no Anexo 11 a relação do material empírico da turma de 1985].

Os alunos partilham/constroem as continuidades e rupturas

As avaliações escritas dos alunos dessa turma, sobre o curso e a pesquisa realizada na escola, foram muito estimulantes.

Lendo-as, constatei que três alunos fizeram o curso mesmo sem estarem matriculados (já haviam feito disciplina com esse nome e outro conteúdo) e foram até o fim, cumprindo todas as fases como os matriculados. Esse foi um elemento importante na avaliação desta turma, que "inaugurou" a nova proposta da habilitação, com o aumento da carga horária de nossa disciplina. Consideraram importante o auxílio dos monitores e as críticas foram dirigidas às Tabelas de Punições e Interação Verbal, ainda em uso, e ao excesso de alunos matriculados na disciplina, o que dificultava a discussão das pesquisas no grande grupo.

Um componente importante da nova proposta curricular da Habilitação Magistério, o trabalho integrado das duas disciplinas que a iniciam, foi percebido pelos alunos e considerado muito importante para aprofundar a análise conceitual. Como disse uma aluna, a integração ocorreu em "mão dupla": uma contribuiu para a outra e vice-versa. A integração iniciada esse ano, que foi acompanhada pelo Departamento de Metodologia de Ensino no decorrer de todo o primeiro semestre, gerou o seguinte depoimento, que transcrevo como ilustração:

> ...Com o decorrer do curso, entrei num processo de "descompartimentalização" das disciplinas na minha cabeça. O que via em Metodologia do Ensino, estava intimamente ligado com Metodologia, Ciência e Sociedade, com Comportamento Humano nas Organizações e demais cursos, dentro como fora da faculdade, e na minha vida profissional. Tenho repensado a minha prática e policiado mais minhas atividades, baseado no que tenho visto.[Avaliação do Curso, Liane].

Ninguém comentou por escrito, especificamente, as entrevistas feitas. Comentaram aspectos de análise das representações do professor sobre os alunos e o desafio de modificar essas representações, arraigadas e cheias de preconceitos com as crianças que estudam em escolas públicas na periferia. Parece que o eixo ficou, como previsto, no registro das observações das aulas nos Diários de Campo, mas sem análises suficientemente enriquecidas pelas significações atribuídas pelo professor e alunos das classes analisadas, detectáveis especialmente na entrevista com o professor, cujo conteúdo mostrou grande potencial analítico e na sua realização, maior facilidade técnica.

Resgatei dessa turma uma fita com a gravação da avaliação final do curso, ocorrida na última aula de **Metodologia de Ensino/1985**, que contou com a participação dos alunos, monitores e professora. A riqueza das questões levantadas mostram que o processo de construção realizado, as dúvidas e críticas suscitadas eram analisadas coletivamente, com um grau incomum de profundidade, se constituindo como um balanço do processo de ensino realizado, e visando sua superação. Esse processo de avaliação é muito diferente das "avaliações" feitas do ensino na graduação, baseadas em instrumentos fechados, como um mecanismo de controle do professor, como ocorreu, por exemplo, com o instrumento proposto pela Pró-Reitoria de Graduação da UNICAMP, em 1991.[14]

Os principais temas abordados estavam relacionados à pesquisa realizada, suas falhas, possibilidades de correção para

o próximo ano [foi muito discutido o uso das Tabelas de Interação Verbal e Punições, e foi decidida a sua continuidade, com melhor preparação e estudo, sem preocupação com a quantificação e sim com o objetivo de alertar o "olhar" para esses tópicos, a fim de incorporá-los nos registros do Diário de Campo]; o impacto de entrar na "aula" e "invadir" um espaço de autonomia do professor na escola pública [nós estamos usando a escola para aprendermos na Faculdade de Educação? Qual o retorno para a escola desse "serviço" que ela nos presta?]; a devolução ou não dos resultados preliminares da pesquisa aos professores e suas eventuais conseqüências; a descoberta da dimensão humana do professor, desencadeada pelas entrevistas e a necessidade de incorporá-las nas análises, resgatando a situação de trabalho/salário do professor.

Quanto às nossas aulas, foi criticada a excessiva preocupação da professora em utilizar todo o tempo da aula de forma rígida; foram sugeridas mudanças no painel final para apresentação das pesquisas dos alunos, pois fica repetitivo o relato de mais de trinta pesquisas. Foi ainda criticada a ambiguidade no controle da freqüência dos alunos em aula.

Das pesquisas apresentadas e dos estudos e das análises feitas, o grupo levantou conclusões: a situação e as possibilidades de mudança da escola pública nas séries iniciais são muito mais complexas e difíceis de compreender/realizar que supúnhamos. Buscando refletir sobre esse objeto complexo, concluímos que não se muda a escola/aula/currículo: nem por decreto, nem só pela me-

lhoria salarial e muito menos pelo controle burocrático e institucional. É ingenuidade também considerar que "conversando" com o professor, muda o ensino. Talvez altere o discurso sobre a aula, mas não a metodologia de ensino do professor e as relações de controle e poder que perpassam o cotidiano escolar e interferem no currículo em aula. Concluímos também que fogem do âmbito pedagógico interno da escola as possibilidades de uma mudança maior, uma vez que essas não ocorrerão sem "mexer" nas relações estruturais que as constroem.

Pareceu-nos, no entanto, que o retorno à escola, trabalhando/trocando concepções e práticas com o professor, como companheiros e com respeito ao trabalho/adversidades vividas na escola, é uma possibilidade para algumas situações que nos pareceram bastante estagnadas. Neste contexto, e nas possibilidades que nos cabem, volta a questão do tempo/momento para esse retorno, impossível no plano de uma disciplina, mais viável se concebido como princípio curricular do Curso de Pedagogia, através de um trabalho coletivo e interdisciplinar dos professores da Faculdade de Educação com os alunos e as escolas/professores.

Incorporo aqui esta síntese [reducionista, como toda a síntese] das discussões e conclusões dessa avaliação, uma vez que ilustram as possibilidades que esse processo avaliativo oferece ao trabalho docente.

## 1986: da transformação dos sujeitos em cobaias

> Sim, tudo é certo logo que o não seja
> Amar, teimar, verificar, descrer
> Quem me dera um sossego à beira-ser
> como o que à beira-mar o olhar deseja.
> Fernando Pessoa

Apesar de um insistente desejo interno de naufragar no processo vivido em 1986 para compreendê-lo nas suas perculiaridades, determinações, seus mil tons e imagens, vou me restringir a relatar alguns acontecimentos, resistindo ao canto da sereia que me invade, porque...não posso banalizá-lo numa análise que teria que se conter às possibilidades de tempo/espaço desta tese. Também porque esses registros do processo vivido/sofrido de ensino e pesquisa foram viciados pela embriaguez acadêmica e, na verdade, pertencem à esfera do saber. Talvez não devessem fazer parte de uma tese, por respeito a todos nós, sujeitos que vivemos esses momentos: professor, alunos, monitores.

No entanto, pela importância que teve na história do trabalho, é preciso partilhar algumas explicações e relatos. Só agora, com a distância e a sedimentação que o tempo possibilita, é possível começar a compreender os acontecimentos e fatos do processo de ensino deste ano.[15]

Com o "embalo" produzido pela turma de 1985, as apresentações dos resultados das pesquisas em vários eventos e lugares [Ver Anexo 6], a "sedimentação" contraditória do Grupo X, a

formação do segundo grupo de pesquisa, auto-denominado Grupo Y, decidi transformar o processo de ensino/pesquisa que vinha realizando no Curso de Pedagogia em tema de minha tese de doutorado. Abandonei o trabalho na PUCCAMP, assumi o tempo integral na UNICAMP, os monitores se propuseram a continuar e preparei-me para transformar a turma de **Metodologia de Ensino/1986** em "experimental". Auxiliada por Parlett e Hamilton(1982), procuraria realizar uma **avaliação iluminativa**, baseado no **paradigma sócio-antropológico**:

> A "avaliação iluminativa" considera os contextos mais amplos em que funcionam os programas educacionais. Sua principal preocupação prende-se à descrição e interpretação, em lugar da mensuração e predição. Ela se coloca, sem qualquer ambiguidade, dentro de um paradigma antropológico alternativo. Os objetivos da avaliação iluminativa são os de estudar o programa inovador: como funciona, como é influenciado pelas diversas situações escolares nas quais é aplicado; quais são suas vantagens e desvantagens na opinião de seus principais interessados; e quais as condições que mais afetam as tarefas intelectuais e as experiências acadêmicas dos alunos.(Parlett e Hamilton, 1982, p.40)

Para isso procurei registrar todo o processo de ensino/pesquisa que seria realizado, bem como textos, roteiros de estudo, trabalhos dos alunos, avaliações de todo o processo vivido e entrevistas, no final do curso, com as versões/representações discutidas/partilhadas com cada um dos 33 alunos participantes. Gravei reuniões com os monitores, a aula final do curso, todas essas entrevistas. Todo esse registro está devidamente organizado, as fitas transcritas, o material codificado... Uma aluna desta turma até me perguntou no final de nossa entrevista:

Corinta:-Você teria mais alguma coisa que gostaria de falar?

Alice:-Uma curiosidade.
Corinta:-Pois não, claro...
Alice:-Por que você grava tudo? Eu acho gozado.
Corinta:Por que eu gravo tudo? ...Não é tudo não...
[Alice, p.28]

Não era tudo...mas tenho catalogado mais de mil páginas de papel almaço com transcrições de fitas de **Metodologia de Ensino**, do primeiro semestre de 1986.[Ver Anexo 12]

O que movia o trabalho docente não era mais o processo em si, (con)vivido, como ocorrera até então. Era a institucionalização acadêmica, o controle pormenorizado, o registro cuidadoso, o planejamento, os (re)planejamentos, discutidos, refletidos, avaliados dia-após-dia com os alunos-cobaias e os monitores-assistentes. Os "scripts" eram escritos e re-escritos em ritmos frenéticos porque queria seguir o movimento. Destinei mais de 30 horas por semana desse primeiro semestre para realizar este trabalho e seu pormenorizado registro. Só que o movimento não era mais das pessoas que os construíam, era dos atores que em cena representavam a materialização/consolidação/legimitação da hipótese de articulação do ensino e pesquisa no trabalho docente, como se fora uma idéia mágica de um cientista que se julgava genial, que conseguia articular tudo [e até fazia adeptos].

Como escrevi na introdução desta tese, só no ano seguinte comecei a compreender o que ocorrera, após intensa "ruminação" do vivido, num lance de lucidez [aquela lucidez de que fala o heterônimo Alvaro de Campos: merda, sou lúcido!]: era como

se o mágico/cientista tivesse tirado de sua caixa a nova fórmula/solução para o ensino de graduação: bastava demonstrá-la em seu laboratório/aula, medi-la com instrumentos eficazes [alternativos, é claro!], chegando ao término como o circo prepara e anuncia o "grand finale", sincronicamente: tinha um início, meio, fim, no prazo de um semestre. Depois, só precisaria acrescentar: mantidas as condições de temperatura e pressão...

Na verdade, todo esse "frenesi organizativo e documentativo", com atenção tensa para tudo o que ocorria e ocorreria neste semestre, nesta disciplina, com estes alunos e seus monitores, transformava fatos e acontecimentos, encadeados num processo que remete a passado e a futuro, num "fait-divers" contendo em si todo o seu saber, sem necessidade de outras remessas que não a si próprio. Uma fábula com seu poder persuasivo (cf. Vignaux, 1987); uma tese com garantia de sucesso. Era preciso que, neste semestre, tudo se adensasse, que os registros perdessem seu caráter de documento e se transformassem em monumentos. Era necessário que aqui e agora tudo acontecesse para que seu posterior relato e análise não demandasse conhecer nada do mundo exterior ao próprio momento que se pretendia construir.

Os alunos, que iniciaram o curso com uma expectativa muito alta e, naquele momento, concordaram em partilhar comigo a transformação desse processo em "laboratório" de tese, logo depois começaram a rejeitá-la, uma rejeição construída lentamente, difícil de detectar com os "olhos" preparados para o experimento:

Bela:-Bom, eu não sei se você lembra quando a gente iniciou o curso a frase que eu disse: "Comece com tudo". Você lembra? E realmente, sabe Corinta, eu queria começar com tudo, pelo que eu tinha ouvido o que ia ser a sua matéria, a disciplina, né? (...)
Corinta:-Sim...
Bela:-Então, eu realmente quis...vou começar, quero começar um negócio bem feito, quero uma coisa bem feita... Eu sinto dizer que eu não consegui manter um equilíbrio disso até o final do curso...eu não consegui, né, mas eu não, de repente, eu me perdi, não sei em que momento do curso que parou, sabe, esse "comece com tudo" e aí eu desanimei um pouco e não sei dizer realmente porque motivo que eu desanimei...(...).Sabe Corinta, faltou um pouco disso aqui, um pouco assim, mais Corinta e aluno, mais individual, não sei, não sei...
[Bela, p.2-3]

Toda a preparação/ensaio dos nossos papéis ensejava um processo tranquilo, seguro, para mostrar como o ensino produz conhecimento coletivamente. Porém, nessa passagem de sujeitos para atores, de alunos para cobaias, de professor para cientista, havia construído um perverso congelamento, uma necessidade e abarcar a totalidade, uma frenética busca de posse:

> Agora...eu me senti meio amarrada, sabe como é? Eu te falei, né?...eu não me senti muito livre, sabe? Eu não me senti muito...como é que eu vou te falar...à vontade, entendeu? Não na sua aula, não é isso...pelo caminho todo que a gente fez. Porque eu vim com uma expectativa disso também, sabe? (...)O que eu queria era mesmo o espaço, sabe, prá gente caminhar e não você só orientando. Eu acho importante, mas, eu ...esse "vamos andar juntos", parece que você estava puxando todas nós, sabe como é que é? Eu não me senti muito livre de sair desse esquema...Não sei, parecia que quando a gente falava era meio...não era por aí, que você já tinha um plano, entendeu? Então a gente parece que não poderia sair dele porque senão ia dar tudo errado... [Ré, p.4]

É interessante que os alunos construíram uma versão inversamente correta. Compreenderam que eles estavam coletando dados para a minha tese:confundiram suas pesquisas na escola com a minha pesquisa sobre o processo de ensino/pesquisa na graduação.

A partir das aprendizagens construídas com a própria escola, com os alunos dos anos anteriores, alertávamos para o cuidados com os registros no Diário de Campo, as entrevistas, dado a dificuldade de perceber os movimentos da escola. As orientações de pesquisa qualitativa [que já eram mais presentes naquele momento], as reflexões teóricas capazes de começar a iluminar aquelas versões e "achados" iniciais, ainda muito opacos, tudo contribuia para cercar o trabalho de campo dos alunos [que se desejava fosse "perfeito"]. Mas cercar é também cercear. Alguns alunos se recusaram a realizar registros: consideravam-no burocracia. Queriam experienciar a escola e agir, salvar a escola... Num diálogo com uma aluna, Dora, ao final de sua entrevista, assim eu representava essa insatisfação do grupo:

Dora:-Não sei se você percebeu a insatisfação das pessoas, você falou que percebeu...mas no final, ou não?

Corinta:-Eu percebi...na trajetória...tem um momento no curso que acontece essa insatisfação como um componente do trabalho mesmo; porque na verdade a gente começa a achar que tem certas coisas mágicas, que se podem fazer numa escola e resolver. E é ingenuidade isso, os problemas da escola são mais amplos, mais complexos e não é fácil resolvê-los. Sabe, essa tentativa de tentar resolver, agir..., resolver o problema é quase como uma satisfação assim...prá resolver o seu problema de consciência. Agora isso, em termos teóricos e pedagógicos, não vai resolver, entende? Porque aquela interferência na escola é uma coisa momentânea. O que vai resolver, para a formação de vocês, é você conseguir apreender todas essas relações e procurar se

> aperfeiçoar prà poder ter respostas prá essas questões. Então aquela insatisfação é quase como: "eu tou jogada num lugar que eu não gosto [escola de periferia], então eu me sinto agredida naquele local", e essa reação de insatisfação é comum.(...) Então isso gera uma reação de auto-protecão do aluno, e a pesquisa, em geral, não é uma coisa certinha, a pesquisa é uma coisa que gera dúvidas, gera insegurança, então é mais fácil rejeitar a pesquisa, não analisar os dados...é melhor transformar num estágio de observação participante, quase caritativo...Você vai perceber mais tarde...Só que o que eu não consegui perceber foi em que momento isso passou pro curso e não pode ser encaminhado e bloqueou os alunos. Eu não consigo entender...de repente, é surpreendente:num curso que tinha em toda aula, no inicio e no final, tinha espaco prá discutir as coisas, chega no final do curso e os alunos tinham essa insatisfação e não conseguiram dizer nada disso antes. Por quê? Esta é uma questão que eu gostaria de discutir, entende?

Dora:-Por que do pessoal não falar dessa insatisfação, ficar encobrindo?

Corinta:-E...

Dora:-Porque acho, aquele medo...sei lá.

[Entrevista com Dora,p.34-5]

Nem os alunos expressavam, nem eu era capaz de perceber que o movimento e as rupturas que ocorriam nas turmas anteriores e continuariam nas seguintes, esse ano tiveram um vício de origem. Eu estava mais preocupada em registrar do que em interpretar, intuir os significados, captar os sinais que os alunos manifestavam implicitamente. A não verbalização nas inúmeras discussões e avaliações, produzem uma força e poder muito maiores, permeando todo o processo, e não fui capaz de trabalhar este novo movimento.

Nossas preocupações de não interferência/intervenção na escola resultavam de nossa representação de que eles não conheciam ainda a complexidade da escola/aula/currículo. Não se podia ser simplista e messiânico, uma vez que iniciavam a habilitação magistério naquele primeiro semestre do segundo ano de Pedagogia,

não tinham constituído uma mínima distância teórica, conceitual, crítica...Discordava também (como ainda discordo) de iniciar uma primeira pesquisa já como pesquisa participante, uma vez que a considero demasiadamente complexa para a iniciação à pesquisa empírica na escola. Mas, estas ponderações comprovavam suas impressões: eles eram os coletadores dos dados da minha pesquisa, por isso tinham que ter procedimentos rigorosos, nada poderia ser aleatório. Não compreenderam que a pesquisa na escola era deles, a minha pesquisa era do processo de ensino com pesquisa. Naquela roda-viva, nós queríamos que fossem sujeitos de suas pesquisas ao serem objetos da minha: era uma cena surrealista.

Corinta:-E, com relação à pesquisa, como você encara...Bom, o que que para você foi fazer pesquisa [da aula/currículo/escola] esse semestre? A pesquisa de quem você estava fazendo?
Jakie:-A pesquisa da Corinta.
C.:-A pesquisa da Corinta?
J.:-Da Corinta. Foi bem isso assim, assim, foi um trabalho com a Corinta. Foi um trabalho prá mim porque eu tava lá na escola, mas tudo o que eu tinha que fazer, a parte burocrática, era com a Corinta.
C.:-E você considera que o registro da pesquisa é parte burocrática?
J.:-E, eu não encarava assim como uma pesquisa, sabe, Corinta? Nunca encarei como uma pesquisa que eu tava fazendo, eu tava fazendo um estágio, assim...
C.:-Ah...
J.:-Sabe...percebe...
C.:-Ah...prá você foi um estágio, não foi uma pesquisa?...
J.:-Um estágio, assim, no sentido em que eu estava vivenciando as coisas, estavam sendo importantes prá mim, não de uma pesquisa de anotar coisas, sabe...

[Jakie, p.17-8]

A versão de Jakie, que manifestava mais fortemente a rejeição da pesquisa, não era a única. Em muitos depoimentos emerge esta versão. Em determinado momento do curso, construíram

e partilharam essa versão e a mantiveram, mesmo aparentemente a negando:

> Olha, eu comecei a achar no começo do curso, né? Que o curso, tá, era prá gente, mas também estaria funcionando como um trabalho que você usaria no seu mestrado [sic!].Que...quer dizer, eu pensei, estou fazendo a pesquisa porque minha professora vai fazer mestrado em cima disso e não sei o que, aí eu comecei a ver que, no fundo, eu estava aproveitando mais do que você ia aproveitar, né? (...) E prá mim que estou fazendo, achei que era prá Corinta, mas não é isso não, sabe, ela pode usar um pedaço [inaudível] mas a grande parte é para mim que eu estou fazendo. Eu que estou aprendendo, eu que estou vivendo, que estou experienciando, que estou observando, então eu achei exatamente isso, quer dizer, foi; você dava as coordenadas, mas quem trabalhava essas coordenadas, quem mecanizava isso dentro e tudo o mais, era eu mesma.[Sui,p.20-21]

Como diz Jodelet, as representações sociais são carregadas de significados, imputam realidade às suas versões, que passam a participar da construção do real. Nesse contexto, já não importava o que ocorria e minhas intenções. Cada gesto, cada trabalho proposto, as discussões e reflexões que fazíamos, passavam pela "leitura" de suas representações.

E isso aparecia contraditoriamente, pois todos fizeram o trabalho de observação na escola, realizaram uma mudança conceitual sobre currículo, construímos em conjunto (na aula e a partir dos relatos de campo e sugestões da turma de 1985), o roteiro para a análise descritiva dos dados e elaboraram seus Relatórios de Análise do Currículo em Ação, de forma mais integrada e analítica que os anos anteriores. Os alunos não negam que aprenderam, que mudaram sua perspectiva de compreensão da escola

e do currículo, o que se pode perceber nas entrevistas, nos textos que produziram e, especialmente,nos relatórios elaborados. Transcrevo alguns exemplos, retomando a voz de uma aluna na entrevista:

Lia:-Olha, no começo, quer dizer, foi assim uma maneira mais de eu conhecer como se procede numa pesquisa, que eu não tinha noção como é que iria realizar uma pesquisa, uma observação dentro do Ciclo Básico [de Alfabetização]. Que nem eu comentei, no estágio do Curso Normal a gente fica fazendo tudo, mas foge muita coisa. Sabe, cê fica lá, você vê a professora, mas você não sabe o que está vendo. Parece que você está lá só para criticar...criticar...E você não observa uma porção de fatores, você não observa a parte da secretaria... É como se fosse uma coisa estanque...o professor está lá e desvinculado de tudo. E com essa observação, não, a gente foi ver onde o professor está inserido, foi buscar a trajetória de vida dele, sabe, os mecanismos que existem dentro da escola, os relacionamentos na classe...A gente abrangeu todo o Ciclo Básico, coisa que eu não conhecia. Assim, sistematicamente, em termos de pesquisa mesmo. E esse direcionamento para cobrar posições que eu nunca tinha tido. Nossa...da primeira vez eu fiquei perdida, fugiu um monte de coisas. Mas valeu mesmo para eu conhecer uma coisa, que a gente geralmente fica só na coisa superficial. Por exemplo, eu fiz com o Prof....Ele falou para a gente ir visitar uma escola...sabe quando é uma coisa assim: você vai lá, assim, num dia, você não vai observar o currículo da escola de jeito nenhum, você não vai captar, por mais que você queira não vai conseguir perceber tudo num dia só.(...)

Corinta:-Lia, como você percebeu o processo de ensino, na disciplina.

Lia:-Bom, num primeiro momento, você procurou, nas aulas de terça-feira, dar um referencial teórico prá gente, né?(...) Foi mais uma base que fez a gente poder chegar na escola e ver que existe tanta coisa lá. Daí uma introdução ao trabalho de pesquisa, uma orientação....prá gente não ficar perdida. Daí teve a pesquisa propriamente dita que a gente trabalhou e tal, observou uma porção de coisas, depois nós fomos descobrir o observado, senão não teria sentido, né?...coletar e ficar nisso não teria sentido algum, eu acho. Então, a discussão foi para isso...A gente observa que numa mesma escola existem classes tão diferentes. A divisão em classes A,B,C,D...A gente via em cada uma o contexto social, econômico, o modo como a professora trabalhava, como era encarado pela escola, tudo isso a gente achava dentro de uma só escola, imagina na rede...uma coisa espantosa! [Lia, p.2-3].

Os Relatórios de Pesquisa também evidenciam, em geral, uma análise mais complexa que os anteriores, mesmo que com generalizações apressadas. Cito, a título de ilustração, extratos da produção de Kaia:

> ...Como elemento disciplinador há também a fila. As filas, aliás. São duas filas, as duas por altura e uma é das meninas e outra dos meninos. Não usam uniforme.(...)
> O lúdico, para essas crianças, se reduz à hora do recreio. O portão de entrada da escola só é aberto para elas cinco minutos antes da hora do início das aulas. Em sua maioria, os alunos da classe observada, entram na escola e, imediatamente, formam as filas em frente à porta da sala de aula.
> A sala é um local sério e dali só se vai para a merenda, que é servida pouco antes do recreio. Quase nunca se sorri. Estuda-se. E, para aprender, é preciso ser sério e triste. Para atingir o saber é preciso muito sofrimento. As crianças devem ter pesadelos horríveis com o saber, monstro assustador.
> Quando perguntadas sobre a escola, me responderam o que pensavam que eu queria ouvir. Mas, em pequenas atitudes, em momentos espontâneos, como quando um aluno falava baixinho para si mesmo: "Falta dois minuto prá bater o sinal. Tem mais dois minuto prá gente estudá", pude perceber a angústia que era estar ali, para ele. E também as três alunas que comentavam entre si, muito felizes, que bom era estar fora da aula (eu ia entrevistá-las), porque não teriam que repetir o "E", que fazer a cópia que a professora tinha mandado. Notava-se claramente como era entediante a rotina da aula para eles.
> Pareceu-me que as crianças, quando falam comigo, uma representante da escola -que conversa com a "tia", anota as coisas lá atrás, fala o português padrão da "tia", sabe mais que elas, é adulta- reproduzem o discurso oficial, ou seja, que a escola é o meio para ascenderem socialmente, ou mesmo, para sobreviverem. A escola é uma preparação, indispensável, para o futuro. As crianças têm que suportá-la, porque quando crescerem vão precisar. Não faz sentido no momento, mas suporta-se. Pelo futuro.(...)
> A escola colocada como um instrumento para o futuro, desvinculada do presente e da vida da criança, do que conhece; a professora apresentada como quem sabe e ensina, adulta, profissional - isso tudo tira das mãos da criança qualquer possibilidade de julgar a escola.
> O que sabem as crianças sobre o seu futuro, o saber, a sobrevivência (enquanto profissão)? Não lhes cabe, não lhes é possível discutir a escola.
> Impotente diante do mundo e da escola, à criança cabe conformar-se à situação. Ou indisciplinar-se, no que será tida

> como um problema, como rebelde e será punida.
> .....
> A única luz possível de ruptura que senti existindo ali, era a insatisfação que a professora sentia, a desconfiança de que não estava fazendo da melhor forma. Daí talvez possa surgir alguma ruptura.
> Talvez os pais novamente se organizem...
> Mas não vejo nenhuma possibilidade de nenhuma grande mudança se dar via escola. Acho que as conquistas sociais obtidas demoram para chegar na prática escolar. Que a escola está aquém das mudanças sociais. O que não significa que eu considere impossível ou dispensável o trabalho dentro dela. Mas acho difícil trabalhar. A professora está numa posição que a conduz à alienação. Uma estrutura que ela não controla, não participa dos planejamentos da educação. Executa apenas.
> Mas isso faz parte da alienação do trabalho na sociedade capitalista. Daí a necessidade de mudar a sociedade.[Extratos do Relatório Final de Kaia, p.8-13].

Obtive outra referência através de uma fonte indireta, ou seja, o Relatório da Pesquisa, da bolsa de Iniciação Científica/CNPq, de duas alunas da turma de 1985, que trabalharam o remanejamento no Ciclo Básico, nos anos de 1985 e 1986. Dizem elas, num momento de seu texto:

> Ao compararmos as descrições dos diários de campo dos dois anos, notamos que os diários do ano de 1986 estão mais detalhados e ricos em informações. Isso ocorreu, talvez, porque a turma/86 teve seu trabalho acompanhado por maior número de monitores e também pelo próprio amadurecimento do processo da disciplina.(Oliveira,G.A. e Batista,S.R. 1989, p.23)

Porém, o processo viciado pela ótica da experimentação e da transformação dos sujeitos em cobaias criou um clima muito difícil de suportar, clima que exige uma análise bem mais complexa de toda a trama. O processo de pesquisa, aparentemente, não perdeu em qualidade. Em compensação, o "preço" disso no processo de ensino e na trajetória curricular dos alunos, que visa a for-

mação de pedagogos, é excessivo. Terminei o curso com uma música que dizia muito de como percebia/representava o processo de ensino/pesquisa desencadeado em 1986, de que transcrevo um fragmento:

...Mesmo com todo o emblema
Todo o problema
Todo o sistema
Toda Ipanema
A gente vai levando
A gente vai levando
A gente vai levando
A gente vai levando essa chama.

Mesmo com o nada feito
Com a sala escura
Com o nó no peito
Com a cara dura
Não tem mais jeito
A gente não tem cura.

Mesmo com todavia
Com todo dia
Com todo ia
Todo não ia
A gente vai levando
A gente vai levando
Vai levando
Vai levando essa guia.
(Chico Buarque e Caetano Veloso)

## Os aprendizagens de 86 para o ensino e para a pesquisa

O processo de aproximação da escola como objeto de estudo ganha, em 1986, dois grandes aliados, que não só facilitaram o processo de pesquisa como consolidaram/legitimaram o trabalho que vinha sendo feito. Trata-se do livro de Marli André e Menga Ludke(1986): **Pesquisa em Educação:abordagens qualitativas**; e do texto de Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell(1985): **La escuela:relato**

de un proceso de construcción inconcluso, depois incorporado ao livro das autoras publicado pela Cortez e Autores Associados, em 1986.

O primeiro permitiu uma maior segurança na condução do processo de pesquisa dos alunos, pois André e Ludke conseguem a proeza de escrever um livro claro, simples, com uma linha definida e não "didatizado". Nunca segui, nesse processo todo de encaminhamento de pesquisas, quaisquer manuais de pesquisa, pois são ecléticos, descontextualizados, desconhecem a discussão de método e teoria do conhecimento, mostrando uma versão reduzida da pesquisa em ciências humanas como um conjunto de técnicas aparentemente neutras e caminhos lineares que em nada se aproximam do processo de pesquisa.

Ezpeleta e Rockwell começam a ser descobertas e trabalhadas, especialmente nos grupos de pesquisa e, pouco a pouco, vão adquirindo uma maior importância no nosso trabalho.

Quanto ao processo de aproximação da escola, há três propostas de mudanças desta turma que são incorporados nos trabalhos posteriores. A primeira, é o rompimento definitivo com as Tabelas de Interação Verbal e Punições. Elas foram propostas ao grupo, em função das conclusões da turma de 1985. Os alunos chegaram até a observar aulas tendo as referidas tabelas como referência, mas propuseram sua desconsideração na análise face aos problemas de direcionamento dos dados obtidos sem contextualiza-

ção. Finalmente, depois de tanto tempo em questão, foi essa turma que estabeleceu a ruptura definitiva com esses dois intrumentos. E, contraditoriamente (dada a briga com o registro chamado de burocracia), reafirmou o Diário de Campo como o instrumento fundamental para coleta de dados sobre escola/aula/currículo.

Outra mudança é quanto ao roteiro de análise dos dados, que, a partir desse ano, até 1990, foi denominado como **Categorias Descritivas de Análise.[16]** Há uma mudança considerável, se compararmos com os anos anteriores, no roteiro construído com os alunos em 1986, como se pode detectar no Anexo 3. São organizadas seis "categorias" básicas:

1."Ambientação" curricular
2. O currículo em aula
3. Disciplina/hierarquia
4. Professor-Alunos: papéis e relações
5. Ciclo Básico de Alfabetização [para as escolas estaduais]
6. Associação de Pais e Mestres [para as escolas municipais].

Cada uma dessas "categorias" eram subdivididas em tópicos, que foram produzidos em função dos dados das escolas e dos estudos teóricos que fizemos. Parece que esse novo roteiro vai realmente possibilitar um salto qualitativo nas análises. Tanto é assim que, na sua estrutura básica, vai se manter até 1992, como pode-se perceber analisando comparativamente os roteiros. [Ver o Anexo 3]

Outra mudança definida com os alunos e que iria produzir um salto de qualidade no trabalho de ensino-pesquisa, foi fa-

zer um seminário com todos os professores das classes observadas, no final do semestre, devolvendo os resultados do trabalho feito. Infelizmente, em função das transformações ocorridas no processo de ensino, segundo minha forte suspeita causadas pela artificialidade gerada em situação de "laboratório", os alunos assumiram-se sujeitos e votaram pelo cancelamento do seminário previsto.

Com a compreensão que hoje tenho, teria terminado o curso de 1986, com outra música:

**Disparada**
Geraldo Vandré

Prepare o seu coração / prás coisas que eu vou contar
Eu venho lá do sertão / E posso não lhe agradar.

Aprendi a dizer não / Ver a morte sem chorar
E a morte, o destino tudo
Estava fora de lugar / Eu vivo prá consertar.

Na boiada já fui boi / mas um dia me montei
não por um motivo meu / ou de quem comigo houvesse
que qualquer querer tivesse / porém por necessidade
do dono de uma boiada / cujo vaqueiro morreu.

Boiadeiro muito tempo / laço firme, braço forte,
muito gado, muita gente, / pela vida segurei
seguia como num sonho / que boiadeiro era um rei

Mas o mundo foi rodando / nas patas do meu cavalo
e nos sonhos que fui sonhando
as visões se clareando / até que um dia acordei.

Então não pude seguir / valente, lugar tenente
de dono de gado e gente / porque gado a gente marca
tange ferro, engorda e mata / mas com gente é diferente.

Se você não concordar / não posso me desculpar
não canto prá enganar / vou pegar minha viola
vou deixar você de lado / vou cantar noutro lugar.

Na boiada já fui boi / boiadeiro já fui rei
não por mim nem por ninguém / que junto comigo houvesse
que quisesse ou que pudesse

por qualquer coisa de seu / querer mais longe que eu.

Mas o mundo foi rodando
nas patas do meu cavalo
e já que um dia montei
agora sou cavaleiro
laço firme, braço forte
de um reino que não tem rei.

Respaldada pela avaliação dos alunos, decidi que não haveria monitores no próximo ano. No segundo semestre, mais um grupo de pesquisa se formou, quando o Grupo X já se desintegrava, em função também de suas atividades profissionais e do término do curso. Dessa turma, como se pode ver no Anexo 12, alguns alunos pesquisadores continuaram, no ano seguinte, suas pesquisas individuais, participando da primeira Cota de Iniciação Científica que me foi concedida pelo CNPq [Processo 801287/86-3].

As voltas de 87, 90, 91, 92...

Meia volta, toda a volta,
muitas voltas de dançar...
Quem tem sonhos por escolta
não é capaz de parar.
Fernando Pessoa

O processo de ensino/pesquisa seguiu sua trajetória, construída de continuidades, rupturas, superações, mesmo que provisórias. Em 1987, nova turma de Metodologia de Ensino, novo grupo de pesquisa no segundo semestre decorrente do processo desencadeado na disciplina inicial, e ainda a consolidação de um grupo de pesquisa [remascentes de 84, 85 e 86], agora institucionaliza-

do: cinco deles tinham uma bolsa de Iniciação Científica do CNPq. Este processo continuaria, ano a ano, até a presente data. O trabalho docente em **Metodologia do Ensino**, no entanto, não teve continuidade em 1988 e 1989.[17]

O trabalho de 1987 e 1990 se caracteriza pela sedimentação de experiências vividas nos anos anteriores. As alterações que ocorreram já haviam sido "fermentadas".

A partir de 1987, a discussão das relações de poder, analisadas até então segundo Moraes(1980), com as discutidas [e discutíveis] tabelas, se mantêm enquanto foco de preocupação [dada sua relevância empírica], mas passam a ser trabalhadas a partir da pesquisa feita por Aurea Guimarães(1985):**Vigilância, punição e depredação escolar**, cujo estudo das escolas públicas de Campinas é informado, basicamente, por Foucault(1975). O encaminhamento empírico se dá pelo registro no Diário de Campo, auxiliado pelas entrevistas, instrumentos básicos de aproximação da escola/aula/currículo como objeto de estudo.

Os registros resgatados no Caderno de Anotações de aulas de 1987 revelam mais alguns elementos interessantes do processo de ensino desencadeado nesse ano. O primeiro se refere a um "exercício" que decidimos fazer sobre registro de observação de aula. Cada aluno foi assistir uma aula de um curso de graduação diferente da UNICAMP. Apesar de ter encaminhado uma carta de apresentação ao professor que iriam observar, decidimos que (como

esse registro não seria utilizado na pesquisa e nem os professores seriam identificados) cada aluno definiria o curso, a classe e ainda a conveniência/necessidade de se identificar.

Muitas surpresas aconteceram nesse "exercício", extrapolando seu significado inicial. Surpreendeu-nos o fato de que, em nenhuma aula observada, os alunos pesquisadores foram "notados" pelos professores, ou seja, os professores demonstraram não conhecer os alunos que "assistiam" suas aulas.

Parecia existir dois campos distintos: o professor, na frente da turma, expondo um determinado saber, auxiliado ou não por textos, listas de exercícios, projetor de slides e a lousa. Muitos pareciam dirigir sua aula para a lousa, sem sequer "olhar" para o outro "campo": os alunos. O interlocutor do professor parecia, assim, ser o saber, mediatizado por materiais, em especial, a lousa. O aluno era, simplesmente, um eventual espectador dessa interlocução. Estes, por sua vez, copiavam o que o professor dizia/escrevia, numa atitude de passividade que nos perturbou. Tais registros se constituíram, então, num "gancho" não só para trabalharmos a qualidade do registro e suas necessárias re-elaborações, mas para discutirmos o ensino de graduação na universidade e no próprio curso de Pedagogia.[18]

A única exceção de identificação de um aluno da Pedagogia fazendo a observação [eram 30 espalhados pela Universidade], ocorreu no primeiro ano de Medicina e foi detectada pelos alunos

da aula observada, cuja preocupação era saber se esse "intruso" não estava entrando no curso sem vestibular...Como diz Foucault(1971), a rarefação dos sujeitos do discurso, através do controle do saber legitimado e pela constituição das sociedades de discurso, iniciam-se bem cedo na trajetória curricular de formação profissional desse curso!

Outro fator marcante, apesar de se constituir num dado recorrente a cada ano, dada a constante degradação salarial dos professores e funcionários na UNICAMP, foi a greve de professores e funcionários contra a eliminação do Gatilho Salarial, decisão do então Governador que iniciava seu mandato: Orestes Quércia. Vários dias de paralisação e um período mais longo de greve. Foi no dia 26 de maio que li na aula a Carta da Assembléia Geral da Adunicamp aos Alunos:

> ...O Governador Quércia, fazendo coro com outros governadores do PMDB que querem resolver a precária situação de seus estados às custas do funcionalismo, deixa de lado sua luta, enquanto era oposição, pela reforma tributária, investindo contra o gatilho que aciona o reajuste automático dos salários. A eliminação do gatilho é arrocho salarial e nada difere da prática vigente no regime militar. E foi contra essa política que aproximadamente 1 milhão e 600 mil servidores públicos em todo o país se levantaram, demonstrando uma combatividade e capacidade de mobilização como há muito não se via neste país.(...)
> O dia de hoje é um dia de luta para todos os servidores. Nós, professores da Unicamp, convidamos os alunos a unirem-se a nós (...), como forma de assegurar a qualidade de ensino, pesquisa e dos serviços e enfrentar o arrocho salarial que se articula a nível nacional.[Extratos da Carta aos Alunos. In. Caderno de Anotações/1987, p.41]

As paralisações e greve ocorridas também fizeram parte dos acontecimentos do nosso trabalho e praticamente todos os alunos a ela se referiram na sua avaliação, por ter dificultado o trabalho, uma vez que também muitos professores das séries iniciais das escolas estaduais, nas quais iam pesquisar, participaram da greve; e também porque gerou um novo aprendizado na trajetória curricular de formação profissional: a luta sindical dos professores:

> ...O único ponto que considerei prejudicial para o processo de aprendizagem foi a questão da greve, que causou muitas interrupções em momentos produtivos do curso, o que acabou reduzindo o tempo que tínhamos para discussões mais aprofundadas com os colegas e esclarecimentos de dúvidas com você que estava orientando nossa pesquisa. Porém, quero deixar claro, que apoiei o movimento grevista, uma vez que considerei justa as reivindicações, principalmente considerando que amanhã pertencerei à classe dos professores.[Pati]

Em 1987, apesar da greve, os 30 alunos de **Metodologia do Ensino** pesquisaram a trajetória curricular de 29 classes de séries iniciais do Ensino Fundamental em 17 escolas públicas, 5 dessas fora de Campinas, em cidades próximas em que os alunos pesquisadores moravam.[Ver Anexo 13].

Analisando os trabalhos, realizados com menor número de instrumentos [Ver Anexos 1 e 2], as pesquisas assumem um formato etnográfico mais explícito e, pode-se perceber que a análise expressa a apropriação da escola/aula/currículo, enquanto objeto de estudo, com mais movimento, apesar da dificuldade de sua compreensão teórica. Acredito que isso se deve não só ao "olhar" possi-

bilitado pelas discussões teóricas e pelos instrumentos utilizados, mas também a uma gradativa, embora pequena, mudança dentro da escola.

## fragmentos de uma apropriação da escola/aula/currículo

Para ilustrar a escola de que os alunos se apropriaram em 1987, lanço mão de fragmentos da pesquisa realizada pelo **Grupo Se...**, feita por alunos dessa turma que continuaram a pesquisar após **Metodologia do Ensino**, com o material coletado pela turma. [19] Preferiram continuar a pesquisa em grupo, apesar do apelo da bolsa de Iniciação Científica do CNPq [20], que exigia um tema mais específico e individual. De um modo peculiar, o Grupo **Se...** reviveu o sentido de um grupo não institucional, tal como o Grupo X. O que os diferenciava dos grupos de 1985 e 1986, já que estes mantinham encontros de estudos comuns e seminários das pesquisas sob minha orientação, era que cada um tinha seu tema/pesquisa, dentro de um projeto global: o **Grupo Se...**se dispôs a uma pesquisa coletiva. Eis alguns fragmentos de seu relatório final, baseado nos dados coletados pela turma de 1987.

### Vivência curricular das crianças nas séries iniciais de escolas públicas

> Nossa pesquisa é resultado de cinco semestres de trabalho. Ela iniciou no primeiro semestre de 1987, numa disciplina obrigatória para a Habilitação Magistério: Metodologia do Ensino de Primeiro Grau... No segundo semestre éramos 11 alunos pesquisadores... Ao final deste processo, nosso grupo conta com cinco pessoas.

Foi importante o nosso trabalho enquanto grupo participar de uma mesma pesquisa, refletindo o mesmo tema, numa discussão e reflexão rica. Nossas reflexões, posições e, finalmente, resultados da pesquisa, decorrem também das disciplinas realizadas na Faculdade de Educação.
Aprendemos a caminhar por nós mesmos, a valorizar a pesquisa dentro da educação, pesquisa não só acadêmica, mas pesquisa enquanto constante reflexão sobre o trabalho do professor, posicionamento crítico frente aos métodos e ideologias que os permeiam, a busca de uma postura coerente com nossa vida, no que acreditamos ser o caminho de uma educação que leve o educando a se questionar a si mesmo e o mundo que está à sua volta, a fim de transformá-lo...

Entrando na escola pelo planejamento: Constatamos que o planejamento está sendo identificado como simples plano e, muitas vezes, como um calendário de atividades. Há uma representação burocrática de planejamento e uma visão limitada, pois não o consideram como processo.(Ver Vitor Paro,Cadernos de Pesquisa/18)...

Reunião quer dizer participação? ...Mesmo com a presença do Conselho de Escola nas escolas estaduais e que determina que as decisões sejam colegiadas, a maioria das decisões são tomadas pelo próprio diretor.

Usualmente as reuniões de pais são realizadas para notificar os pais da situação dos alunos, responsabilizando-os pelo fracasso escolar. Os pais se encontram numa posição de executores de decisões tomadas pela escola, das quais não participam. Isto se dá através da prática da utilização dos pais como mão de obra para reparos dos prédios ou arrecadação de fundos, executando, desta maneira, atividades que, teoricamente, seriam do Estado...

Curiosamente, aspectos que poderiam ser entendidos como conquista dos professores enquanto categoria, muitas vezes se chocam com um projeto de democratização da escola. Observamos esta contradição em, pelo menos, uma situação que é comum em todas escolas: a distribuição das classes. Ela implica numa hierarquia, ou seja, o professor mais antigo tem prioridade de escolha. Portanto, as classes consideradas "mais adiantadas" ficam com os professores que escolhem primeiro e as demais ficam para os que possuem menor classificação (tempo de serviço e títulos). Para os professores, esse "privilégio" é uma conquista, na medida em que não é o diretor que centraliza a distribuição das classes. Porém, do ponto de vista pedagógico, as classes de primeira série e dos "repetentes" necessitariam dos professores mais experientes. Ocorre que, na escolha, estas são as classes rejeitadas, acarretando que os professores mais novos e inexperientes (muitas vezes os substitutos) fiquem com elas, o que reforça a possibilidade do fracasso:

> Para as professoras com menos anos de trabalho na escola, "sobram" as classes mais fracas ou com problemas. (Bia ,p.8)

Hierarquia: o aluno no fim da linha...

Cópia, ditado, silêncio: apesar de estarem em contextos diferentes (centro, periferia, centro de bairro e rural), pudemos perceber uma rotina sempre presente nas diversas salas de aula. São escolas diferentes, mas o conteúdo e as atividades são tão semelhantes que dão a impressão de serem os mesmos:ditado, cópia, leitura, formação de palavras e frases, separação de sílabas, exercícios para completar, continhas (adição e subtração).

Embora as professoras trabalhem com cartilhas diferentes, as atividades são desenvolvidas de forma semelhante: trabalham famílias silábicas, decompondo as palavras, enfatizando a fragmentação da língua. Com isto percebemos que a língua é vista como um código e a leitura e a escrita são a decodificação e codificação deste código...

Dentre as classes que analisamos, encontramos uma professora que trabalhava com uma cartilha (Sodré) que só enfatizava a letra "a"...A própria professora criticou a cartilha, mas ela mesma a escolheu por estar cansada da cartilha Caminho Suave. A professora vê a cartilha como parte essencial do seu trabalho e, mesmo que não a adote formalmente, sua prática reflete a metodologia nela presente. Muitas vezes as palavras confundem a criança:

> Prof.: Olha aqui (lousa), pessoal.O que eu escrevi?
> Classe: Nana.
> Prof: E aqui?
> Classe: Naná.
> Profa.: Naná - aqui é mais forte, pois tem o grampinho da vovó. Vovó usa chapéu. Onde é forte o acentinho. Quando não tem acento é fraquinho. Então Dadá é um forte e um fraco. Leiam agora a lição do macaco. (todos lêem juntos)
> Classe: A macaca é da mana.
> Profa.: Opa! Ouvi errado! Quem leu manâ? E mana. Vai agora para a lição da pata. O da macaca já está bom. (Marli, p.20)

O que parece importar para o professor são as famílias silábicas, obedecendo a uma suposta ordem alfabética e supostos pré-requisitos para a aprendizagem da criança. Para a criança isso não ocorre assim, pois o fácil e o difícil depende do significado que tem para ela e isso dentro de um contexto e não simplesmente palavras soltas, afinal, interação, comunicação não se faz por palavras desconexas, mas por uma idéia que transmite um conteúdo...

O "erro" pode ser aceito!...

> O aluno vai à lousa e escreve: Caveo boraco no ritao. (Cavei um buraco no quintal, disse o garoto).
> Prof: E, na cabecinha dele está certo, mas...(então escreve BURACO bem grande na lousa e logo em seguida apaga a frase sem mostrar os demais erros ou pedir para o garoto escrever outra frase com "cava". Fala: Podem sentar. (A professora continua apagando a lousa).
> Aluno: Oh! tia! não copiei tudo ainda!
> Profa.:Vai à lousa e escreve uma oração com "malhada".
> A menina escreve: A malhada é da Zazá.
> Profa: Isso, muito bem! (Marli, p.52-4)

Qual das duas frases expressa um conhecimento elaborado pela criança?... E o que acontece quando dizemos que a sua hipótese sobre a escrita está errada? Ela vai tentar novamente? Isso depende de qual pressuposto parte o professor. Nós acreditamos, embasados em Ferreiro (1985), que a criança, antes mesmo de entrar na escola, já possui hipóteses sobre a escrita e ela passa por momentos pensando, repensando, interagindo e construindo até chegar na escrita alfabética. Mas isso não ocorrerá espontaneamente. Para isso entra o papel da escola...

A curiosidade e as ciências- Ciências quase inexiste nas primeiras séries e, quando ocorre, é com base no livro didático, favorecendo a reprodução de noções prontas, mostrando uma visão estática da ciência... Isto vai contra o conceito de ciência como um constante processo de investigação... Ainda é passada uma concepção utilitarista da natureza, descrita, principalmente, pelo livro didático:

> Agora coloquem o nome dos animais no quadro e escrevam para que servem:
> 1) vaca- leite, carne, couro, chifre para fazer botão
> 2) burro- carregar carga
> 3) cão- guardar a casa e é o melhor amigo do homem.
> (Lili, p.34)

A curiosidade natural do aluno é deixada de lado em nome de um programa a cumprir. "Crime de lesa-curiosidade" é como Nudler(1975) denomina esse mecanismo de repressão à curiosidade infantil: "...através dele a escola formal procura mutilar a curiosidade infantil." Entretanto, esta não é a regra geral. Encontramos situações nas quais o professor aproveitou a curiosidade das crianças para desenvolver o trabalho na aula:

> As crianças chegaram comentando sobre um furacão que tinha acontecido numa região do Brasil; a professora deixou-os contar, cada um à sua maneira, como tinham visto pela TV o acontecimento. Depois sugeriu-lhes que escrevessem sobre "O furacão". Abaixo um dos textos elaborados:

"O furacão pode rodiar em volta da nossa casa
ele pode.
Ele gosta de jirar que ele nem liga.
Ele terruba a nossa casa."(Samara)

Geralmente, Estudos Sociais acaba sendo a referência a datas comemorativas... Mas, em uma aula vimos uma situação diferente: uma professora fez um álbum com os alunos, com suas histórias de vida, contendo foto (bebê), xerox da certidão de nascimento,etc. Fizeram uma redação sobre sua casa e um desenho sobre a escola.
A partir de sua história, a criança começa a se sentir participante de uma história mais ampla. Não como sujeito passivo, mas como sujeito que atua, reflete e participa na transformação da realidade da qual faz parte.
O que distingue estas situações (furacão e história de vida) das outras observadas no cotidiano das aulas, é a tentativa da criança permanecer como sujeito, interagindo na situação de interlocução entre professor, aluno e conhecimento...

...Educação Artistica foi encontrada, na maioria das vezes, como um desenho no final da aula para aqueles que já haviam terminado a tarefa. Às vezes como prêmio ou para preencher horário vago, e ainda como mecanismo de controle...

> Entra a professora de Educação Artistica e pergunta quem tem chá, ninguém tem. Distribui uma folha com um desenho de um negro em homenagem ao dia da Libertação dos Escravos[sic!] (...). A professora começa a colar o chá e todos vêm rodear a carteira para que ela cole de todos (...). O chá acabou e ela pede que esperem a próxima aula para que ela cole o chá. ...nem sequer leu o tema; nem falou alguma coisa relacionada a data e a História do Brasil. Não disse nada, as crianças pintaram (o desenho já feito) e a professora colou o chá no papel (de alguns) e ficou por isso mesmo.(Ina, p.36-39)

Não leva a criança a pensar no assunto, refletir o seu mundo, o social, o político em que vive e a discriminação racial de que é vitima...
Diante dos dados apresentados, podemos afirmar que há uma tentativa de nivelamento do ritmo da criança na busca da inexistente, mas sempre pretendida homogeneização. Segundo Nudler(1975), ocorre a massificação e os alunos são preparados para entrar no mercado de trabalho como "bons" operários, acostumados à monotonia e ao ritmo que as indústrias impõem. É o que ela descreve como a preparação para a alienação do trabalho.(...) Para além dessa perspectiva, Ezpeleta e Rockwell(1986) dizem que:

> A instituição escolar (...) existe como um "dado real concreto", onde a normatividade e o controle estatal estão sempre presentes, mas não determinam toda a trama de inter-relações entre sujeitos ou o sentido das prá-

> ticas observáveis.(...) Em cada escola interagem diversos processos sociais, a criação e a transformação de conhecimentos, a conservação ou destruição da memória coletiva,(...) A realidade cotidiana das escolas sugere que não se trata de uma relação fixa, "natural", dada, onde invariavelmente professores e crianças que nela convivem interiorizam valores e conteúdos que os tornarão operários e cidadãos submissos. Ao contrário, trata-se de uma relação em continua construção e negociação em função de circunstâncias determinadas. (p.50)

Poder e controle Com o apoio no estudo de Guimarães(1985), cuja anàlise tem por base Foucault(1985), percebemos como o espaço, o tempo e o corpo são usados na aula com o objetivo de controlar os alunos no sentido de submetê-los ao sistema escolar, que é politico.

A hierarquia formal é constantemente acionada para o controle, tendo a vigilância e a punição como mecanismos, através da delação entre os alunos e transferência do poder do professor para o diretor, funcionários e pais...

> A professora diz que se ele não fizer a lição, a mãe dele vai bater nele. Pergunta: -A tua mãe não te bate? E ele responde que sim.(Ina, p.9)

Em relação ao uso do espaço, as carteiras estão sempre enfileiradas em direção à lousa e a mesa do professor, exceto em duas classes... Essa disposição das carteiras em fileira serve para o professor controlar melhor o aluno, saber onde vai encontrá-lo e classificá-lo pela posição que ocupa. Assim, não é permitido trocar ou sair do lugar, nem a comunicação entre os alunos...Na ausência do professor, os alunos se sentem livres, sem controle e assim gritam, correm e procuram se relacionar..

Quanto ao tempo, observou-se uma preocupação muito grande em ocupar todo o tempo... Procura-se homogeneizar os diferentes ritmos de cada criança, repreendendo aquela que não acompanha o ritmo médio da classe, esteja ela adiantada ou atrasada:

> Passando por uma aluna, percebeu que ela já havia passado para a última etapa e, portanto, antes dos demais, já tinha descoberto que o produto final era um chinelinho. A professora, literalmente, assustou a criança berrando: "Mas eu não te disse, moça, que não era para colar antes de eu falar "pode colar", heim, heim! Não falei?!! Agora ficou tudo feio, tudo errado." (Observação: A aluna colou certo, sem erro algum, apenas adiantou-se. Lá do fundo, escutei alguém dizendo: "Eu não disse que ia ficar um chinelinho, não disse?" Nisso a professora berra: "Muita conversa!"(Samara,p.20-21)

Os conteúdos servem mais para preenchimento do tempo do que para a aprendizagem propriamente dita. Assim, as atividades

são maçantes, sua dispersão é constante. Além disso, o professor reforça a idéia do conteúdo como punição...

O professor transmite valores,... usa de ironia, despreza ou ignora a cultura, o conhecimento ou necessidade dos alunos, discriminando-os, humilhando-os...

> Os alunos que chegam aqui são, em parte, filhos de empregadas domésticas das patroas que moram por aqui. A minha classe seria assim menos dotada.(...).(Cris-Entrevista com a professora, p.10)

> Profa: Complete usando os espaços de acordo com o lugar que cada um mora. Vamos logo!
> Aluno: Tia, ô tia, eu moro ali e...
> Profa: Não quero saber onde mora. Faça como pede o exercício.(Lili, p.40)

A relação entre os alunos se baseia muito na delação, embora apareçam situações em que eles procuram se ajudar, emprestam coisas, discutem exercícios, brincam. Sempre parecem ávidos em se relacionar, qualquer que seja a forma de fazê-lo.

Certas atitudes, como ignorar as solicitações do professor ou fazer o oposto do que ela pede, são explicadas por Giroux (1986) como resistência, que são formas de expressar a oposição e a indignação diante de tal situação de opressão e uma forma de recusa cujo interesse pode ser emancipatório....

O professor - Em síntese, as condições de trabalho são péssimas: baixos salários, gerando jornada dupla e atividades remuneradas extra-escolares; salas hiper-lotadas; falta de cursos de especialização/atualização e de condições para freqüentá-los (tempo, cansaço,etc.); categoria desvalorizada; distância longa entre escola e residência, diminuição do tempo de preparação de aulas; problemas de relacionamento entre direção e colegas; falta de material básico e de limpeza.

Parte dos professores "compensam"/aguentam a situação de desvalorização com uma visão assistencialista, compensando os baixos salários e a desvalorização profissional por um componente de vocação e "amor" ao magistério... Alguns revelam que foram para o magistério por vocação. Outros sequer optaram. Não havia outra alternativa, por influência dos pais, da sociedade, por ser mulher, financeira... Essa situação mostra o professor se auto-representando como desvalorizado:...

> Tem lugares que eu prefiro falar que sou esposa de um funcionário do Banco do Brasil do que falar que eu sou professor público. É triste. É degradante.(Cris-Entrevista com a professora)

...Acontecem também bloqueios da máquina administrativa, implicando numa valorização excessiva dos processos burocráti-

cos, controlando a todos e dificultando, especialmente, o trabalho do professor e alunos, até para conseguir material...
Quanto à formação profissional, todas têm o magistério de segundo grau, sendo que a maior parte o fez em escola pública. 60% fez curso superior, quase todos Pedagogia (90%). A influência de sua formação é vista de duas formas: uma parte atribui bastante importância, especialmente ao Curso de Magistério. Já a outra parte acha que o que vale mesmo é o que aprenderam na prática e de pouco ou nada valeram os cursos realizados... Essas professoras têm, em média, 20 anos de magistério.

Concluindo ...

Assim, podemos dizer que o professor é, ao mesmo tempo, agente ativo desse processo pedagógico alienante e desrespeitoso para com o aluno, mas ele também é oprimido e dificilmente consegue romper com a estrutura hierárquica imposta pelo sistema escolar. Em geral, não politiza a análise que faz da escola e são os que menos participam de sua entidade de classe.
Como resultante desse processo temos o que Maria Helena Souza Patto apresenta em sua tese de livre docência: a produção do fracasso escolar...

Gostaríamos de destacar os momentos de resistência que encontramos, tanto por parte dos alunos, como por parte dos professores. Esses momentos são argumentos de que a escola não é uma reprodução mecânica das relações sociais sem conflitos. O conflito existe ... e a mudança é histórica. Assim, não é perceptivo se analisarmos um dado momento congelado, fotografado...

...nossa pesquisa nos leva a concluir da necessidade de deslocar a responsabilidade pelo fracasso da própria criança para a escola que, no seu cotidiano, produz práticas geradoras de fracasso.

Porém, cumpre questionar se se trata de fracasso da escola ou se, exatamente, está cumprindo seu papel nesta sociedade de que faz parte. Parafraseando Darcy Ribeiro, nós poderíamos dizer que fracasso na escola não é fracasso, é programa...cujos frutos falam por si mesmos...

[Fragmentos do Relatório Final da Pesquisa: **Aspectos do currículo vivenciado no início da escolarização obrigatória em escolas públicas de Campinas e região (SP), em 1987.** Autores: Alvaro José Pereira Braga, Cristiane Peres Tessari, Marina Erika Kiriyama, Shleyla S. Figueiredo Novellino e Thelma A. Pereira Bettoni.Faculdade de Educação/Unicamp, 1989, 68p.]

quando o marginal e o ordinário se encontram...

A turma de 1990 suscita novos vôos. Parece que, além da acumulação até então ocorrida, juntam-se novos elementos. O grupo de alunos era constituído, basicamente, de professores [alguns iniciantes, outros com mais tempo de trabalho]; as aulas eram no período noturno e eu estava imersa num trabalho com a educação municipal.[21]

Neste contexto, dois novos momentos foram construídos no curso de **Metodologia de Ensino**/1990: um deles foi a decisão de abrir um espaço no curso para discutir impasses do processo de ensino vividos no trabalho docente dos alunos-professores. Foi uma experiência marcante. E os alunos chegaram a afirmar, na sua avaliação, que estes momentos foram os que geraram as aulas mais interessantes, uma vez que não se tratava do relato de experiências ou casos, mas discussão em cima de impasses ocorridos em suas aulas, que eram discutidos com o auxílio de textos (o conhecimento acumulado) e partilhado com as experiências dos demais alunos-professores. A seguir propúnhamos alternativas, que os envolvidos procuravam incorporar no seu trabalho. Havia depois o momento de retorno para discussão no grupo de como ocorreu a concretização sugerida, gerando uma nova síntese. Constituiu-se, assim, outro modo de focalizar a aula: no processo de trabalho docente, tal como vivido pelos alunos-professores.

Infelizmente, esse processo não se manteve em 1991 (já com Pedagogia noturno) e 1992, uma vez que a composição do grupo de alunos não era mais predominantemente de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Alguns eram professores em pré-escolas particulares, o que foge às nossas possibilidades de reflexão e ao âmbito da disciplina e habilitação.

Outro componente novo de 1990 foi a ampliação do campo de pesquisa da trajetória curricular para a Educação de Adultos e Magistério de Segundo Grau. Assim, os alunos da turma de 1990 fizeram suas pesquisas exploratórias em 11 escolas públicas de Ensino Fundamental, com classes de primeira a quarta série; sete classes de Alfabetização de Adultos (municipais), abrangendo suas três fases (PEB I,II e III) e duas classes de segundo grau [Ver Anexo 14].[22]

Duas alunas, Cristina de Carvalho Barão e Vera Helena Andrade, tiveram uma bolsa de Iniciação Científica do CNPq (no período de março/junho-91 e agosto-91/fevereiro-92, respectivamente) para organizar o material produzido pelo curso e analisar as avaliações dos alunos. Esse trabalho, denominado: **Graduação: desafio e ousadia: a trajetória dos alunos-pesquisadores do Curso de Pedagogia em 1990**, procurou analisar o significado do trabalho desse ano, quando foi oferecido pelo primeira vez à noite, como um "ensaio" para o desafio que seria pensar esse trabalho no Curso de Pedagogia, período noturno, que se iniciaria em 1991.[23] Eis alguns fragmentos sobre o trabalho realizado com o grupo de

Metodologia do Ensino/1990, organizados pelas alunas que se debruçaram sobre o material do curso:

> Pela avaliação escrita do curso feita pelos alunos, os levantamentos de freqüência, textos produzidos em aulas e os relatórios, acompanhados dos respectivos anexos, sobre a pesquisa nas escolas, organizei os dados em tópicos, constatando que ocorreu:
>
> * 100% de freqüência no curso;
> * nenhuma desistência depois do trabalho iniciado;
> * 100% dos alunos fizeram esse trabalho pela primeira vez com acompanhamento;
> * 85% consideraram a bibliografia suficiente para o tempo proposto;
> * 25% necessitaram mais tempo para o trabalho de campo;
> * 15% necessitaram prazo maior para leituras e resenhas;
> * 95% conseguiram manter os Diários de Campo, conforme organização previamente estudada;
> * 100% consideraram adequado o uso do mesmo;
> * 95% estabeleceram relação entre o trabalho de campo e as aulas semanais;
> * só 10% encontraram relação entre esse trabalho com outras disciplinas efetivadas no mesmo semestre;
> * 80% dos alunos usaram a palavra **enriquecida** (ou sinônimo) para avaliação final do curso;
> * 100% de envolvimento individual e no grupo, bem como participação nos seminários;
> * 85% de aproveitamento dos seminários para o trabalho de campo.(Andrade, 1992, p.6)

Na conclusão do Relatório, Vera Andrade comenta os significados desse trabalho para o grupo:

> O aproveitamento deste curso foi uma experiência única para esses alunos, conforme comprovamos em nossos estudos. Embora, em muitos registros, tenha aparecido a palavra "cansaço e desânimo" com o cotidiano escolar, este foi qualificado, após as discussões em grupo sobre novas alternativas, estimulando dessa forma, a continuidade e mudanças nos seus trabalhos como professores que já são.(p.7)
> ...Notei nos relatórios finais do curso que, durante todo o processo, havia uma reflexão do papel do pesquisador, desse envolvimento com o processo, com a preocupação de não apenas conhecer a escola e se envolver com "aquela" determinada situação, mas continuar seus questionamentos, fazendo do ato

> de pesquisar parte do seu trabalho de professor.(...)
> A pesquisa, embora feita muitas vezes em "jornada tripla" de alunas-pesquisadoras-trabalhadoras, embora árdua, promoveu uma satisfação na vida do grupo de alunas.(...)....geralmente cansadas após uma jornada de trabalho, mostraram que à ousadia de fazer a graduação trabalhando, conforme mostram inúmeros textos lidos na revisão bibliográfica do tema, pode ser acrescida a ousadia de serem capazes de fazer pesquisa com seriedade na graduação. (Andrade e Barão, 1992, p.8-9)

O trabalho construido com esta turma de 1990, que se auto-denominava de "estudantes-trabalhadoras", uma vez que cerca de 80% do grupo era constituido de alunos do Curso de Pedagogia [diurno, período integral], mas que estudam num período e trabalham no outro, teve o mérito de incluir na agenda de nossas preocupações a questão da Alfabetização de Adultos, sempre marginal na politica educacional brasileira, conforme afirma Haddad(1982).

Refletir sobre o direito à escolaridade para o trabalhador que volta a estudar nos impõe um desafio novo e muito sério, pois como nos diz Gramsci:

> ...a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada "cidadão" possa se tornar "governante" e que a sociedade o coloque, ainda que "abstratamente", nas condições gerais de poder fazê-lo. (...) mas o tipo de escola que se desenvolve para o povo não tende mais nem sequer a conservar a ilusão...
> (Gramsci,A.1978, p.137)

Abriu-se ainda o intervalo de reflexão sobre as práticas docentes dos alunos, que infelizmente não teve continuidade nos anos seguintes. Independentemente de um certo ufanismo e ausência de critica presentes nos trabalhos de Vera e Cristina, há

indicações dos limites e possibilidades de pesquisa na graduação para estudantes-trabalhadores. Da turma de 1990, um grupo de dez alunos se dispuseram a continuar suas pesquisas. Desses, somente três conseguiram completá-las.[24].

É preciso acrescentar que esse suposto otimismo sobre as possibilidades do ensino noturno deve ser temperado com a situação esdrúxula de desigualdade social e econômica vivida na sociedade brasileira. Assim, só às custas de muito sacrifício pessoal e compromisso político dos alunos, pode-se produzir um trabalho sério. É fundamental aprofundar os significados desta suposta democratização da universidade pública, ao abrir cursos noturnos de graduação para "os trabalhadores". [25]

cenas de um movimento

A proposta de trabalho apresentada, discutida e reformulada com os alunos em 1992 [Ver Anexo 15], explicita que:

> ...é a realização de uma pesquisa que se aprende a fazer, fazendo. Entendemos a pesquisa como um instrumento fundamental integrado ao trabalho do pedagogo, para um projeto histórico de transformação da escola e da sociedade capitalista selvagem que vivemos em nosso país. [Esta proposta] já tem uma história de construção coletiva que se iniciou em 1981 e tem sido alterada ano a ano, a partir das análises e sugestões dos alunos, professores, escolas e ex-alunos. A proposta existente hoje só é viável de ser realizada em um semestre, porque já há um trabalho histórico, acumulado -criticamente- por muitas mãos. (...) [Assim], é fruto desse processo, procurando articular desejos, necessidades e possibilidades.(...)

> A proposta é audaciosa e sua concretização, bem como a correção de rumos durante o processo, dependerá da aposta e pique para arriscar e realizar que todos nós - professor e alunos- fizermos. A execução do que foi planejado, acrescido das eventuais reformulações feitas pelo grupo deste primeiro semestre/1992, dependerá de um trabalho coletivo, cujo processo discutiremos passo a passo.

Trinta e quatro alunos cursaram **Metodologia do Ensino** no primeiro semestre de 1992, com 8 aulas semanais, sendo 4 horas em aula e 4 em campo ou na biblioteca. Ao contrário da turma de 1990, 24 alunos não trabalhavam, além disso havia 4 bolsistas [Bolsa-Trabalho concedida pela UNICAMP]. Somente três alunos trabalhavam no magistério. Outro dado chama atenção: em sua maioria, os alunos provinham de escolas públicas. Assim, a perspectiva de retornar à escola pública com o olhar de pesquisador interessou os alunos, que assumiram o trabalho proposto.

Todos os alunos foram a campo e apresentaram o relatório da pesquisa exploratória realizada. Foram "explorados" fragmentos de trajetória curricular de 34 classes:

- **séries iniciais do ensino fundamental** em 17 classes, de sete escolas públicas, sendo 2 municipais (6 classes) e 5 estaduais (8 classes);
- **supléncia I (Educação de Adultos)** em 13 classes, divididas em três modalidades: municipal regular (6 classes), estadual regular (3 classes), estadual modular (4 classes);
- **magistério segundo grau estadual integral** em 4 classes da mesma escola.

Por ser o último ano de trabalho docente em **Metodologia do Ensino** a ser considerado nesta tese, pensei ilustrá-lo com as próprias produções dos alunos, sem análise temática. A decisão de seleção se mostrou muito difícil, uma vez que cada aluno analisou

uma classe e seus relatórios finais contêm de 10 a 30 páginas, que, acompanhado do conjunto dos anexos, compõe um extenso material em quantidade e complexidade. Aqui já ocorre uma diferença em relação às produções iniciais de 1981, pois suas análises não ultrapassavam uma página, acrescidas de mais 3 ou 4 folhas de dados coletados.

Inicialmente, selecionei extratos de três relatórios, relativos a cada grupo de escolas pesquisadas. Organizei os extratos de modo a permitir "entrar" no texto produzido pelos alunos, mesmo com recortes. Porém, dada a extensão dos relatórios, as transcrições ficariam muito longas neste texto que já está extenso. Depois de transcritos e vendo seu resultado, decidi selecionar fragmentos de somente <u>um</u> relatório sobre uma primeira série do Ensino Fundamental, pois este nível de ensino tem sido constante em todas as turmas de **Metodologia do Ensino.**

Este Relatório não é representativo da situação das escolas e suas trajetórias curriculares, já que se trata da observação e análise de uma classe com trabalho diferenciado. Sua seleção se deve ao fato de haver aumentado, em 1992, em relação aos anos anteriores, a presença detectada pela pesquisa de trabalhos alternativos em escolas públicas. Expressa também a minha esperança naqueles que lutam e acreditam nas crianças da periferia, em meio ao **absurdo** da situação da educação básica em nosso cada vez mais desigual país. E diante do absurdo, vale o ensinamento de Albert Camus:

> Tiro assim do absurdo três consequências, que são a minha revolta, a minha liberdade e a minha paixão. Pelo jogo da consciência, transformo em regra de vida o que era um convite à morte. (Camus,A. O mito de sísifo - ensaio sobre o absurdo,p.80)

Extratos: Escola Municipal A - classe de primeira série, turno intermediário - aluna pesquisadora: Rita de Cássia Salatti.

Ambientação Curricular - Escola/Bairro [p.1-6]

...O bairro onde a escola se situa é a Vila... Ali, a escola tem em seu redor casas razoavelmente boas, de concreto, reformadas e pintadas, parecendo ser classe média-baixa, mas ali perto mesmo tem uma favela grande, o que demonstra as diferentes realidades que a escola comporta...

O jornal... fez uma reportagem sobre a atuação de gangs nas escolas de Campinas ... e citou a Escola A como uma das escolas em que os alunos estão sempre com medo das tais gangs. ... A reportagem diz que as gangs, além de assustar os alunos, também depredam a escola, mas segundo o diretor, a escola não sofreu nenhum tipo de depredação (Diário de Campo,p.37). É interessante o fato de que até crianças da primeira série participam de gangs. Conforme disse Lu, de 8 anos, ela tem uma "turma de bater" (DC,p.56). Existem outros alunos, também da primeira série, que andam armados de canivete, segundo eles, para se defenderem se alguém mexer (Entrevista com alunos, p.20).
Um outro caso é o do Didi, um menino da primeira série, que por ter sua família toda com o vírus da AIDS, foi obrigado a fazer um teste para ser aceito na escola. Isso foi pedido porque os pais os outros alunos exigiram, segundo alegou a ex-diretora.
Esses casos demonstram as dificuldades que a escola enfrenta, que não ficam só no plano de "conteúdos" ... Esse é um trabalho dificílimo e as professoras que conseguem fazê-lo, podem ser consideradas heroínas.

O Projeto Pedagógico da escola parece muito bonito e interessante, pois visa "a socialização participativa, garantindo a integração escola-comunidade, o respeito ao saber do aluno e seu direito à cidadania"(p.2). Ele foi feito em conjunto por todos os envolvidos no processo educacional e pertencentes à unidade escolar. Só faltou o aluno...
Na entrevista (p.21) com a professora Lê [da classe analisada], ela me disse que isso não é um projeto, é um princípio norteador,... um começo.

A escola não tem reuniões periodicamente e quando tem é para tratar de assuntos administrativos, nada da parte pedagógica é tratado. A parte pedagógica é discutida pelas professoras na

hora da saída, no caminho para casa, tudo informalmente. A escola não dá espaço para isso e, conforme disse a Lê, elas sentem muita falta disso.
Nessa escola tem um grupo de 4 professoras [entre elas, a Lê] com idéias inovadoras, que tentam melhorar as coisas, mas são criticadas pelo restante do professorado. São muito criticadas pelas professoras tradicionais e desinteressadas que lecionam nessa escola. A Lê acredita que o diretor tem predisposição para discutir e tentar melhorar alguma coisa, mas até agora a situação não é muito boa, pois não está havendo reuniões, muito menos mudanças (Entrevista, p.12).

**A seletividade na escola** ...O índice médio de reprovação foi de 36,96%. Considero esse número muito alto, mas sabemos que a média é enganosa e cada caso é um caso, não podemos misturá-los e tirar uma média. Por exemplo, em 2 salas o índice de reprovação foi de mais ou menos 40%, em outras foi de 17%, 32,1% e 25,9%. Portanto, posso dizer, baseada em números, é que há um número alto de reprovações. Mas isto é o que eu penso, a diretora e as professoras parecem não pensar assim, para elas esses números não são tão ruins como me parecem. Eu vejo os reprovados, elas vêem os aprovados....

O Currículo em Ação [p.7-19]

**Caracterização da turma:**... A classe na qual fiz minha pesquisa é a 1a. série..., com 28 alunos... Percebi que as crianças gritam muito, brigam e falam palavrões. Isso é uma coisa rotineira e normal para elas, talvez não seja para mim e nem era para a professora quando ela iniciou, mas é a realidade das crianças e é isso que deve ser trabalhado - a realidade. Conversando com as outras meninas do nosso grupo nesta escola, constatei que todas se impressionaram com a altura da voz das crianças. Elas não conseguem falar baixo, estão sempre gritando. A Re [outra aluna pesquisadora dessa escola] me disse que colocou isso para a professora da classe dela e esta disse que as crianças gritam na escola porque elas gritam em casa. Um certo dia, a mãe estava trazendo o filho para a escola e eles estavam conversando, conversando normalmente a quase dois quarteirões de distância e dava para ouvir, portanto, elas gritam mesmo, sem se dar conta disso.

**As aulas** eram basicamente ligadas à leitura e à escrita. Havia um pouco de matemática também. A professora acredita que está ... com isso, prejudicando outros conhecimentos que são necessários à criança (Entrevista,p.16-7).
É importante ressaltar que sempre havia uma ligação entre as disciplinas ... durante toda aula ela fazia ligações. Tudo era motivo para ser trabalhado. A começar pelo calendário. Ela perguntava: que dia é hoje do mês? As crianças respondiam 13. Então ela perguntava com que números se escrevia 13, perguntava o dia da semana e as crianças respondiam quarta. Então ela perguntava como se escrevia quarta. Falavam do tempo... e desenhavam no calendário... [Depois] o cabeçalho... Isso me pa-

receu um ótimo meio de trabalhar leitura e escrita promovendo a participação das crianças num assunto do seu dia-a-dia: o dia da semana, do mês, estado do tempo, etc. São coisas importantes para a criança se localizar no tempo/espaço... Para os problemas de matemática ela utilizava coisas do dia a dia das crianças, reais ou imagináveis, para elas, por exemplo... Marcelo, você tem 11 burquinhas. Já tinha 5, aí rapelou quantas para ficar com 11? (D.C.p.71)

No meu entender, acho que a professora não utiliza os mecanismos de alienação da Nudler, pois ela trabalha a realidade, não é autoritária, os alunos têm liberdade de participação, aliás, a aula é baseada nisso e também ela procura evitar competições. Entre as crianças, há sempre um certo clima competitivo, mas ela não procura desenvolver isto...

Eles não conseguem quase material didático, pois a escola não oferece e as crianças não têm condições de comprar. A escola empresta a cartilha "Mundo Mágico", mas a Lê não utiliza; as crianças usam para fazer os exercícios em casa, se quiserem. Conforme me disse a professora e eu também pude perceber nas minhas visitas, o que é mais utilizado é folha sulfite (Entrevista, p.15). Também usa material simples para matemática,... tampinhas, por exemplo,... (DC,p.40-1). Eles tinham uma biblioteca de classe formada basicamente de gibis e também algumas revistas. Os gibis foram roubados, mas as revistas não e elas são especialmente para eles recortarem.

Em sala de aula eles ficam o tempo todo com atividades. Alguns fazem, outros não. As crianças se movimentam demais, correm, andam pela sala, mudam de lugar, etc. Fora da sala é uma correria... Eles têm uma necessidade enorme de movimentação e é até deprimente ver aquelas crianças com tanta energia, sem nenhum espaço próprio [dentro da escola] para elas brincarem ou brigarem, se preferirem...
Na classe tem crianças em todos os níveis: pré-silábico, silábico, alfabético, portanto, não são todas as crianças que escrevem corretamente, mas eu percebi uma segurança muito maior das crianças, elas acreditavam em si mesmas e não era assim no começo das minhas observações. É claro que a mudança foi gradativa, mas eu percebi claramente. As crianças sempre vinham me mostrar os exercícios e eu percebi que estava havendo uma evolução. O que acontece muito é que elas falam de uma forma que não é considerada correta. Por exemplo, o Mar veio me perguntar se o **vre**, da **arvre** era **ver** (DC. p.74), portanto é visível que a dificuldade é muito maior se a criança fala a palavra de outra maneira. Nesses casos, eu nunca sei o que fazer, porque falar para ele que não é **arvre**, é **árvore**, acho que seria uma violência, mas deixá-lo falando assim, também não estaria certo. Essas situações é que demonstram minha insegurança e o meu despreparo.

A responsabilidade pelos alunos é totalmente por conta dos professores, os funcionários não têm nenhum dever para com os

alunos. Tudo é deixado a cargo do professor, ao contrário do que acontece nas escolas particulares, onde todos devem trabalhar em função do aluno (Entrevista com a professora, p.11). O ideal seria uma integração entre pais, alunos, professores, funcionários e direção da escola. Todos trabalhando pela mesma finalidade: a **formação do aluno**. E outra dificuldade, a integração. Eu queria ter, pelo menos, solução para um dos tantos problemas que eu encontrei até agora, mas ao contrário, tenho cada vez mais dúvidas. ...

Os alunos brigavam muito em sala de aula. Percebi que os maiores se impunham pelo tamanho, mas não era uma coisa tão forte, pois todos brigavam, grandes e pequenos, e brincavam também. Não percebi nenhum tipo de discriminação com os repetentes (são 7), muito pelo contrário, pois a maioria dos repetentes sabiam escrever razoavelmente, então eles ajudavam os outros. Por exemplo, a Lu escrevia para todo o mundo. O Wi não sabe escrever e diz que não gosta de perguntar, então pede para a Lu escrever para ele (DC,p.24). O Higi não conseguiu escrever o nome dos números, então pediu para o Mar ajudar, ele ia falando e o Mar escrevendo (DC,p.47).

A professora demonstrava igualdade entre os que acertavam e os que não acertavam tanto. O que eu pude perceber é que a questão da **disciplina** tem uma dimensão em cada lugar. Nesta classe, eu sempre achei que havia uma indisciplina ao extremo. Eles falavam muito, andavam muito, etc... Mas a professora dizia que a classe estava boa e aprendendo. Eu me peguei muitas vezes com idéias autoritárias, querendo que aquelas crianças se comportassem como soldados no exército, que só falassem quando lhes fosse perguntado. É a falta de costume, pois no primeiro dia de visita, todas [grupo de alunas pesquisadoras] saímos com dor de cabeça da escola, mas depois, pouco a pouco, fui me acostumando...
A professora Lê tem 29 anos, é formada em Pedagogia pela UNESP em 1987... Depois ... trabalhou numa escola particular e o ano passado passou no concurso da Prefeitura e veio para esta escola. Ela acha difícil seu trabalho, sente que tem muitas dificuldades e procura superar isto. Também acha que o salário é insuficiente, é muito pouco, só consegue se manter num único emprego porque mora com a mãe e não tem muitos gastos...
O atendimento aos alunos é feito de modo igual entre todos, ela atende a todos e procura trabalhar principalmente aqueles que não participam muito da aula. Ela está sempre nas carteiras dos alunos dando assistência ou então está rodeada de alunos querendo mostrar seus cadernos. Os alunos se distribuem pela sala como querem, mas normalmente sentam sempre mais ou menos no mesmo lugar, por perto (Ver disposição dos alunos no DC,p.33 e 53)...

Basicamente, a representação que as crianças fazem da escola é que é um lugar para a aprender a ler e escrever(Entrevista com alunos, p.9-10)... Na entrevista com a professora, ela também me disse que as crianças vêem a escola como um local para

aprender ler e escrever e para passar de ano (isso começa a ficar forte no final do ano)...

**Análise do currículo em aula** (p.19-20)

A classe que observei tem um trabalho bom, que sai dos moldes tradicionais e tenta inovar, coisa que não é nada fácil, principalmente quando não se tem apoio para isso, quando seu trabalho tem que ser feito só por você sem nenhum tipo de ajuda, pelo contrário, só críticas, mas Lê está tentando.
O índice de reprovação e evasão nesta escola eu considero muito alto... Este não é um problema específico desta escola, é um problema do Brasil ... O trabalho da Lê vai nesse caminho, de tentar diminuir esses números, porque a partir do momento que ela trabalha a realidade das crianças, fica mais fácil para elas entenderem... Mas tem outros professores que são desinteressados e despreocupados, que se prendem a qualquer livro didático e "dane-se" a criança.

Acredito que essas idéias inovadoras são um ponto fundamental para a melhoria do ensino. Idéias que alguém teve há tempos atrás, como Freinet, por exemplo, de tratar na escola coisas que interessavam à criança, que fizessem parte de sua realidade, são o que causarão a transformação do ensino para melhor, muito melhor. Citei Freinet, mas tem muitos outros... Não digo nem uma escola Freinet, que ele propõe no seu livro, mas o básico de sua idéia, **o respeito à realidade e ao interesse da criança.**

**Se a professora fosse eu... e minhas dúvidas** (p.20-21)
Se... fosse eu, realmente não sei como agiria. Eu sei que eu nunca tive contato com escola antes disso, só como aluna, mas eu já sabia que era difícil, agora eu tenho os dados comprovando isso e fiquei com muitas dúvidas, que eu explicitei durante o relatório e coloco de novo aqui: as causas da evasão escolar e repetência... preciso estudar mais sobre isso; a utilização de técnicas e idéias inovadoras em escolas que não dão o apoio necessário; a violência na escola e comunidade; a integração... para a melhoria da formação do aluno.

**Conclusão** (p.21-22)

Para finalizar, gostaria de colocar a importância que dou a um trabalho como este, que nos coloca, alunos inexperientes, em contato com a realidade escolar.
Também acho que a minha visão de escola e da classe observada é uma linha pontilhada, pois eu ia até lá uma vez por semana, nos outros quatro dias eu não presenciava os acontecimentos. Portanto, acho até meio perigoso tentar fazer uma análise. Procurei ao máximo me deter aos dados que consegui coletar e espero ter feito um trabalho real, sem muitos achismos e deduções sem nenhuma base.
Espero que minhas dúvidas, pelo menos em parte, possam ser esclarecidas um dia, porque assim eu poderei ter novas dúvidas,

O que eu mais quero é poder renová-las sempre.

Observação: Este Relatório tem 22 páginas e é acompanhado dos seguintes anexos: Diário de Campo, com 88 páginas de registro; Roteiro de apropriação global da escola-dentro do DC; Transcrição das entrevistas: com a professora, 25 páginas e com um grupo de alunos, de 23 páginas. Acompanha ainda um Anexo com textos produzidos pelas crianças e reportagem de jornal.

O que se pode perceber do extrato desse Relatório, que procurei manter, o mais possível, fiel à estrutura do texto produzido [apesar de se constituir de fragmentos e, portanto, haver redução], representa o que se consegue produzir neste trabalho de um semestre: um relatório descritivo, fiel [em função do olhar construído, que não é neutro] às fontes, com questões e interrogações, que não assumiram o "tom" de julgamento (como ocorria), e são organizadas a partir de um roteiro teoricamente informado. Não há análises dos dados mas um ordenamento do material empírico, coletado de diferentes fontes, em função de um mesmo problema inicial, tendo como referência um conjunto de indicadores descritivos, cuja re-elaboração [a partir dos resultados dos anos anteriores] só ocorre na fase final da coleta dos dados. Há muito material ainda para ser explorado e é a reflexão analítica sobre esse material coletado e organizado, em confronto com o já produzido historicamente, com a explicitação de categorias, que permitirá produzir o salto da produção de saberes para conhecimentos. Constata-se, também, a atitude de interrogação, fundamental para o pesquisador e a tentativa de descrever/interrogar o processo em movimento, mesmo sendo fragmentário, ou "pontilhado", na expressão da aluna pesquisadora.

> Volto a insistir na necessidade de estimular permanentemente a curiosidade, o ato de perguntar, em lugar de reprimi-lo. As escolas ora recusam as perguntas, ora burocratizam o ato de perguntar.(...) Exatamente quando uma pessoa perde a capacidade de assombrar-se, se burocratiza.(Paulo Freire, dialogando com Antonio Faundez, 1986, p. 51)

Assim, compreendo o resultado desta primeira fase, realizada em Metodologia de Ensino, como uma pesquisa que gera a produção de saberes sobre uma realidade que documenta. Não há chavões prontos, mas um excelente material coletado, organizado, com algumas interrogações e reflexões, para serem discutidas, aprofundadas, teorizadas, contrapostas com diferentes pesquisas já produzidas, cumprindo sua finalidade de iniciar o trabalho da Habilitação Magistério, uma vez que estes alunos-pesquisadores estão no segundo ano do Curso de Pedagogia:

> A proposta de Metodologia do Ensino de 1o.Grau no Curso de Pedagogia-Habilitação Magistério partiu da reformulação curricular desta habilitação, quando procuramos criar uma trajetória significativa objetivando diagnosticar, compreender, analisar e buscar alternativas para a situação crítica e contraditória da escola pública brasileira, em especial, nos campos de atuação do pedagogo: séries iniciais do 1o. Grau e curso de formação de professores (magistério) no 2o. Grau.
> Neste contexto e seguindo Didática, os alunos começam, simultaneamente, realizando uma pesquisa exploratória da trajetória curricular nas escolas públicas [nesta disciplina] e discutem as relações entre metodologia, ciência e sociedade [em EP 355]. Com base neste dois componentes curriculares é que estarão em condições de começar a trabalhar com as Metodologias de Ensino específicas, para buscar alternativas às questões detectadas em EP 350 [Metodologia do Ensino] e EP 355 [Metodologia, Ciência e Sociedade], capazes de preparar o retorno para a escola em Práticas de Ensino, com condições de realizar um trabalho significativo na escola, junto com o professor e os alunos.[Plano de Curso, 1992, p.1]

Este trabalho é a primeira fase de um processo curricular cujo significado também está na sua continuidade. Esta poderá ocorrer em níveis diferentes: na Habilitação Magistério, através das disciplinas que a compõem, discutindo as diferentes concepções de conhecimento e práticas de ensino específicas presentes no currículo escolar existente nas escolas e o posterior trabalho de ensino/pesquisa na escola e/ou estágio; e/ou pela seleção de questões surgidas nessa primeira fase, para se constituir num projeto de pesquisa capaz de produzir conhecimentos, o que pode ocorrer no Grupo de Pesquisa e/ou no momento de estudar metodologia da pesquisa no curso:

> Quanto à pesquisa, procuraremos construir um processo de iniciação, desmistificando a idéia de que é inviável produzi-la na graduação, através dos princípios básicos de construção de uma perspectiva qualitativa de pesquisa e pela seriedade que deve acompanhar qualquer pesquisador neste processo, seja iniciante, seja um veterano. Para fazer isto, vamos aprender a fazer, fazendo. Não se espere um curso com fundamentos teóricos de linhas e abordagens de pesquisa, bem como de elaboração de projetos. Este trabalho é realizado mais adiante, pelo DECISAE [Departamento de Ciências Sociais Aplicadas à Educação], em EP 540 [Metodologia da Pesquisa em Ciências da Educação]. (Plano de Curso/1992, p.2)

Lendo as produções dos alunos pesquisadores, [não todas, mas a maioria], nos indicam os seus limites e possibilidades, enquanto trabalho de uma disciplina e, portanto, um momento do Curso de Pedagogia. E seu estudo deveria levar a uma reflexão mais ampla, uma vez que estes alunos, para poderem fazer Metodologia do Ensino, já estudaram, pelo menos, duas disciplinas de História da Educação, duas de Filosofia, Sociologia Geral e da

Educação e Didática. Esses conhecimentos não aparecem, explicitamente, nessas produções, ou seja, não estão "disponíveis" para ancorar a reflexão, como seria de esperar.[26]

Conosco, estudaram Mascelani (1980); Apple (1989, p.19-54); Nudler (1975); Mello (1979); André e Ludke (1986); cada aluno leu ainda um livro com uma experiência curricular alternativa. No caso do relatório de que retiramos os extratos, há a utilização direta de Nudler e Freinet, ainda assim sem "manipulação" conceitual.

Não me preocupa, ainda, o fato de que não percebam a concepção de linguagem implícita no trabalho de português e a análise do processo de alfabetização desencadeado, ou ainda a concepção de conhecimento que subjaz ao processo desencadeado no estudo de matemática que é desenvolvido nas aulas, uma vez que ainda terão momentos definidos para discuti-las e trabalhá-las nas didáticas específicas e, para isso, esse material é uma fonte rica de possível estudo e análise.

Preocupa-me mais é a não exploração de questões já estudadas nas disciplinas básicas, que não se fazem disponíveis para auxiliar a "leitura" dos fatos da escola. É preciso entender essas questões sem simplificá-las, uma vez que as abordagens amplas e estruturais são de difícil compreensão em fatos empíricos mas, por outro lado, é necessário produzir mediações para isso. Essa é uma questão que fica agendada para nossa reflexão coletiva

enquanto professores de cursos de formação para o magistério. Assim, já podemos compreender e descartar a possibilidade de que este trabalho consiga romper com a **pseudoconcreticidade** (Kosik,1963), e que foi um dos motivos para iniciá-lo em 1981.

Mesmo assim, a construção dos dados seguem, na essência, os procedimentos técnicos básicos da abordagem qualitativa da pesquisa em educação propostos por André e Ludke(1986), aliada às reflexões teóricas que vamos realizando em aula, a fim de "orientar" esse olhar: cuidado na coleta, registrando o recorrente e o peculiar, o significativo e o aparentemente não significativo da escola e, especialmente, da aula: seus espaços, tempos, corpos e vozes, as suas ocorrências e rituais, com seus conteúdos e materiais, técnicas, livros/textos que circulam, relações estabelecidas, processos avaliativos, comportamentos e reações, discriminações ocorridas, os significados atribuidos pelos sujeitos, nessa prática que é social e não é neutra.

Após essa fase, participam da (re)construção dos indicadores para análise descritiva dos dados, informados teoricamente, partindo do já produzido nos anos anteriores, em confronto com seus dados, que são partilhados com os colegas. O objetivo é interrogar os dados, sob diferentes aspectos, auxiliados pelos conceitos que vão sendo discutidos em aula.

Percebo suas produções em dois niveis. De um lado, os dados coletados: o registro de suas observações no Diário de Cam-

po, alguns dados do contexto escolar [fruto do estado atual do primeiro instrumento: Cotidiano da Escola], as entrevistas transcritas, realizadas a partir de um roteiro semi-estruturado com professor e um grupo de alunos, e outros documentos considerados relevantes da escola [ou sobre a escola] e/ou de produções dos alunos. Este material está disponível para a continuidade da sua pesquisa ou de seus colegas.

De outro lado, há o seu relatório de análise descritiva, que é elaborado a partir do roteiro discutido em aula e representa uma primeira síntese, provisória, de sua apreensão dos fragmentos da trajetória curricular da classe observada. É deste último momento da disciplina obrigatória [Metodologia do Ensino], a relatório elaborado, que foram selecionados os extratos acima transcritos. Eles registram as interrogações e primeiras relações feitas pela aluna pesquisadora.

Nesse relatório, especificamente, os conceitos não estão precisos, as relações nem sempre são estabelecidas. Não há ainda categorias de análise que iluminem a reflexão sobre esses saberes. Saberes que foram produzidos a partir de uma questão central: como se constrói a trajetória curricular dos alunos de uma determinada turma na escola pública X, entendendo currículo como o conjunto de vivências e experiências proporcionadas pela escola, dentro ou fora da aula, planejadas ou não por ela, mas sob sua responsabilidade? E um objetivo: captar fragmentos dessa trajetória, que ajudem a compreender esse currículo existente,

inserido no contexto em que são produzidos.

Apesar de seus problemas, considero-os, ainda, de melhor qualidade que muitos trabalhos publicados por pesquisadores já iniciados e pós-graduandos em suas dissertações. Aparece a voz da aluna, com a humildade do pesquisador iniciante, que se reconhece pequeno diante de um objeto complexo, como é a **escola/aula/currículo** e podemos trabalhar, pedagogicamente, com suas perguntas. Afinal, trata-se das produções de alunos do segundo ano e não de trabalhos publicados, concluídos.

Do trabalho, temas e aprendizagens relevantes: dilemas do processo de aproximação da escola como objeto de estudo/conhecimento

É interessante observar que, ao longo destes anos, cada vez mais a pesquisa de campo realizada pelos alunos buscou se aproximar do cotidiano, expressando suas peculiaridades. À medida que os dados assim obtidos se tornam mais complexos [note-se, por exemplo, a tentativa bem sucedida do Grupo **Se...** de aproximar-se do cotidiano, com riqueza de detalhes, nos fragmentos do relatório de pesquisa], mais difícil se torna a análise, demandando categorias analíticas emergentes da teoria que, no embate com os indicadores descritivos de análise, pudessem produzir novas relações, orientando o salto de reflexão.

Por exemplo, façamos uma pequena reflexão sobre a pesquisa do Grupo **Se...** baseada no trabalho inicial produzido pela turma de 1987.

É necessário analisar que a professora que revela preconceitos sobre seus alunos [fracos porque filhos de empregadas domésticas], é a mesma que representa sua profissão de forma depreciadora, preferindo, em certos ambientes, apresentar-se como "esposa" de funcionário do Banco do Brasil. Estes dados mereceriam um recorte temático para uma análise mais aprofundada do material empírico dessa classe e das entrevistas com professores e alunos, a partir do conceito de representação social, categorias de gênero e classe, processo de trabalho e qualificação, entre outros.

Embora haja saltos na reflexão que vai sendo tramada nessa pesquisa, por exemplo, a propósito do deslocamento do fracasso escolar da criança/aluno para a escola, fazendo inferências sobre a função social da escola na sociedade brasileira, ou a propósito da situação de trabalho/salário dos professores, questão importante enquanto indicador descritivo de análise, há, no entanto, generalizações apressadas, até mesmo redutoras [ao usar Nudler, por exemplo]. Ao mesmo tempo, ancorados em Ezpeleta e Rockwell, alertam para a possibilidade e para a importância/dificuldade de captar os movimentos e peculiaridades.

Os trabalhos do Grupo X e do Grupo Se... representam dois momentos de busca de compreensão da escola como objeto de estudo/conhecimento [assim como as demais pesquisas dos alunos dos grupos de pesquisa, cujos produtos não foram objeto de estudo específico desta tese], constituindo-se em sínteses necessariamente provisórias.

O Grupo X captou relações mais profundas, estruturantes da trajetória curricular, e isso fez com que perdesse, às vezes, as peculiaridades, o movimento que as constitui. O Grupo Se... ao se aproximar mais do cotidiano, acaba encontrando componentes estruturadores, mas nem sempre peculiares. Não é fácil dar conta do movimento próprio da escola ao trabalhá-la enquanto objeto de conhecimento, contextualizando-a, historicizando-a.

> Em alguma zona intermediária entre o determinismo estrutural, que deixa poucas opções para a prática política na escola, e o voluntarismo subjetivo, que pretende poder escapar de qualquer determinação alheia à própria, encontram-se possibilidades concretas de conhecer, distinguir e organizar os conteúdos e as relações mais concretas suscetíveis de transformar a ordem social.(Rockwell,1990, p.74)

O difícil é captar os movimentos peculiares significativos, sem tomá-los como explicação de si próprios. Essa insatisfação parece percorrer nosso trabalho docente, não na busca de uma ou algumas categorias suficientemente poderosas para esclarecer tudo, pois nesse momento estaria perdendo o encanto do movimento (Ianni, 1984) ou como Palomar, seria imaginar que é possível recortar uma onda, congelar o real para compreendê-lo. Pare-

ca-me que é necessário manter essa insatisfação, partilhá-la com quem começa a pesquisar desde o início do processo de ensino para poder produzir superações parciais.

Por isso, partimos da questão do conhecimento (com Goldmann,1974) e sempre fugimos dos manuais de pesquisa uma vez que, em sua maioria, eles traem esse processo, separam objeto/método/teoria/instrumento. Para fugir da opacidade do óbvio, é preciso trabalhar com autores que nos levem, ao mesmo tempo, a refletir, criticar e praticar mais.

Daí a importância que tiveram e têm, nesse trabalho, textos como o de Laymert Garcia dos Santos(1981): **Questão de Método**, que procura desmistificar essa racionalidade do método de pesquisa como se esta fosse um quebra-cabeças já resolvido, com cada peça no seu devido lugar e o processo de pesquisar se reduzisse a uma questão de paciência na busca de um "encaixe" já previsto, já insistentemente referido neste trabalho.

Nas aulas, uso também músicas para, contraditoriamente, mostrar a necessidade de construir postos de observação [com categorias analíticas] e pô-los sob suspeição assim que construídos [para não esquecer sua provisoriedade e fragilidade]. O roteiro de relatório da pesquisa da turma de **Metodologia do Ensino/1992** [Ver Anexo 3], não por acaso, inicia com a música "**Bom Conselho**", de Chico Buarque. Ela não está lá como uma epígrafe, para ilustração. Trabalhamos a canção em aula, quando da construção dos

indicadores de análise, para ajudar a compreender esta multiplicidade, esta insegurança e o movimento da escola e a necessidade da teoria para iluminar de forma não linear o processo de pesquisa.

Acredito, sem originalidade nenhuma, mas também apoiada nesse esforço coletivo que temos realizado, que o diálogo entre teoria e experiência (ou dado empírico), é um processo de profundas interações, com interrogações essenciais que podem partir de qualquer destes pólos. Ou seja, não é porque o pesquisador tem uma teoria que o ilumine que sua análise se torna, automaticamente, viesada, pois estando alerta para os "achados" empíricos, estes podem suscitar reflexão, contradizer hipóteses, embaralhar a iluminação teórica; de outro lado, um olhar atento à empiria só toma os dados como explicação de si próprios se a este olhar não se somarem as iluminações teóricas.

O trabalho de articulação ensino/pesquisa desenvolvido, centrando-se no processo de pesquisa, seus instrumentos e na constituição da escola/aula/currículo como objeto de estudo, beneficia-se ou deveria beneficiar-se da informação teórica de modo a produzir análises abrangentes sem apagar peculiaridades. Talvez seja exigir muito de um primeiro trabalho de pesquisa de campo, realizado sob a pressão do tempo cronológico. Os grupos de pesquisa ou as pesquisas individuais realizadas como continuidade do processo iniciado, no entanto, também não chegam a resultados irretorquíveis, como em qualquer outro trabalho de produção de sa-

beres e conhecimentos. Resta, portanto, manter a insatisfação para com ela manter o processo de buscas.

Construí antes de areia, depois construí de pedra.
Como a pedra desabasse,
não construí de mais nada.
Depois voltei muitas vezes a construir
de areia e pedra, conforme; porém
tinha aprendido.

Aqueles a quem eu confiava a mensagem,
dela faziam pouco;porém aqueles em quem eu nem reparava
vinham com ela até mim.
Isso tenho aprendido.

O que eu recomendava, não era posto em prática;
chegando mais perto, eu via
que estava equivocado e que o correto
havia sido feito.
Com isso eu tinha aprendido.

As cicatrizes doem
nos momentos de frio.
E eu digo sempre: só a sepultura
não terá nada mais a me ensinar.
(O aprendiz - Bertolt Brecht)

# O TECIDO FEITO CHEIO DE NOS: O CAMINHO DE ENSINO E PESQUISA

> E isso que venho tentando fazer ao longo da minha vida de professor. Não diria que a forma como trabalho seja a única ou a melhor. É a forma que me agrada. Mais que me agrada, simplesmente, nela ou através dela me sinto em coerência com a minha opção política.
>
> Paulo Freire

Retirando temas suscitados pelo processo de ensino articulado a pesquisa, o relato analítico do trabalho feito ao longo do período de 1981 a 1992 foi se expondo em dois níveis entrelaçados: um relativo aos saberes e conhecimentos resultantes do tipo de processo de ensino desenvolvido, e outro relativo aos saberes e conhecimentos produzidos pelos alunos em suas pesquisas, pelos embates realizados entre os estudos teóricos e a aproximação da escola, cujas coleta, descrição e análise de dados se beneficiavam, a cada ano que passava, com os saberes e conhecimentos produzidos anteriormente, recuperados e socializados quer pelas sucessivas alterações dos instrumentos de pesquisa e dos indicadores de análise descritiva, quer pelo contato, leitura e estudo de trabalhos individuais ou de grupo de colegas que lhes haviam antecedido. Neste sentido, os produtos obtidos em qualquer dos dois níveis acabam por mostrar tanto o seu movimento de interferências mútuas quanto o processo coletivo de que resultam.

Como ao longo da exposição não só foram focalizados os temas que emergiram como mais significativos (obviamente nem todos os temas possíveis foram objeto de reflexão nem cada tema tratado mereceu análise em um mesmo nível de profundidade), mas também foram ressaltados os aspectos relevantes de cada período em que se organizou a exposição, sistematizando e analisando as aprendizagens de cada momento, não os retomarei todos aqui.

Reservo este espaço para "pinçar" algumas questões, limites e possibilidades enquanto desafios que este trabalho expõe para a discussão do ensino de graduação - na área específica de formação de professores/pedagogos. Os tópicos aqui ressaltados relevam tanto do que se aprendeu no processo de ensino/pesquisa realizado quanto da escola/aula/currículo que se apreendeu ao longo do conjunto das pesquisas, exploratórias ou não, efetuadas no interior deste processo.

O ensino de graduação e sua função social

Como formular a compreensão do espaço de produção de saberes, em contato com práticas sociais, ligadas ao objeto de estudo do curso de graduação, enquanto espaço/momento/fase do processo de formação, que levante interrogações, busque novos estudos, auxilie na compreensão do conhecimento já produzido e, eventualmente, capacite para a busca do novo?

Estas questões tem feito parte de duvidas e interrogações que tenho vivido como professora universitaria. Elas remetem as consideracoes de Ildeu Coelho (1987) a respeito dos conhecimentos trabalhados no ensino de graduação. São eles capazes de produzir embates com as praticas sociais, entre elas, as escolares; possibilitar interrogações essenciais, capazes de gerar a producao de conhecimentos novos e/ou possibilitar futura construção de uma pratica profissional/trabalho transformador, critico, criativo? Ou estes conhecimentos são trabalhados como o ja dado, ja feito, consumos que "duram" até a aprovação nas disciplinas?

> A universidade, como a democracia, supõe, necessariamente, a possibilidade do dissenso, da divergencia e da producao do novo e, portanto, a luta contra toda a tentativa de imposição da unanimidade, do ja pensado, do ja dito e do ja feito. E preciso, pois, recuperar o saber como reflexão, como pensamento, como duvida, como preensão critica daquilo que a experiencia do mundo fisico e social nos oferece, ou seja, como trabalho de transformação e elevação da experiencia imediata (não-saber) a sua plena inteligibilidade (saber), a condição de experiencia historicamente determinada.(Coelho,I., 1987, p.7)

Segundo o autor tais proposições não significam abrir mão do conhecimento teorico. Pelo contrario, "nos conduz necessariamente a recuperação do trabalho teorico, com todo o seu rigor, seriedade e radicalidade."(id.ibid). Mas com outro significado, que não o de submeter a pratica a teoria, devido a uma visão instrumentalista daquela. Este outro significado supõe que o trabalho, enquanto pratica social e historica, produz saberes.

> ...ensinar não e encher a cabeça dos alunos com conhecimentos prontos e acabados, leva-los a consumir verdades abstratas, destruindo assim sua inquietação, sua

> busca, sua insatisfação com o existente, mas percorrer com eles os caminhos da produção e transmissão do saber que a cada momento se renova e se supera, incorporando o novo. (id.ibid., p.7)

Assim, considero o significado do trabalho docente exposto, fruto da produção coletiva de saberes e conhecimentos, ao longo de alguns anos, que se faz e refaz e se entende sempre em construção, marcado por continuidades e rupturas, não como um modelo a ser seguido, mas como um dos espaços da formação do pedagogo. No trabalho, tentou-se "recuperar o saber como reflexão", levando a serio tanto o conhecimento resultante do trabalho teorico quanto os saberes resultantes da pratica social e historica que se efetiva nas escolas pesquisadas e no ensino/pesquisa desenvolvido.

Compreendo este trabalho como uma possivel instancia instauradora da construção da inseparabilidade ensino-pesquisa, debruçando-se sobre nosso objeto de estudo, a escola/aula/curriculo e sobre o trabalho docente universitario, que encaminha saberes para a produção de conhecimentos, seja do proprio docente, seja de seus alunos.

Sobre os "eleitos"

O incentivo a pesquisa durante a graduação tem sido individualizado face a (pre)suposição de que so alguns alunos tem condições para pesquisar. Tal (pre)suposição parece resultar de dois diferentes pontos de vista que se complementam. Para o pri-

meiro, somente alguns alunos seguirão a carreira de pesquisador e para estes deve-se propiciar o preparo já na graduação, implicando, mas não afirmando, que para os demais, a maioria, que vão trabalhar nas profissões escolhidas, o ato de pesquisar não tem significado. O segundo ponto de vista resulta, de forma nem sempre implícita, de um critério decorrente de uma certa meritocracia: " capacidade, inteligência, bagagem teórica, etc" de alguns alunos, apontadas por seus professores/avaliadores, abre-lhes as chances para projetos de iniciação científica. Para os "não selecionados", as vezes repete-se na universidade algo muito próximo do que dizem sobre certos alunos alguns professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, evocados nesta tese: "não dá pro estudo".

Um e outro ponto de vista acabam patrocinando a construção da sociedade dos eleitos, dos competentes, das meritocracias, das excelências. Foucault chama este mecanismo de controle do discurso e de sua produção, de rarefação dos sujeitos falantes. Numa sociedade que distribui a satisfação de necessidades e interesses de forma tão desigual, é fácil perceber o quanto tal mecanismo funciona na seleção e distribuição do acesso ao conhecimento e a sua produção. A universidade, longe de por sob suspeita os juízos que referendam e concretamente realizam esta rarefação, torna-os cada vez mais presentes, até mesmo no interior de alguns discursos tidos como progressistas: paradoxalmente, capacidade, competência e mérito parecem dever estar previamente constituídos para que se abram as chances de contrui-los.

Mesmo com o cuidado de evitar generalizações apressadas, retomo aqui a afirmação feita na introdução desta tese: a pesquisa deve compor a formação profissional de professores (e pedagogos), porque ela é parte constitutiva do seu trabalho. Nesse sentido, com todas as precariedades, este trabalho mostrou que todos os alunos matriculados em uma disciplina obrigatoria foram capazes de produzir uma pesquisa exploratoria inicial, com produção de saberes sobre a escola/aula/currículo.

Nem todos demonstraram, com a mesma intensidade, interesse nesse trabalho e isso gerou um maior ou menor aprofundamento nas produções realizadas. É obvio: as pessoas têm interesses diferenciados, atribuindo significados singulares (resultado de múltiplas determinações) e devem, na medida do possível, ser respeitadas. Postula-se a heterogeneidade de modos, jeitos, olhares, interesses, pois é com ela que se constroi a liberdade e a autonomia numa sociedade democrática.

Note-se, no entanto, que todos fizeram sua pesquisa, inclusive os alunos que trabalhavam um período, seja em escola, seja em banco. De 1984 para cá, mesmo quando se agruparam por escola e as análises da trajetoria curricular de uma classe foram enriquecidas pelas discussões coletivas e pela coleta comum dos dados gerais da escola, cada aluno produziu individualmente seu relatorio porque considero relevante a formação de cada profissional. Trabalhar com a diversidade, levar em consideração seus interesses e motivações, não exclui a exigência de compromissos

mínimos de cada aluno com a sua formação na profissão que escolheu e do professor com cada um dos seus alunos. As decisões e a construção conjunta do trabalho desencadeado no ensino nos compromete a todos e por isso é preciso fugir da tendência facilitadora de levar em conta somente aqueles alunos que parecem mais interessados (ou domesticados aos apelos e interesses do professor).

Nesse sentido posso afirmar que este trabalho mostra uma possibilidade de iniciar um processo de pesquisa como produção de saberes, integrada a formação profissional, apesar das muitas dificuldades, das limitações, e da parca ajuda institucional.

O tempo, tempo, tempo...

Outra questão que percorreu toda nossa trajetoria se refere ao tempo de ensino e ao tempo de pesquisa: tempos diferentes, difíceis de equacionar, sendo esta diferença levantada como uma das justificativas para a não concomitância de ensino e pesquisa. Se por um lado, esse problema se mostrou provisoriamente superado no interior das possibilidades de desenvolvimento de uma pesquisa exploratoria nos limites de um semestre, por outro lado, no nosso trabalho (na medida em que esse processo de aproximação da escola como objeto de estudo se complexificava, dada a contribuição historica que cada turma de alunos deixa para os que iniciam), os arranjos de tempo produzidos se tornaram insuficien-

tes para abarcar o movimento da escola/aula/currículo. Esse fato gera uma angústia para os alunos e minha ansiedade aumenta. Partilhar com os alunos, na busca de saídas, ainda não produziu superações satisfatórias.

Algumas das "soluções" que os alunos vem propondo pecam pela simplicidade e linearidade: considere-se, por exemplo, a sugestão de iniciar a coleta de dados em março, bem no início do semestre, para não acumular muito trabalho no final do período, momento do salto analítico e por isso mesmo de mais complexa elaboração. Mas...como ir a escola sem "desfazer" o olhar homogeneizado pelo senso comum, pelos famosos "estágios de observação" feitos na escola normal, e/ou pelas generalizações apressadas advindas de teorias ainda mal assimiladas, levando os alunos a imaginar que já conhecem tudo da escola, imagem que se desvela nos usos de chavões aparentemente críticos e dogmáticos? Outra proposta dos alunos: em vez de "Diário de Campo", trabalhar com um roteiro pré-estabelecido. Mas como captar os movimentos próprios, as peculiaridades, a construção da trama de cada escola/aula/currículo, se partimos de um modelo a ser confirmado ou negado?

Outras sugestões reunem bom senso a uma representação "complacente" da instituição universitária. Propõem a redução de alunos por turma, uma vez que os embates entre o tempo vivido e o tempo de maturação com o tempo cronológico, demarcado nos limites da grade curricular, ficam mais difíceis de superar com grande número de alunos por turma. Acrescente-se o peso de um trabalho

que aposta no potencial de pesquisador e de construção de cada aluno para aquilatar as dificuldades de ultrapassar os limites institucionais, cada vez mais estreitos na UNICAMP. Tais limites se expressam tambem na carga didatica minima dos professores. Demonstrando, no minimo, uma concepção burocratica do processo de ensino, a carga didatica, definida em termos de "creditos minimos", vem sendo associada a turmas de trinta alunos. Segundo a UNICAMP, em sua Deliberação CEPE No.600/91, o professor deve ter uma carga didatica anual minima, na graduação, de 08 creditos. Porem, uma disciplina de 04 creditos so vale esses 04 creditos se a turma tiver 30 alunos. Assim se a disciplina e oferecida (não e o professor que decide matricula) e tiver 15 alunos, então vale 02 creditos na carga didatica. No limite, se o professor "da aula" em auditorio, para 120 alunos, um curso de 04 creditos passa a valer 16 na carga didatica docente. Levando esse raciocinio ao absurdo, o referido professor estaria "liberado" da docencia na graduação por dois anos, em nome de sua "alta produtividade". É a mediocridade burocratica definindo a produção do ensino e comprometendo o trabalho docente e suas possibilidades... Sabe-se que esta "nova ordem academica", que assola as universidades publicas brasileiras, tem pontos de referencia que não chegam a se esconder por tras de expressões como eficiencia, produtividade, avaliação... Exatamente por se tratar de uma universidade publica, sou a favor não de criterios minimos e compromisso com a sociedade que nos mantem, mas e preciso estar atento as malhas tecidas por esta "nova ordem"...

Outras sugestões dos alunos remetem a organização institucional: um ano de trabalho na disciplina, em conjunto com outros professores. Tal sugestão não é de fácil execução. A dificuldade está em que essas sugestões implicam em extrapolar novamente o espaço demarcado para uma disciplina e avançar na direção da proposta curricular. É esta resulta de um jogo de poder. Como diz Tomas Tadeu Silva(1992,p.84) a instituição escolar cristaliza formas: e como diria Tragtemberg, a burocracia as sedimenta e as "naturaliza" de tal forma que sua superação vai além dos desejos individuais e das intenções políticas declaradas. Mas não é totalmente impossível: nenhum currículo escapa a sua própria provisoriedade.

## A volta a prática: o difícil retorno dos resultados para os que constroem a escola

Há uma questão incomoda e ainda em suspenso. O livro-diálogo de Paulo Freire e Faundez(1985), discute o necessário retorno do conhecimento a prática para transforma-la, não imediatamente, mas historicamente. Se, por um lado, o trabalho docente procura, mesmo que provisoriamente, realizar esse processo nas condições que temos, fica a questão da escola/aula/currículo, objeto de estudo: qual é o retorno dessas pesquisas para a escola?

É sempre mediato. Num primeiro momento se faz pelo estagio curricular. Mais adiante, pela formação destes alunos, pro-

fessores/pedagogos das escolas [estarão nas escolas publicas?]. Existe tambem outro retorno que me parece relevante e significativo pela socialização, no espaço academico, pela participação em eventos cientificos, incorporando a produção academica da area.

Mas estas respostas mediatas nem sempre satisfazem: compreendo que o retorno seria tambem um trabalho com os professores e com a escola, em que a universidade [sem messianismo, nem paternalismo ou assistencialismo] constitui com o coletivo da escola, seu novo parceiro, um novo momento de produção de saberes e connecimentos, produzindo conjuntamente o conhecimento da escola [e não sobre a escola, como nos adverte Marilena Chaui].

Com alguns esbocos ja iniciados na Secretaria Municipal de Educação de Campinas, que têm iluminado algumas pesquisas que oriento com professores-alunos do Curso de Pedagogia, enfrentar esta questão devera gerar um novo patamar na agenda de nosso trabalho.

## Buscando nexos provisorios do movimento da escola

Compreendo as produções realizadas pelos alunos em Metodologia do Ensino como uma fase de um processo de pesquisa, em que as hipoteses não são previas, e as teorias, na expressão de Antonio Joaquim Severino, não são uma "malha pre-fabricada" a ser comprovada na realidade escolar:

> O que realmente interessa como referencial teorico não e um esquema geometrico, uma especie de organograma, um encaixe, onde forçariamos os dados para que eles se adequassem bem.(...) Nesse sentido, ocorre frequentemente uma pratica equivocada por parte dos pos-graduandos e de intelectuais em geral de tomarem seus referenciais como se eles fossem uma escolastica.(...) As vezes não entendemos adequadamente o papel pedagogico do referencial teorico, como guia, como condutor. De um certo modo, ele deve nos guiar, constituir um apoio para que nos aproximemos do nosso objeto.(Severino,1992, p.32-3)

O que pretendemos, nesta fase de iniciação do processo de ensino-pesquisa na graduação, foi ter a ousadia de abordar a escola como objeto de estudo, tal como propõem Ezpeleta e Rokwell (1986), na sua positividade, sem esquemas reducionistas prévios, e faze-lo em processo, com alunos de graduação, o que significa um salto, com certeza perigoso: articular um paradigma de pesquisa em educação que esta em construção, que carrega uma perspectiva epistemologica aceita por grande parte dos pesquisadores, mas que ainda e recheado de duvidas. Arrisco-me a trabalhá-lo com alunos que estão iniciando seus estudos conceituais da teoria pedagogica, exatamente para tentar aproximar teoria e empiria não na forma de encaixe, mas com categorias que, como construtos teoricos, possam auxiliar a analise, a compreender essa dimensão cotidiana da escola, historicamente constituida (Ezpeleta e Rockwell, 1986).

Apple, ao longo da ultima decada, tem insistindo que, se quisermos compreender como as ideologias operam nas escolas, "como a logica e os modos de controle do capital estão entrando na escola atraves da forma assumida pelo curriculo, e não apenas

através de seu conteudo". é preciso olhar para o concreto da vida escolar cotidiana. (Apple, 1989, p.45)

As opções, explicações, ponderações e duvidas ja expostas, que suscitam reflexões sobre o caminho produzido e os resultados alcançados são de ordens diferentes, mas complementares, para o objeto de atenção sobre que nos debruçamos, com os alunos, no processo de ensino em estudo nesta tese: a questão do objeto de estudo, a escola/aula/curriculo e seu processo de aproximação na busca de construção do objeto de conhecimento, o que carrega repercussoes epistemologicas (na teoria do conhecimento) e teoricas (na teoria da educação, entendendo esta no seu sentido plural: historia, filosofia, sociologia, economia e psicologia da educação; e, eventualmente, com subsidios para a elaboração da teoria pedagogica -Freitas, 1991b, p.46-57).

Nos trabalhamos numa area do saber, a didatica, que se constituiu, historicamente, a partir dos resultados de uma pesquisa não realizada. A didatica se instaura, com Comenius, como prescrição, sem a descrição previa de seu proprio objeto. Como assinala Magda Soares(1985) e depois Luiz Carlos Freitas (1985 e 1991a, 1991b), nos começamos a instauração de um saber onde as demais areas do conhecimento o concluem.

Na questão do curriculo, o mesmo vies prescritivo, em grande parte se mantem: prescrevem-se curriculos, sem conhecer o que se faz nas escolas, sem compreender como historicamente se

constituiu esse fazer, sem destrinchar as relações e determinações sócio-históricas, sem perceber a economia política do currículo existente e as diferentes formas da presença do Estado no interior da escola, sem conhecer as práticas concretas, os trabalhos dos que estão na escola e as subversões produzidas pelos sujeitos que cotidianamente a constroem.

Estabeleceram-se meta-abordagens, com flutuações psicologizantes, sociologizantes, economicistas, culturalistas, etc, que buscaram, nas áreas de conhecimentos estabelecidas, não o auxílio [indispensável] para compreender o seu objeto [complexo], mas o núcleo influenciador básico (ver Orlandi, 1983), o que gerou um grande distanciamento da compreensão de nosso objeto, cuja culminância parece ocorrer, no Brasil, na década de 70, com o tecnicismo, ancorado na política educacional instaurada pelo regime militar, como tem sido analisado pela história da educação e pode ser detectado na produção acadêmica de didática/currículo e na legislação educacional produzida nesta fase.

Ezpeleta e Rockwell (1986), partindo do pressuposto de que não compreendemos a escola somente a partir da história documentada, porque esta produz uma versão parcial e ocultadora do movimento do real, nem como conceito homonegeizante, cuja única determinação é estatal e estrutural, nem ainda como negatividade de um modelo pré-concebido, propõem uma outra abordagem:

> ...Analisar a existência cotidiana atual como história acumulada e buscar, no presente, os elementos estatais

> e civis com os quais a escola se construiu.(...) O propósito de compreender o cotidiano como movimento social, implica o confronto com o manejo das grandes categorias sociais: classes, Estado, sociedade civil,etc. Não se trata, contudo, de analisar o cotidiano como "situação" cuja explicação se esgote em si mesma; nem de assinanar-lhe um caráter exemplificador, de dado, com a referencia a alguma configuração estrutural. Na busca teorica que apoia esta construção, a unicidade da realidade em estudo coloca o desafio de apreender analiticamente o que a vida cotidiana reúne.(...) O trabalho teorico exige (...) tanto um uso peculiar daquelas categorias como a construção de novas categorias pertinentes ao nivel com que nos ocupamos.(Ezpeleta e Rockwell. 1986, p.13-4)

Afirmam as autoras ainda que, historicamente, o cotidiano e o conjuntural não fizeram parte do campo investigavel pelo perigo da diversidade, da heterogeneidade, jogando, porem, grande parte da realidade social, que coincide com o não-documentado, para fora da historia e da reflexão teorica. E as tentativas de produzir esta [dificil] incorporação costumam ser classificadas como "empirismo e historicismo, a partir de perspectivas que dicotomizam o real em essencia-aparencia, estrutura-acontecimento, ordem-acaso"(Id,ibid,p.14).

Porem, cada vez mais ha uma valorização do encontro entre o desenvolvimento teorico e a aproximação de realidades desconhecidas. Assim, a reflexão teorica inicial orienta a observação para episodios cotidianos, aparentemente inconsequentes, no nosso caso, a aula, o curriculo em ação. A partir dai, a explicitação e reconstrução de relações peculiares possibilitam a seleção de categorias, a elaboração mais precisa dos conceitos e, quem sabe, a "chamada de atenção" para a necessidade de criação

de novas categorias e revisão das teorias existentes, a fim de que seja possível compreender os processos, cumprindo a necessária ligação entre teoria e realidade que, sendo diferentes, uma deve ser fonte de interrogação da outra, a fim de que o conhecimento avance na história.

Ezpeleta e Rockwell apontam um caminho, construído no bojo de um conjunto de pesquisas que vêm realizando e pesquisas que vêm orientando, no qual observação e análise caminham entrelaçadamente com a reflexão e o debate teórico. Ao proporem a utilização da etnografia educacional, sugerem um salto em relação aos estudos etnográficos que ficam configurados num determinado espaço/tempo, uma vez que os processos da escola não podem ser explicados em si mesmos, são necessárias suas reordenações com as determinações históricas e sociais, com categorias que ultrapassem o fenômeno localizado:

> [Assim], é possível realizar um estudo etnográfico que leve em conta o contexto social que existe muito além da escola e da comunidade. Por isso é necessário integrar a perspectiva teórica a contribuição de uma teoria social na qual a definição de "sociedade" não seja arbitrária e aplicável a qualquer escala da realidade (sala de aula, escola, mundo, etc). Seria preciso reconhecer os processos educacionais como parte integrante de formações sociais historicamente determinadas.(Ezpeleta e Rockwell, p.45-6).

Esse processo não é fácil, dizem as pesquisadoras, e nossas tentativas de aproximações da escola/aula/currículo, produzidas junto com os alunos, ao longo desses doze anos, têm procurado produzir alguns caminhos nessa direção, por provisórios

que sejam, com mais determinação política que certezas e segurança conceitual.

Aproximar-se da escola como objeto de estudo e registrar seus movimentos supõe múltiplas tensões para o pesquisador, na medida em que nosso olhar é demasiadamente marcado por concepções prévias e ordenadoras da escola/aula/currículo, sobre as quais é preciso uma vigilância permanente. Porém, essa vigilância não vai em busca da neutralidade ou objetividade, uma vez que não há como hipotetizar uma descrição desprovida da conceituação do objeto. Por outro lado, precisa-se reconstruir esse olhar, chamando a atenção para aspectos e relações que as pesquisas e discussões teóricas vêm construindo, sem cair no "esquema", que os alunos tanto podem, nem imaginar a possibilidade de ir para a escola com as hipóteses prévias e o quadro conceitual "seguro", pois como dizem as autoras:

> No processo analítico, o pesquisador relaciona continuamente os conceitos teóricos com os fenômenos observáveis que podem ser relevantes. Trabalha com as categorias teóricas, mas não as define de antemão em termos de condutas ou efeitos observáveis. Esta forma de análise permite a flexibilidade necessária para descobrir que formas particulares assume o processo que se estuda, a fim de interpretar-se seu sentido específico em determinado contexto.(id.ibid,p.51)

É a observação bem feita, construída com cuidado para tentar captar tudo, mesmo reconhecendo essa impossibilidade, é uma necessidade como fase inicial para a aproximação de um objeto de conhecimento, como a escola/aula/currículo, com existência ma-

terial, que e pratico, social e historico (Lefebvre, 1969, p.49-50).

Assim, conduzidos por processos diferentes, uma vez que o caminho ate aqui percorrido decorre de uma producão coletiva de alunos e professor, mediados pela reflexão teorica, concordamos com Luiz Carlos Freitas (1991b, p.61) que o processo chave para nos aproximarmos de nosso objeto de estudo/conhecimento, e a observacão, porque descreve nosso objeto e recupera a defasagem historica de nossa área. Porem, aprendemos a relevancia de a observacão ser acompanhada de outros instrumentos, como as entrevistas, que possibilitam detectar as vozes do processo pedagogico, bem como os documentos que possam captar diferentes dimensões dessa realidade em movimento.

Lima P.A.Veiga(1989, p.76), na retrospectiva historica que faz da didatica, aponta, entre as evidencias de mudanca da didatica, a perspectiva metodologica da pesquisa, com enfase nas abordagens qualitativas, e a utilizacão de entrevistas, observacão de aula e analise de materiais de trabalho, bem como as tentativas de construcão da Didatica a partir do cotidiano escolar.

Captar as vozes desses sujeitos, alem de ajudar a compreender os processos desencadeados, acima de tudo auxiliam a compreender a trama em que se constroi a escola, a fim de detecar as possibilidades de acão politica e pedagogica na escola publica, na busca de suas possibilidades de transformacão.

Se, nas pesquisas exploratorias iniciais realizadas em Metodologia de Ensino, as entrevistas são pouco utilizadas (ou menos do que significam), nas pesquisas de iniciação cientifica, nos grupos de pesquisas, são muito importantes, inclusive para compreendermos e produzirmos espaços de trabalho pedagogico em conjunto com os professores das escolas publicas do Ensino Fundamental. Nesse sentido compreendo a importancia do estudo das representações sociais, uma vez que nos possibilitam detectar as "apropriações" elaboradas pelos sujeitos da pratica pedagogica.

Assim, quando abordamos as implicações de ordem epistemologica na aproximação da escola/aula/curriculo como objeto de estudo, não temos a pretensão de estar construindo construtos teoricos ou conceitos definidos da teoria pedagogica. Não descartamos, porem, a possibilidade de que este trabalho possa vir a contribuir, não com uma construção teorica elaborada, mas talvez por chamar atenção para aspectos até então não considerados na construção coletiva de saberes e conhecimentos sobre esse objeto.

Constitui-se, assim, muito mais um trabalho exploratorio, empreendido sobre a escola/aula/curriculo, na busca de descrever e compreender sua existencia pratica, social, historica e localizada, que tem se constituido num objeto tão complexo e rico de significados, diferentes das reduções realizadas pelos estudos prescritivos ou pela pesquisa positivista.

Pode, portanto, de nossa alcada/interesse, determinar a precisão conceitual desses termos, que foram utilizados porque tem existencia pratica. Nossa preocupacão esta em compreende-los em suas relacões, buscar suas significacões, no espaco escolar em que são produzidos, relacionando-os a producão teorica. E esta é a nossa pratica de articulacão ensino/pesquisa. Não ha pretensões de formalizar teorias, não so porque reconhecemos nossa incapacidade para tal mas tambem porque concordamos com Tomas Tadeu Silva que

> e na intersecção da teoria com as varias praticas educacionais existentes, historicamente localizadas, que se podem plantar as bases do desenvolvimento dos varios curriculos criticos e progressistas ou das varias pedagogias criticas.(Silva,T.T.,1992,p.89)

Tambem porque esses anos nos ensinaram uma licão de humildade diante das possibilidades de saber e conhecer. Vale a pena e arriscar a sonhar quando acreditamos que podemos transformar, sem tomulas prontas nem sozinhos, essa sociedade injusta numa sociedade em que a liberdade e a igualdade sejam possiveis. Ai a escola sera outra.

Neste momento (ou enquanto isso), estou apostando nas possibilidades de compreensão da escola como objeto de estudo, com uma postura marxista, acima de tudo, antidogmatica, com consequencias na construcão teorico-metodologica da pesquisa. Nesse sentido, assumo as palavras de Vani Kenski ao explicar como trabalhou em sua pesquisa: O fascinio do Opinião:

> O procedimento teorico-metodologico não dogmático de pesquisa não visa a completude das explicações sobre um determinado tema. Sua preocupação é, sim, a adoção de uma postura não dogmatica pelo pesquisador na busca de um ferramental analitico que melhor responda as indagações da pesquisa.
> Ao se utilizar de diversos autores e de diferentes correntes teoricas procurou-se, assim, não realizar uma "sopa metodologica", com a apropriação mecânica de ideias esparsas fiectidas artificialmente a fim de justificar propositos evidenciados previamente pelo pesquisador. Ao contrario, o caminho de analise foi mantido em um mesmo sentido e o uso de diversas abordagens ocorreu de forma gradativa, em que as ideias de um autor (ou linha de pensamento) complementavam ou respondiam as indagações evocadas pelo momento anterior da análise.(Kenski, 1992, p.72)

De certa forma, a busca da escola/aula/currículo como objeto de estudo/conhecimento segue este caminho. Também esta tese. Acompanhada ainda da ajuda da arte para recuperar resíduais e expressar e antecipar saberes.

Como diz Camus, diante de questões cruciais, que envolvem morte e vida (dos sonhos, do trabalho, das possibilidades):

> ...só há, provavelmente, dois métodos de pensamento: o de La Palisse e o de Dom Quixote. É o equilíbrio da evidência e do lirismo o único que nos faculta, ao mesmo tempo, acesso à emoção e à clareza.(Camus,A. O mito de Sísifo - ensaio sobre o absurdo, p.14).

## Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é...

> ...quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis (Ítalo Calvino)

Os saberes produzidos nos embates cotidianos das aulas ficam, em geral, na memória dos que partilharam/construíram o processo. A memória tem suas artimanhas. Esquecemos, muito se perde e é irrecuperável, permanece o que, por ter sido significativo, peculiar, marcante, tenha permanecido enganchado em seus labirintos.

São muitos os saberes aprendidos quando se assume o movimento próprio de cada curso, turma, aula, constituídos de provisoriedades. A construção de cada aula envolve um percurso cheio de curvas e encruzilhadas na construção da trama para coordenar cada tema com sua forma adequada não só ao tema, mas aquele grupo de alunos, naquele momento do curso, imerso no específico rato/contexto histórico vivido, na universidade, no Brasil e no mundo, levando em conta os saberes já aprendidos com outros grupos nessa caminhada. Às vezes busca-se a ruptura, integrando pelo foco destocado da arte e/ou pelo conhecimento acumulado. Às vezes, a aula que parecia tão adequada, tão bem "bolada", tem um resultado imprevisível, muitas das vezes desastroso. É preciso uma nova busca, a superação do desastre, assumida com humildade e

coragem, que nem sempre nos acompanham.

São saberes imersos em duvidas que atormentam e que produzem vida, antes e depois de cada aula e geram tambem noites em claro antes de iniciar cada novo curso e, as vezes, determinadas aulas. Tambem geram incertezas as decisões que precisam ser tomadas durante as aulas e não ha como prevê-las.

São saberes produzidos nas aulas com os alunos no dialogo com os conhecimentos e a nossa vida, o nosso trabalho, a sociedade, a escola, a noticia de jornal, a musica , o filme, o livro, ou a poesia. Incluem as "sacadas" que fazemos ao buscar relações entre esses saberes, as vezes tão separados na academia, na historia oficial, na informação do jornal, no fato vivido na aula pela professora/aluna da Pedagogia, na portaria do Diario Oficial, na estatistica do IBGE. A alegria e o prazer das descobertas que fazemos juntos, de sentir/intuir as mudanças conceituais, a busca de coerencia entre o que pensa/estuda/faz. A capacidade que os alunos revelam para elaborar possibilidades e de percebê-las como provisorias, para construir saberes e superações, de produzir questões e relações novas.

Os saberes provisorios forjados na insegurança vivida para ter coragem de arriscar o diferente, o novo, o velho, o anti-dogma, o saber não metodico, o grupo, o trabalho coletivo. A beleza de partilhar essa insegurança com os demais sujeitos do processo pedagogico, sem medo dessa norma tão bem inculcada em

nos professores de que a autoridade se da pela distancia, pelas certezas que proclama, pelo olhar alto, pela artimanha de esconde-la.

Aprender a assumir os erros, discutir os conflitos sem taca-los pela falsa harmonia que o jogo institucional permite. Vivemos nesse processo, fomos formados nele e e dificil construir margens, sempre provisorias, para sua superacao. O saber de assumir que temos mais perguntas que respostas. Que temos historicas lacunas fruto de nossas vivencias escolares, culturais e de nossa falta de disciplina.

Os saberes acumulados no trabalho de assumir e explorar as diferencas dos alunos, sem querer que pensem igual ao professor, mas produzindo margens pela reflexão teorica e pela coerencia. Aprender a acreditar nas suas capacidades, potencialidades para que tambem apostem nos seus atuais/futuros alunos. Os saberes para trabalhar o tempo cronologico com o tempo da maturacão e o tempo vivido, tempos diferentes que precisam ser demarcados em horas pre-determinadas. E e tão dificil. Os saberes aprendidos sobre a importancia da ludicidade, da fantasia, da afetividade, tentando sua melhor dosagem. Construir o trabalho coletivo assumindo a relevância da diferenca, da autonomia e autoria dos sujeitos e do grupo.

Os saberes acumulados no enfrentamento das dificuldades que surgem ao pancar o processo democratico na aula, criticando e

sendo criticado pelos alunos, com o esforço -as vezes intimamente difícil- de evitar os estereotipos e preconceitos, de não usar dos mecanismos de controle as mãos da autoridade professoral, quando se trata do respeito (não a concordancia) com as diferentes opiniões e críticas. O risco de expor o que pensamos e sentimos: a raiva, o riso, a dor. O difícil equilibrio de estar na corda bamba entre o trabalho institucional e o componente marginal que faz parte do jogo do pensamento.

Os saberes aprendidos no cuidado permanente para não confundir a atitude de respeito a crítica com o pacto da mediocridade, precisando, as vezes ser cruel, no ouro processo de auxiliar um aluno, cada aluno, e o grupo a aprender, a romper com a pedagogia da facilidade e com o "achismo", a fugir das formulas prontas fornecidas por extratos teoricos capazes de reduzir qualquer situação a mesmice. E ai nos confrontamos com o processo de avaliação. Os saberes construidos, cheios de rupturas, para encontrar formas de inseri-lo no proprio processo de ensino, como mais uma etapa do trabalho de ensinar/aprender/construir.

Os precarios saberes acumulados na orientação dos trabalhos. O ritmo de cada aluno, o processo para o tratamento do seu problema de pesquisa, a dosagem necessaria de cada ingrediente do processo de busca no seu momento certo, sem assusta-lo, sem tranquiliza-lo, mantendo a tensão inevitavel que e constitutiva do ato de conhecer.

Os saberes coletivos aprendidos na criação e manutenção dos grupos de pesquisa. A tensão entre o que os une e os desinteora. As alegrias dos encontros e o riso diante das descobertas. A sofrida construção coletiva da disciplina de trabalho. A culpa por "perder tempo" com conversas paralelas e o saber aprendido de que elas também fazem parte desse processo. A voracidade da busca de saídas, de relações, de teorias que expliquem e o encontro de alguns encaminhamentos e novas dúvidas e questões. O medo do desconhecido e de considerar um trabalho concluído, disponível à apreciação de outros. A severa autocrítica que nos ronda.

Saberes construídos nos embates para melhorar os textos dos alunos:"...escreve, revisa, re-escreve. Ainda tem o que acertar: Ie Tuiano, peitrano. E as relações entre os dados e os textos? Lembra o que estudou em tal disciplina? Ajuda aqui: Legal, aqui tá ótimo, viu como você consequia? Mas este parágrafo...você já leu este texto no curso tal. Releia, refaça..." É trabalhoso, mas aprendi que é fundamental, apesar de estar meio fora de moda, é mais fácil ler e julgar o produto final.

Às vezes, as dúvidas fazem voltar à estaca zero: tem sentido essa luta diuturna, prazeirosa mas cansativa? Certos estão os outros. Os modelos estão prontos. Suas aulas são "sérias", os alunos tem que ler "x" textos. As provas demonstram se os alunos estudaram. A atitude dos alunos é de temor e de admiração. Ou o inverso: aulas luminares, brilhantes, alunos embasbacados. Sobre o que foi a aula? Não sei, mas era linda, ótima!

O mundo esta virando pelo avesso, estamos chegando ao terceiro milenio, o impeachment ocorre pela primeira vez no Brasil e as aulas continuam com as mesmas certezas. "A escola brasileira, a situação dos professores, o apartheid social? Serissimo, pretendo escrever em breve um artigo sobre isso para apresentar no Congresso Internacional de..." Da carreira, prestigio, salario. So que 70% dos nossos alunos trabalham como professores! Convivem, embora não sejam parte, com essa escola brasileira e seu apartheid social. Sinceramente, invejo as pessoas que tem certezas, na vida e como professores. Às vezes creio que são mais felizes, pelo menos aparentemente.

Tambem ja tentei: um modelo ou outro. Ate da certo, mas dói, corroi, mata por dentro. Acho que meu pedaço marginal, inquieto e, talvez, lucido, me leve mais proximo a Jose Regio, em seu Cantico Negro, que em alguns extratos diz:

Vem por aqui, dizem-me alguns
com olhos doces, estendendo-me os bracos
e seguros de que seria bom se eu os ouvisse.
Quando me dizem: Vem, vem por aqui!
Eu olho-os com olhos lassos
que ha nos meus olhos ironias e cansacos,
eu cruzo os bracos e nunca vou por ai.

Não, eu não vou por ai,
eu vou por onde levam os meus proprios passos.
Se ao que busco saber
nenhum de vos me responderis,
por que me repetis: Vem, vem por aqui!
Eu prefiro escorregar nos becos lamacentos,
redemunhar aos ventos feito tarrados,
arrastar os pes sangrentos
a ir por ai.

Tendes estradas, tendes tratados,
Tendes filosofos, tendes sabios,
Eu tenho a minha loucura
e levanto-a como um facho.

Eu amo o longe e a miragem.
Eu amo os abismos, as torrentes e os desertos.
A minha vida e um vendaval que se soltou,
e uma onda que se levantou,
um atomo a mais que se animou.
Não sei por onde vou,
Não sei para onde vou,
Mas sei que não vou por aí.

Estes **saberes**, produzidos coletivamente nas aulas ou fora delas, que representam e resultam da concepção de metodologia de ensino que assumo, e que envolvem a articulação entre nossas opções diante do mundo, da vida, do trabalho, da escola pública e do conhecimento (e tem como horizonte nossos sonhos e utopias) com a pratica das aulas/cursos/curriculos: o conteudo selecionado e seu enfoque epistemologico, a bibliografia escolhida, o relacionamento com os alunos, o processo de cada aula, o movimento de sua continuidade, os processos avaliativos, os produtos gerados, etc... dificilmente são passiveis de transformação em **conhecimento** metodico e rigoroso: a disciplinação e a compartimentalização mata muitos saberes, que são tambem regados de paixão.

O modo de existir dessa paixão consiste em fazer o nomem agir. Ela e, em si mesma, um tanto misteriosa, indevassavel, so podemos nos aproximar de uma compreensão dela, nos limites em que isso e possivel, atraves das atividades que ela foi capaz de suscitar. É, entre as atividades que os seres humanos têm reali-

zado, historicamente, em sociedade, nenhuma tem tido uma importância tão grande e ao longo de tanto tempo como o trabalho. (Konder, 1992, p.108).

Assim, esta tese é um esforço para retomar alguns desses saberes construídos em doze anos de trabalho docente, analisados por alguns de seus processos/produtos: os trabalhos dos alunos e registros resgatados. Os saberes produzidos no trabalho docente foram, são e serão o pano de fundo desse movimento, aparecem as vezes nas sombras, somente iluminaram as possibilidades e os caminhos construídos, pois imaginar a possibilidade de transformá-los todos em conhecimentos significaria aceitar sua estagnação. Eles alimentam/iluminam o processo de construção de saberes e conhecimentos no ensino. Assim como na "História sem Fim", que só se mantém viva pela imaginação, são os saberes que mantêm vivo o processo de ensino/pesquisa, cujo esforço de análise procurei enfrentar neste trabalho.

Suspeito que uma possível compreensão dos saberes produzidos coletivamente, no movimento das aulas, possa ser buscada em Ítalo Calvino, quando escreve suas seis propostas para o próximo milênio: **leveza, multiplicidade, rapidez, visibilidade, exatidão e consistência.** À que, humildemente, acrescentaria, garra. São, talvez, essas as regras desse jogo.

# N O T A S

## NOTAS DA INTRODUÇÃO

[1] Tais como Demo(1991); Machado(1987); Balzan (1988); Marques e outros (1989); Cabalbo (1987); Puentes (1990) e o recente e lúcido artigo de Maria do Carmo Peixoto (1992) que analisa o estado da discussão sobre o tema.

[2] Nesse sentido, o processo de ensino/pesquisa analisado nesta tese está mais proximo do trabalho que vem realizando Burnham(1991) no ensino realizado na pós-graduação em educação da UFBA; e dos temas de pesquisa de Maria Isabel Cunha (1988) e Maria da Glória Pimentel(1992), que procuram resgatar e analisar trabalhos docentes universitários, diferenciados ou peculiares, cujas características sejam suas construções inovadoras, na medida que apontam para novas possibilidades de enfrentamento da relação ensino/pesquisa.

[3] Curso excessivamente acadêmico é compreendido aqui como aquele realizado somente com produtos, compartimentalizado em disciplinas isoladas:

> A divisão do conhecimento escolar em disciplinas, fatos, conceitos e habilidades separados, logicamente arrumados e ensinados, dá ao aluno a idéia de que o mundo que o cerca é também naturalmente divido em compartimentos estanques e logicamente arrumados...(Moreira,A.F.B.,1992, p.84)

Separado das condições de sua produção, do objeto empírico a que se refere [no nosso caso o ensino nas escolas], em detrimento do conhecimento como processo, com seus movimentos, tramas, conflitos que suscitam questões e busca de caminhos. Para tais questões, as teorias existentes podem ou não ter respostas, mas podem, com certeza, auxiliar a aprofundá-las e iluminar essas buscas na construção de novos conhecimentos.

[4] Uma compreensão sucinta e descritiva desse trabalho, poderá ser verificada no Anexo 16, volume II desta tese, onde se encontra o Projeto de Pesquisa encaminhado ao CNPq em 1992 para obtenção da renovação da Cota de Bolsas de Iniciação Científica, como vem ocorrendo desde 1987 [Processo No. 801287/86-3].

[5] Também não coloco sob discussão -e esta é outra perspectiva muito interessante- a função que a família conjugal e a educação escolar tem assumido na sociedade moderna. Essas neces-

sidades compreendidas como "naturais", bem como a ênfase na função da escola para a construção da cidadania, tal como analisa Leticia B. Canêdo em recente estudo (1993), podem fornecer pistas para a discussão em outro patamar, extremamente inquientante, mas que não realizo nesta tese.

[6] Essas disciplinas, para facilitar o texto, serão denominadas aqui de forma abreviada como **Avaliação de Currículo** e **Metodologia de Ensino**, respectivamente.

## NOTAS DO PRIMEIRO CAPITULO

[1] É importante registrar ainda que os alunos, já naquele momento de elaboração da nova proposta curricular, sugeriam a criação de Curso Noturno (Id.Ibid.p.84).

[2] A partir de 1983, esta disciplina foi desdobrada em duas, com 04 créditos cada, assim denominadas: EP 740 - **Elaboração e Execução de Projetos I** e EP 840 - **Elaboração e Execução de Projetos II**.[Fonte: Catálogo dos Cursos de Graduação da UNICAMP, de 1980 a 1992]. Com tal mudança, foram oferecidas: EP 740 e EP 840, pelo Prof. Roberto Romano, no 1o. e 2o. semestres de 1984, respectivamente. Também foram oferecidas pela Profa. Ivany Pino, no 1o.sem/87 e 2o.sem/88,respectivamente. Posteriormente, não foram mais oferecidas.[Fonte:Secretaria da Coordenação do Curso de Pedagogia-FE/UNICAMP,junho/1992].

[3] Pode-se afirmar que a proposta curricular das habilitações, todas optativas, se institucionalizou por seu vínculo aos Departamentos, como parte das negociações estabelecidas naquele momento histórico. E foi no interior da Habilitação Magistério que, de fato, foi criada **Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação de Currículo de Primeiro Grau**, como disciplina obrigatoria na Habilitação Magistério, e eletiva do Núcleo Comum do Curso de Pedagogia (Cf.Catálogo dos Cursos de Graduação da UNICAMP,1981,p.59-60).

[4] É interessante salientar que não fazia referência, já naquela época, a essa diferença que aparecia em grande parte dos estudos sobre a Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciaturas, que desde a Lei 5540/68 e o Parecer 252/69, propunham a distinção entre o professor e o especialista [Pedagogo com Habilitações]. Uma das propostas mais aceitas na época era integrar o **professor** e o **especialista** no **educador**, contribuição ao debate feita por Saviani(1976,p.22).
Na verdade, é uma proposta em que nunca acreditei, apesar da bela parábola produzida depois por Rubem Alves(1981) sobre o jequitibá e o eucalipto. Considero que é outra forma de mistificação da profissão: não há essa separação entre o educador - que tem uma visão crítica, política - e o professor e o especialista - um que transmite conteúdos e outro que exerce

uma função técnica. Parece-me uma dicotomia falsa: tanto o educador quanto o especialista são, acima de tudo, **professores**. Trabalham nas escolas e fazem suas opções -políticas e pedagógicas sem que estas sejam separadas- pois ambos são trabalhadores da educação e vivem de salário. Uma se expressa na outra. É a profissão é de professor, com as diferentes atividades que podem assumir no interior da escola.

[5] Luiz Antonio Cunha(1979), apresentava o **idealismo** como um dos parametros viesados das pesquisas produzidas na pós-graduação em Educação no Brasil e assim o explicitava:

> O idealismo é um viés muito comum nos meios educacionais, impregnando boa parte do pensamento pedagógico. Consiste no discurso sobre a realidade existente referida a um paradigma postulado como desejável, legítimo, próprio da "natureza humana", desligado das condições históricas concretas.(Cunha, L.A.,1979,p.7)

[6] Suspeito que a manifestação contemporânea, da década de 90, desse **moralismo** é o chamado PC: politicamente correto.

[7] Sabe-se que nas relações interlocutivas, não é somente o conteudo que define os processos de fala. Locutor e interlocutor jogam, na produção de seus discursos, com um conjunto de imagens que, para os analistas de discurso (Pêcheux,1969; Osakabe, 1979), se constituem em **condições de produção** do discurso. As formações imaginárias envolvidas em tal processo respondem a perguntas implícitas relativas a imagem que faz o locutor sobre si próprio, sobre seu ouvinte e sobre a situação discursiva em que está envolvido; por seu turno, o ouvinte também tem uma imagem sobre si próprio, sobre o locutor e sobre a situação de discurso em que está envolvido. Obviamente, as imagens se transformam e se adaptam no decorrer da interlocução, mas as formas iniciais com que se imaginam os diferentes papéis dos sujeitos envolvidos no processo definirão diferentes processos de construção dos sentidos, uma vez que algo dito por alguem imaginado em determinado lugar significa de forma diferente que a mesma expressão dita por outrem imaginado em outro lugar social.[Devo esta observação a João Wanderley Geraldi].

[8] Este roteiro inicial foi básico no decorrer do processo, como se verá ao longo deste trabalho. Além de mudanças nos seus tópicos, este roteiro sofreu também alterações de denominação ao longo do tempo:

1981: Indicações Iniciais para Análise do Currículo de 1o. Grau;
1982: Indicadores para Análise do Currículo de 1o.Grau [1o. semestre], Indicadores para o Conhecimento do Cotidiano da Escola [2o.semestre];
1983: Indicadores para o Conhecimento do Cotidiano de uma Escola de 1o.Grau, com vistas a análise de seu Currículo;
1984 a 1987: Cotidiano da Escola;

1990: Indicadores para Análise do Cotidiano da Escola;
1992: Roteiro Básico para o trabalho da "apropriação" da situação global de uma Escola Pública.
Ver o Anexo 1, onde consta a listagem dos instrumentos utilizados e no Anexo 2, o conteúdo desse instrumento e suas modificações, ano a ano.

[9] Ezpeleta e Rockwell compreendem a escola como construção social e assim a explicam:

> Pensamos que a construção de cada escola, mesmo imersa num movimento histórico de amplo alcance, é sempre uma versão local desse movimento.(...).A partir daí, dessa expressão local, tomam forma internamente as correlações de forças, as formas de relações predominantes, as prioridades administrativas, as condições trabalhistas, as tradições docentes, que constituem a trama real em que se realiza a educação. É uma trama em permanente construção que articula histórias locais -pessoais e coletivas-, diante das quais a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada, mascarada ou recriada, em particular abrindo espaços variáveis a uma maior ou menor possibilidade hegemônica. Uma trama que é preciso conhecer, porque constitui, simultaneamente, o ponto de partida e o conteúdo real de novas alternativas, tanto pedagógicas quanto políticas.(Ezpeleta e Rockwell, 1986, p.11-2) [grifos meus]

[10] Gadotti propõe a categoria da **contradição** em 1978: **Revisão crítica do papel do pedagogo na atual sociedade Brasileira - Introdução a uma Pedagogia do Conflito.** Educação & Sociedade, S.Paulo,(1):5-16, Set/1978.
Explicita, posteriormente, um pouco melhor o uso do conceito no artigo **Ação pedagógica e prática social transformadora.** [Educação & Sociedade.S.Paulo, (4):5-14,Set/1979, p.5-14].
Porém não foi o único que utilizou a categoria da **contradição.** Entre outros, assume importância o trabalho de Carlos R. Jamil Cury. Apesar de seu livro **Educação e Contradição** (Cortez e Autores Assoc, 1983) ter sido lançado somente em 1983, defendeu sua tese de Doutorado sobre o tema em Out/1979. Antes disso, em Jan/1979, já esboçava esta preocupação no artigo **Categorias possíveis para uma aproximação do fenômeno educativo.** Educação & Sociedade.S.Paulo, (2):121-7, quando analisa a **contradição** sem referência a Mao Tse Tung, diferentemente de Gadotti (p.122-3).

[11] Sem dúvida, as referências maiores foram Snyders(1973,1976), Gramsci(1959,1973,1978) e Paulo Freire(1970,1977). Aqui no Brasil, Dermeval Saviani(1981 e 1982), Gadotti(1978,1979) e, no trabalho docente que fazia, Mello(1979) e Nidelcoff(1978).

[12] A questão do livro didático já se constituia num eixo de trabalho muito presente nas discussões e pesquisas do Departamento de Metodologia de Ensino, sendo sua linha de pesqui-

sa mais importante, naquela época, mantendo-se, de forma não hegemônica, até hoje. Uma das referências para ilustrar a produção sobre o tema são as Dissertações de Mestrado de alguns de seus docentes da época, realizados no Programa de Pós-Graduação da FE/Unicamp:

-DIAS,E.G.S.(1977).Incapacidade de expressão ou adaptação a novos padrões?

-PACHECO,D.(1979).Análise dos exercícios propostos nos livros didáticos de Física adotados nas escolas de 2o.Grau de Campinas.

-FREITAS,H.C.L.(1979).Alfabetização e universo cultural-análise de cartilhas utilizadas nas escolas de Campinas.

-SCHNETZLER,R.P.(1980).O tratamento do conhecimento químico em livros didáticos brasileiros para o ensino secundário de Química de 1875 a 1978.

-AMARAL,I.A.(1981).O conteúdo e o enfoque dos livros de Geologia Introdutória.

[13] Como ilustração, basta recordar que, ao criticar os parâmetros viesados das pesquisas produzidas na Pós-Graduação em Educação no Brasil [legalismo, idealismo, estrangeirismo,sociometrismo, psicologismo, tecnicismo, sistemismo e o computacionismo], Cunha(1979) propõe sua superação através de novas opções temáticas e metodológicas. Entre outras, postula a relação da sociedade e a escola, em cada momento histórico, resultando dessa opção metodológica
**...a definição da educação escolar como processo e como instituição, intimamente ligada à estrutura da sociedade capitalista e, no caso da formação social brasileira, sujeita às vicissitudes das relações internacionais da dependência.**(Cunha,L.A.,1979, p.11-2)

[14] Nesse contexto, talvez seja interessante recordar o debate ocorrido entre L.A.Cunha e Jamil Cury, através da Revista Educação & Sociedade nos.9 e 10 (1981), a respeito do livro de Cunha(1975) e a suposta ausência de uma perspectiva transformadora, na versão crítica de Cury. Este artigo é respondido por Cunha, que em parte aceita as críticas, mas propõe que sua análise se situe no contexto da época em que foi escrito. Foi exatamente esse livro -objeto dessa controvérsia- uma das referências mais importantes que informaram o instrumento construído para a aproximação da escola.

[15] Este alerta foi levantado em debate na VI CBE,USP,Set/1991, pela Profa. Terezinha Fróes Burnhann, na Mesa Redonda sobre **Currículo e Produção de Conhecimentos.** Alertava para o "esquecimento" das importantes contribuições das teorias crítico-reprodutivistas, como se estivessem ultrapassadas, o que não é absolutamente verdade. Uma análise bastante aprofundada e lúcida desta questão foi fruto de produção recente de

Tomás Tadeu Silva(1992).

[16] A codificação utilizada para o material empírico desta tese foi organizada com a assessoria do Setor de Arquivos da Unicamp-CEDIC. Considerando a complexidade de fontes, anos, turmas, tipos de materiais e a necessidade de manter suas peculiaridades na análise, a codificação proposta foi bastante detalhada. Porém, se foi fundamental para a organização, leitura e análise do material empírico, torna bastante árida para ser referida no texto da tese. Assim, o material empírico será apresentado, sempre que necessário, com denominações mais próximas às suas significações no processo pedagógico. Já nos ANEXOS poderão ser verificadas, tanto a codidicação completa, como a "tradução" que está sendo utilizada no texto da tese. Por exemplo, a produção de um aluno, que está codificado como **Pd1/1981,1o.sem** será denominada no texto como a produção de **Mara**. Agradeço à Banca do Exame do Qualificação, nas pessoas dos Profs.Drs. Rosália Maria Ribeiro Aragão e Newton César Balzan, as sugestões para esta mudança no texto desta tese.

[17] Não é aqui o espaço para contextualizar a situação ocorrida na Unicamp, no segundo semestre de 1981, que ficou conhecida como a **Intervenção na Unicamp**. Sua compreensão pode ser buscada nos movimentos da sociedade civil, que saindo de um período de ditadura, buscava formas de democratização em todos os setores e instituições. Esse processo ocorrido na Unicamp está relacionado à democratização da Universidade, através da eleição do Reitor, a exemplo do que ocorrera, sem traumas, na PUC-SP.

O historiador e professor da Unicamp Edmundo Fernandes(1982), no que denominou **Notas para uma história da crise da Unicamp**, publicada na **Educação & Sociedade-11**, inicia sua análise pelo momento deflagrador da intervenção:

> Cada vez mais a comunidade acadêmica descobre que fins de semana, de semestre e de ano são ocasiões propícias para as tentativas de golpe contra ela. Na UNICAMP, por dois fins de semana consecutivos, a Universidade foi golpeada. No primeiro, a 10 de outubro de 1981, o Senhor Governador trocou seus representantes no Conselho Diretor e, no dia 16, o Sr.Reitor Plínio Alves de Morais demitia 14 funcionários, a maioria dos quais eram diretores da Associação dos Servidores da Unicamp (ASSUC) e destituía 8 professores do cargo de diretor de institutos e faculdades. Era o início do ciclo repressivo na UNICAMP.(Fernandes,E.D., 1982,p.136)

Entre os diretores destituídos, estava Eduardo O. de C. Chaves, diretor da Faculdade de Educação. Cita o livro da Adunicamp um relato do jornal **Correio Popular**, que assim interpretava o ocorrido na Unicamp:

Este ato do Reitor (que não foi localizado na cidade) consubstanciou uma violenta intervenção do Governador Maluf na Unicamp, a dois dias das eleições diretas na Universidade, quando seria escolhido o próximo Reitor.(...) A exoneração, atingindo oito diretores, desaguou, ao mesmo tempo, no enfraquecimento do processo eleitoral - pois, entre os exonerados estavam cinco "reitoráveis" (que, mesmo assim, continuam candidatos). Já a demissão na Assuc ocorreu um dia depois de os funcionários terem decidido suspender a greve que paralisava a Universidade há 15 dias.(Correio Popular, 18/10/1981).

A reação da comunidade acadêmica aconteceu de forma contundente, tanto ao processo ocorrido, como aos interventores que foram assumir o lugar dos diretores destituídos, todos de fora do campus da Unicamp, conforme o relato a seguir procura mostrar:

O repúdio da comunidade da Universidade aos interventores foi vigorosa mas também cheia de humor: corredor polonês para recepcioná-los, filas indianas para vê-los de perto, bandinhas de música, vaias, palavras de ordem, faixas, cartazes, manifestações - valia tudo, menos agressões físicas. O que importava era quebrar a arrogância dos interventores e mostrar, com a prática da desobediência civil, que a Unicamp não se sujeitaria à autoridade ilegítima desses estranhos para a comunidade. Poucos, pouquíssimos, teriam a cara-de-pau para resistirem em seu posto de executores da intervenção. A maioria assumiu e nunca mais voltou. Nem disse adeus. (ADUNICAMP, 1991, p.53)

Nesse processo de "recepção" aos interventores, é significativo mostrar o que foi registrado para a história sobre a chegada do interventor da Faculdade de Educação:

A universidade paulista reagia. Não aceitava os interventores. Este, aliás, foi um dos mais importantes capítulos da resistência(...). Eduardo Daruge, professor da Fac. de Odontologia, (...) foi nomeado interventor na Educação. Seu discurso diante dos professores, funcionários e alunos é extremamente significativo.
Chegou em meio a uma assembléia de alunos e teve que passar no meio deles sob intensa vaia.[A FE funcionava no Ciclo Básico].Dirigiu-se à sala do Diretor e mandou chamar os chefes de departamento. Esses não apareceram. Novo chamado e todos os professores vieram, leram uma manifestação e se retiraram. Daruge recorda o nome de um velho professor seu que estava ali e, não o reconhecendo, chama-o. Ninguém responde. (Fernandes,E.D.,1982,p.143-4).

No dia 21 de outubro, uma Assembléia da Adunicamp decide os encaminhamentos acadêmicos, entre outras deliberações. Fica definido que não haveria greve para não desmobilizar a comunidade acadêmica, mas que as aulas seriam interrompidas para

participação em qualquer atividade prevista pela programação de defesa da Universidade. Esta luta extrapolou os muros da Unicamp e ganhou ares de questão estadual e até nacional. A mobilização da Unicamp aconteceu rapidamente e não arrefeceu, dia após dia, até o desfecho da crise -contestada por uns e aceita por outros- já no ano seguinte, numa 6a. feira de carnaval, dia 19 de fevereiro de 1982, com escolha da lista sêxtupla pelo Conselho Diretor, sem a participação dos destituídos, mas com professores da Unicamp.
O fato de não ocorrer greve, e ter-se mantido uma grande mobilização gerou uma forte experiência de resistência e luta democrática, que atingiu a trajetória curricular dos alunos que se encontravam na Universidade naquele momento histórico, inclusive os do Curso de Pedagogia. Os alunos não esqueceram dessa história (França,1989, p.52-3).

Fernandes conclui suas **Notas**, buscando explicar o significado da palavra crise, muito utilizada para explicar o que ocorreu na Unicamp mas usualmente entendida como baderna e risco às instituições. É sempre supreendente ler, dez anos depois, alertas como esse:

**Crise tem, no entanto, um outro significado. Aliás, seu significado original: crise é criação. É ruptura, inovação. Assim sendo, podemos dizer que a Unicamp, no bom sentido, sempre esteve em crise. Crise que vem se perpetuando e que faz dela uma universidade moderna, criadora. E crítica. Uma universidade tem que ser uma instituição viva, pronta para ocorrer nos momentos concretos da nacionalidade, da cidadania. Não deve fossilizar-se numa estrutura burocrática que privilegia o formalismo ritualístico. Viva, pois, a permanente crise (no bem sentido) da UNICAMP!** (Fernandes,E.D., 1982, p. 163-4).

[18] Não estou preocupada, nesta análise, com a designação clara e informada conceitualmente de **classes sociais** ou **nível sócio econômico**. Faço apenas uso das informações tal como expressas nas produções em análise, como referências que indicam que a desigualdade do uso e da permanência na escola apresenta indícios de confirmação das hipóteses prévias que orientavam a discussão teórica, segundo a qual a seletividade escolar repartia os alunos de forma desigual, segundo critérios que se associam fortemente à desigualdade já presente na sociedade de classes.

[19] Semelhante ao que ocorreu com os educadores mais críticos quando tomaram contato com as teorias crítico-reprodutivistas, especialmente Bourdieu e Passeron(1970).
Em texto escrito em 1978, como subsídio para uma reflexão coletiva dos professores sobre a docência no ensino superior, procurei expressar esta "percepção" que tomou conta de grande parte dos professores universitários, de maneira mais contundente ou não, especialmente no momento histórico que vivemos no início da década de 70. Diz o texto:

> O início da década de 70 trouxe consigo uma verdadeira bomba para quem trabalha na educação. Esta bomba foi a ruptura provocada pelos estudos realizados por Bourdieu e Passeron sobre a educação e o ensino.(...) Aqui entre nós, a conseqüência desses estudos se fez em dois níveis: 1)permitiu a revisão das pretensões idealistas de que a educação, via conscientização, prepararia os agentes da transformação social; 2)por outro lado provocou, em muitos professores, um total ceticismo com relação à docência. Ceticismo esse que pode ser traduzido em descaso e descanso com o ensino em sala de aula. Descaso, porque "se é para reproduzir a ideologia dominante, que isto seja feito de qualquer maneira". Descanso porque se encarou a ruptura como definitiva e escatológica e, ao invés de buscar uma nova síntese, ficamos descansados com os sucessos ou insucessos advindos da situação de ensino em que trabalhávamos.
> As consequências dessa "operação" descaso-descanso se manifestaram de várias maneiras.(...) Acima de tudo, instalou-se uma espécie de medo de enfrentar uma discussão para pensar caminhos, por provisórios que fossem: de um lado os céticos, de outro os idealistas e, em ambos, o triste comportamento de rotular sem debater.(Geraldi, 1978, p.1-2).

[20] O livro da Adunicamp expressa, assim, o movimento da greve do funcionalismo estadual de São Paulo:

> ...já em 1979, os docentes da Adunicamp uniram-se aos demais setores do funcionalismo público do Estado de São Paulo para deflagar, em 17 de abril, uma greve de mais de um mês.(...).Comandada pela Coordenação Geral Permanente, a greve enfrentou a intransigência do então governador nomeado, Paulo Maluf (...). Apesar disso [de não ter conseguido a reivindicação solicitada], já se tornava possível a unidade entre docentes e outras categorias de trabalhadores. (ADUNICAMP, 1991, p.26)

[21] Denise Jodelet(1984:469-506) procura explicitar como está se organizando enquanto teoria um campo de investigação que tem se desenvolvido muito nos últimos anos, na intersecção da sociologia e psicologia: o campo das **representações sociais** [RS]. Os estudos e as investigações realizadas já produziram resultados capazes de desenhar um entorno básico que permitem alinhá-los como modelo teórico em torno da RS.

> Os elementos para caracterizar/balizar a noção de RS são os seguintes:
> -conteúdo: as RS se definem por um conteúdo, que podem ser informações, imagens, opiniões, atitudes,etc.
> -objeto: este conteúdo se relaciona com um objeto, que pode ser um trabalho a realizar, um acontecimento econômico, etc.
> -sujeito para sujeito: a RS é sempre de um sujeito [indivíduo, família, grupo, classe] em relação a outro sujeito.

-posição: a representação é tributária da posição que os sujeitos ocupam na sociedade, economia, cultura.

Jodelet apresenta também as cinco características fundamentais da representação:

1.sempre é a representação de um objeto;
2.sempre tem um caráter de imagem e a propriedade de poder "intercambiar" o sensível e a idéia, a percepção e o conceito;
3.tem um caráter simbólico e significativo;
4.tem um caráter construtivo;
5.tem um caráter autônomo e criativo.

Para conhecer as diferentes tendências no interior do estudo da RS, que procuram formular como se elabora a construção psicológica e social [como cognição, produtor de sentido, prática discursiva, prática social, relações intergrupais, portador de determinações sociais], bem como os trabalhos já realizados em diferentes áreas, ver Jodelet(1984).

[22] Segundo Deconchy, Rokeach [um dos teóricos que procurou trabalhar as representações sociais analisando as crenças e não crenças, para formular uma explicação sobre o autoritarismo nelas presentes] explica que o homem, por baixo da análise racional que pode realizar, filtra e organiza sua leitura do espaço, especialmente o social, através de uma complexa estrutura mental que articula dois subsistemas heterogêneos: o das crenças que o sujeito adota e das não-crenças. As interações entre crenças e não-crenças, constituem uma linha contínua que vai desde o sistema dogmático até o aberto (ou não-dogmático).(Deconchy,1984,p.447-8).

Assim, o grau de dogmatismo da organização cognitiva das crenças e não-crenças a que o homem, ou um grupo se filia, constrói seu enfoque de mundo, especialmente social. Uma estrutura cognitiva será mais dogmática:

1.na medida em que defina estritamente um sistema de impermeabilidade entre crenças e não-crenças;
2.quanto mais acentue a diferença entre as crenças e não-crenças e ambos estão reunidos [como amálgama] dentro de um todo indiferenciado e em bloco;
3.quanto mais forte seja a dependência das crenças periféricas e as crenças centrais;
4.na medida em que a perspectiva temporal, que está inscrita nela, se organize em torno de uma subestimação sistemática da importância e valor do presente, em benefício de uma supervalorização do passado e do futuro.(Cf.Deconchy, 1984, p.448)

[23] Devo a João Wanderley Geraldi as observações sobre o uso de operadores argumentativos nesta tese.

[24] Esta Mesa Redonda ocorreu no dia 26/05/1992, durante o II Congresso Paulista pela Formação do Educador, em Águas de São Pedro, SP.

[25] Ver também Ludke e André,1986,p.4-5; Goldmann,1974,p.41-50; Lowy,1987,p.189-209; Thiollent,1980, especialmente p.127-33.

## NOTAS DO SEGUNDO CAPITULO

[1] Patto (1990), ao analisar as pesquisas feitas sobre fracasso escolar, explica que encontrou muitos relatórios de pesquisa nos quais a fundamentação teórica marxista era acompanhada de uma investigação, cujo objeto era segmentado em "variáveis". Assim, conclui que:

> Do ponto de vista da metodologia, parece mais acertado afirmar que se vive num momento de transição e reavaliação, no qual muitos pesquisadores estão cientes dos problemas de método, sem contudo, ter condições de resolvê-los.(PATTO,M.H.S., 1990, p.127).

[2] Aparecida Joly Gouveia tem se notabilizado pelo esforço de análise da produção das pesquisas educacionais no Brasil. Iniciou este trabalho em 1971, quando fez um estudo, considerado clássico na área, denominado: A pesquisa educacional no Brasil, que serviu como artigo de estréia do Cadernos de Pesquisa, da Fundação Carlos Chagas.

Neste estudo, ela analisa as oscilações teóricas das pesquisas educacionais que, predominantemente, passam por uma fase de natureza psicopedagógica [década de 40 e grande parte da década subseqüente]; num segundo período, a ênfase passa para estudos de natureza sociológica [até 1964]; para, num terceiro período [até 70], predominarem os estudos econômicos. Faz a hipótese de que, além dos fatores peculiares à história política e à administração da educação no Brasil, isto talvez esteja vinculado ao prestígio de diferentes disciplinas -psicologia, sociologia, antropologia e economia- nos países dos quais somos intelectualmente dependentes.

Continuou este estudo em 76, quando escreve: A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá. Além de mostrar que as pesquisas sobre educação decresceram neste período [comparados aos anos 65/70 analisados no artigo anterior], mostra como alvissareira a tendência de pesquisas e estudos sobre Currículo.

Em 1985, mesmo sem se dispor a analisar a produção acadêmica de 76 até então, pretende, com o artigo denominado:Orientações teórico-metodológicas da sociologia da educação no Brasil, apontar tendências quanto à orientação teórica e postura metodológica das pesquisas realizadas. Nesse momento já indica essas discrepâncias entre o enfoque teórico e a construção metodológica, ao mesmo tempo, em que aponta a recente "redescoberta" de procedimentos que se associam à pesquisa antropo-

lógica. Considera que é necessário cuidado, por promissor que o caminho pareça, especialmente de se constituir em paradigma único ou predominante na pesquisa em Educação, uma vez que há problemas para os quais outros paradigmas são mais indicados. Já no ano passado (maio/92), participando de Mesa Redonda sobre Pesquisa Educacional, no II Congresso Estadual pela Formação do Educador, realizado em Aguas de São Pedro, Gouveia se manifestava mais favorável às abordagens do cotidiano, alertando, porém, para os cuidados e seriedade na sua condução. Também ao escrever a Introdução do Caderno de Pesquisa No. 80 (fev/92), que pretende avaliar a produção dessa publicação ao longo dos últimos vinte anos, Gouveia(1992, p.8-10) considera que mudanças significativas ocorreram nesse período, tanto em relação à temática, quanto à abordagem metodológica e referenciais teóricos privilegiados. Tais mudanças, explica, se em parte se devem à dinâmica interna que ocorre em qualquer área de conhecimento, impulsionada pela crítica que é inerente à pesquisa e transpõe as fronteiras nacionais, também em parte resultaram de demandas sociais e políticas expressas em movimentos da sociedade civil.

[3] Para compreender esses conceitos, tal como utilizados por Snyders, ver: Snyders.(1973).Para onde vão as pedagogias não-directivas? Lisboa:Moraes, 1974, especialmente:p.312-3, 317, 321 e 323.
Porém, na utilização livre que farei no contexto dessa tese, compreende um processo que é marcado por componentes que se mantêm e que se rompem. Diz Snyders que "a Pedagogia consiste na unidade dialética desses dois movimentos: continuidade e ruptura" (1973,p.313). E ainda, que "é importante perceber que o marxismo intensifica, ao mesmo tempo, as continuidades e as rupturas e, por isso mesmo, situa no primeiro plano a síntese de ambas"(p.317).
Para explicar esses conceitos, Snyders vai compor dois aspectos da continuidade(p.321-3). E quando se refere ao segundo aspecto que se aproxima do significado aqui buscado:

> E baseando-se na prática efetiva e cotidiana que os homens podem escapar às quimeras da teoria; uma prática que, ela também, deve ser baseada, coordenada, alargada, mas que indica já a direção a seguir.(...). Ao mesmo tempo, a ação cotidiana, no seu caráter parcelar, dividido e inorganizado, é insuficiente, radicalmente insuficiente, simples paliativo que não atinge as causas do mal; e no entanto é ela que marca a orientação. Não se trata de tomar outro caminho, de retroceder, pois esse é o verdadeiro caminho. E sobre a prática de produção, a prática de luta e de resistência, que se edificam as ações e os verdadeiros juízos."(Id.Ibid.,p.323)

Porém, junto aos aspectos de continuidade, é necessária a ruptura. A educação, diz Snyders, "é um esforço de ruptura, um esforço difícil e doloroso para se equilibrarem as coisas"(Id.Ibid.,p.320)

E nesse movimento, então, que se constrói o processo de ensino-pesquisa, coletivamente, no tempo. Porém, ao contrário do que diz Snyders, no nosso trabalho, a ruptura não foi produzida pelo professor, sequer prioritariamente. Foi também pelos alunos, pelas teorias envolvidas, ou mesmo pelo objeto de estudo -a escola- cuja apreensão era buscada, e muitas vezes, no seu movimento próprio, nos mostrava a necessidade de romper a trajetória seguida para sua aproximação, se quiséssemos compreendê-la, sem falsear sua complexidade.

[4] Como exposto no capítulo anterior, sequer se colocava como pesquisa. O primeiro projeto de pesquisa que elaborei sobre o assunto foi em ago/82, para dar entrada ao processo de contratação na Unicamp. O seu título era:Currículos de Primeiro Grau concretizados em Campinas-análise de alguns componentes. Este foi o primeiro esforço de sistematização e tomada de "consciência" da possibilidade de pesquisar sistematicamente o tema. E não foi adiante, de forma sistemática, enquanto pesquisa individual, porque o projeto apresentado para seleção do Doutoramento na FE/unicamp, em out/83, tinha como título:Problematizações sobre o ensino de terceiro grau. Na verdade, as duas preocupações já existiam. O que não ocorria ainda era a clareza de sua complementariedade, embora apontasse, nos problemas da Universidade/Ensino Superior, os da relação ensino/pesquisa na graduação.

[5] Diz Thomas Kuhn que:

> Enquanto os instrumentos proporcionados por um paradigma continuam capazes de resolver os problemas que este define, a ciência move-se com rapidez e aprofunda-se ainda mais através da utilização confiante desses instrumentos. A razão é clara. Na manufatura, como na ciência, a produção de novos instrumentos é uma extravagância reservada para as ocasiões que o exigem. O significado das crises consiste exatamente no fato de que indicam que é chegada a ocasião para renovar os instrumentos."(Kuhn,T.S. 1969,p.105).

[6] Para Thiollent (1980,p.23), a fase de obtenção dos dados numa pesquisa sociológica contém muitas implicações sociais envolvidas: o objeto investigado, as pessoas concretas envolvidas, o grupo de pesquisadores e suas concepções teóricas e de mundo próprias e, por fim, as técnicas de pesquisa.

A perspectiva positivista supõe a neutralidade dos dados e dos instrumentos, o que gera uma concepção enganadora de pesquisa. A crítica relativa ao processo de obtenção de dados e sua pretensa neutralidade foi feita pela sociologia fenomenológica e pela sociologia crítica.

Quem iniciou essas críticas foi Alfred Schutz, ligado a fenomenologia, afirmando que a observação do comportamento do outro é a chave para a compreensão dos processos mediante os quais são obtidos os dados nas ciências sociais. Thiollent alerta que, mesmo sem concordar com o subjetivismo próprio da sociologia fenomenológica, considera justificada a crítica à unilateralidade que caracteriza a observação realizada sob a

concepção positivista: "E justamente o questionamento que deveria superar a unilateralidade da observação do outro ao permitir uma real intercomunicação" (id.ibid. p.23-4). Também Habermas, ao tentar elaborar uma sociologia crítica capaz de reunir teoria e prática numa perspectiva de emancipação, propõe o questionamento como eixo metodológico (Cf.id.ibid. p.24).
Thiollent reafirma o questionamento dos dados proposto pelas duas abordagens metodológicas citadas, e busca explicitar melhor o significado desse questionamento em quatro níveis de aplicação:

1.questionamento da obtenção dos dados;
2.questionamento das técnicas de pesquisa;
3.questionamento dos pressupostos, categorias, visões de mundo implícitos, na concepção da investigação e seus desdobramentos;
4.questionamento sociológico, enquanto alternativa crítica ao modelo positivista de observação.(Cf. Id.ibid., p.24-5)

[7] As produções dos grupos de pesquisa, listadas no Anexo 5, bem como a trajetória de constituição de cada grupo e de suas caminhadas serão objeto de estudo que pretendo realizar após a conclusão desta análise do trabalho de articulação do ensino/pesquisa.

## NOTAS DO TERCEIRO CAPITULO

[1] Patto(1981) organizou um livro, [Introdução à Psicologia Escolar], que discute, entre outras questões, a importância da aula e os modelos de pesquisa para isso. Analisa-se não só a importância de "entrar na aula", mas com que modelo, perspectiva teórica e conseqüências. Entre os autores dessa coletânea se encontram Delamont e Hamilton [p.378-98].

[2] Alguns pesquisadores se dedicaram à aula, com diferentes perspectivas de análises, já no início dos anos 80. Entre outros, em 1981 começa a pesquisa realizada por Domingues(1988); Patto(1990), iniciou sua pesquisa, que incluía o cotidiano da aula, em 1983. Muitos trabalhos, também desta época, dedicam-se à análise das próprias experiências docentes, pesquisas com nuances próprias, pois se tratam, em geral, de análise de proposta metodológica em acompanhamento. No final da década de 80 e começos de 90, a aula passa a objeto de estudo. Veja-se, entre outros, Kramer e André, In.André e Ludke(1986); Domingues(1988); Patto(1990); Batista(1991) e Albuquerque(1991); Leal(1991).

[3] Propositadamente deixo de citar pedagogos, teóricos/pesquisadores do processo de ensino-aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento, que enfatizam a importância da aula/currícu-

lo/ensino, e fazer deles seu objeto de estudo/pesquisa. Entre esses, Newton Balzan, Magda Soares e Luiz Carlos Feitas, sem falar de Giselda Morais que parece iniciar este estudo no Brasil, tomando situações típicas de aula, para suas pesquisas.

[4] Trata-se do texto: **Leitura de uma onda**. Seu personagem, Palomar -homem nervoso que vive num mundo frenético e quer manter suas sensações sob controle- quer observar uma onda, somente uma, sem sensações vagas. Estabelece um objetivo definido e limitado. Acontece que isolar a onda começa a ficar impossível pelo movimento próprio do mar e o texto todo vai produzindo reflexões sobre o intento de Palomar e as "peças" que as ondas lhe pregam, até que perde a paciência. Ítalo Calvino finaliza seu conto sobre as desventuras do "burocrata/cientista" Palomar: **"O Senhor Palomar afasta-se pela praia afora, com os nervos tão tensos como quando chegara, e ainda mais inseguro acerca de tudo."** Do livro: Palomar, p.11-5.

[5] No primeiro semestre de 1982, não foi determinada a quantidade de aulas a serem observadas. Já no segundo semestre, passam a ser, no mínimo, seis períodos de observação de aula, realizadas em dias diferentes, sendo três do início até o recreio e três, do recreio até o final.[Cf. Produções dos Alunos de 1982, 1o.e 2o. semestres, que serão aqui designados por pseudônimos].

[6] Como se verá adiante, no ítem sobre as mudanças ocorridas no processo de ensino/pesquisa, pela recuperação dos cronogramas das aulas das turmas do primeiro e do segundo semestres, observam-se três momentos básicos na organização do Curso: estudos preparatórios, ida à escola, análise e socialização dos resultados obtidos.

[7] As pesquisas -dissertações de mestrado- e seus autores, são as seguintes:
-Eni S.B. Bastos: **Interação verbal professor-alunos**, p.19-39;
-Adélia L.P. de Magalhães: **Ensino de conceitos:uma análise de ensino-aprendizagem ocorridas em sala de aula**, p.41-61;
-Maria Helena S.Cruz: **O poder na escola: um estudo sobre punições**, p.63-85;
-Jandira M.R.Santos: **Criatividade na escola**, p.87-108;
-Clara L.L.Roscoe: **Comportamentos Sociais na Escola**, p.109-29.

[8] Segundo Delamont e Hamilton (1976), a **análise de interação**, tradição de pesquisa ligada aos pressupostos comportamentais nucleares da psicologia americana,**"consiste no uso de um sistema de observação, que tem por objetivo reduzir o fluxo de comportamentos em sala de aula a unidades pequenas que permitam a tabulação e a computação."**(p.382). Tal paradigma, segundo os autores, tem créditos e débitos, ou seja, pontos fortes e fraquezas. Quanto aos créditos, consideram: a simplicidade da maioria dos sistemas de observação. São testados, confiáveis e fáceis de aprender; admitem o uso em grande

número de salas de aula e são capazes de produzir uma grande quantidade de dados numéricos passíveis de análise estatística: dizem algumas coisas sobre a vida na sala de aula, através de dados numéricos e normativos (p.384).

Porém, a coluna dos débitos é bem maior:

1. Todos, com exceção de dez dos sistemas de análise de interação [SAI], ignoram o contexto espacial e temporal no qual os dados são coletados;
2. Os SAI geralmente estão voltados apenas para o comportamento manifesto, observável;
3. Os SAI estão expressamente interessados no que pode ser "categorizado ou medido";
4. Os SAI focalizam "pequenos fragmentos de ação ou comportamento", mais do que conceitos globais;
5. Os SAI utilizam categorias pré-definidas que levam à explicações tautológicas;
6. Ao colocar limites arbitrários em fenômenos contínuos, os SAI criam um viés difícil de escapar: fica difícil libertar uma realidade congelada em sua expressão estática. (Id.ibid.,p.384-6)

Tais limitações são inerentes ao próprio sistema e aceitas pelos principais proponentes. Além dessas, os autores situam como relevantes a suposta [e questionada] objetividade, e o papel do observador dos SAI, a tradição histórica e ideológica envolvidas. Concluem, então:

> A análise da interação, além do exposto, pode abranger sutilmente pressupostos ideológicos.Tal como grande parte das pesquisas (...) desde a Segunda Guerra Mundial, ela nasceu a partir de certas premissas relativas a democracia, autoritarismo, liderança, higiene mental. (Id,ibid,p.388)

[9] Segundo Gamboa, há um grupo de pesquisa, dentro da matriz do positivismo que:

> ...concebe a ciência como adequação de modelos teóricos à realidade e vice-versa. Isso é possível quando o pesquisador parte de um referencial empírico sistematizado e contextualizado e constrói uma explicação teórica para essa realidade empírica: para isso, precisa padronizar resultados, propor, testar e verificar hipóteses, e, a partir da afirmação destas, predizer novos fatos, fenômenos ou resultados.(Gamboa, 1987, p.124).

[10] Para explicar como se constrói a naturalização das ciências humanas no trabalho de Morais(1980), nada melhor que o seu próprio texto:

> Os resultados que vêm sendo obtidos com a pesquisa em Etologia e, mais recentemente, com a Sociobiologia, podem conduzir à conclusão de que os fenômenos das sanções penais, das hierarquias sociais e dos governos catalogados em todas as culturas conhecidas, como apontou em 1945 George Murdoch (...), têm sua origem genética. Poder-se-ia talvez argumen-

tar que lutar contra essas formas de organização seria lutar contra a natureza e lutar contra a natureza seria destruí-la. A tais argumentos pode-se responder que o que vem acontecendo com muitas sociedades humanas é a modificação ou a exacerbação de tendências que se firmaram como valores de sobrevivência na espécie humana ao longo de sua evolução. (...) Na verdade, nos grupos humanos mais primitivos é também patente a relação de poder e a distribuição de papéis com alguns privilégios, mas a distribuição dos bens e dos direitos parece ser, em geral, mais equilibrada e igualitária do que em sociedades ditas civilizadas. Na medida em que os conhecimentos vão sendo adquiridos, objetos e instrumentos vão sendo construídos, eles podem ser usados por alguns indivíduos para a dominação dos outros(...), a ponto de atingir-se um estado de extrema desnaturalização. Por que, então, as modificações não poderão ser feitas no outro sentido? Por que as conquistas da espécie humana não podem ser colocadas em favor da cooperação e das organizações comunitárias, duas características também arroladas na relação de fenômenos universais apontados por Murdoch? Por que não lutar por uma partilha mais igualitária dos bens materiais, dos bens sociais, culturais, e de conhecimento, se considerarmos que a evolução da espécie humana não está concluída?
A aplicação dos conhecimentos científicos, isto é, dos conhecimentos que resultam da explicação e compreensão dos fenômenos naturais(...)tende a ser colocada a serviço da correção e da ampliação da própria natureza.(...).
Os conhecimentos adquiridos em qualquer ciência visam possibilitar a predição das ocorrências e a predição visa possibilitar a interferência, no sentido de evitar os possíveis desvios ou corrigir os existentes.A educação, tendo suas bases nas ciências, também pode ser conduzida com os objetivos de: corrigir ou evitar os possíveis desvios nas relações entre os homens, melhorar as relações entre eles e entre eles e o ambiente, ampliar a percepção e a compreensão do mundo e dos fenômenos que nele se passam, liberar a expressão e aumentar quantitativa e qualitativamente a força criadora da espécie humana.(MORAIS, 1980,p.132-3) [Grifos meus].

Segundo Lowy(1987, p.17), as concepções positivistas -em sua figuração ideal-típica-, no domínio das ciências sociais, está estruturada num conjunto de premissas básicas:

1. A sociedade é regida por leis naturais, isto é, leis invariáveis, independentes da vontade e da ação humanas; na vida social, reina uma harmonia natural;
2. A sociedade pode, portanto, ser epistemologicamente assimilada pela natureza e ser estudada pelos mesmos métodos, demarches e processos empregados pelas ciências da natureza;
3. As ciências da sociedade, assim como as da natureza, devem limitar-se à observação e à explicação causal dos fenômenos, de forma objetiva, neutra, livre de julgamentos de valor ou ideologias, descartando previamente todas as pre-

noções e preconceitos.

Estes princípios estão também entre os enumerados por Cupani(1985,p.13-26) para caracterizar o positivismo.
É interessante analisar o esforço feito por Morais no texto transcrito para, mantendo-se no modelo de conhecimento que considera o único válido, escapar de suas armadilhas de imutabilidade e neutralidade, em favor de um mundo humano menos desigual.

[11] Como é o caso de Guiomar Namo de Mello, cujo trabalho de 1974, sobre a avaliação da competência do professor, com métodos igualmente positivistas-citada por Morais, p.38 [**Construção de um instrumento para a avaliação da competência do professor por meio da observação da interação professor-aluno.**São Paulo, 1974, Tese de Mestrado-PUC-SP], segue a perspectiva SAI americana, criticada por Delamont e Hamilton. Essa perspectiva é reafirmada por Mello em artigo de 1975 que é republicado pela autora no livro organizado por Patto(1981), denominado:**Observação da interação professor-aluno:uma revisão crítica** (p.361-77). No referido artigo mantém sua fidelidade ao paradigma de tradição americana e propõe **"treinamento de professores em tipos selecionados de comportamentos"** (Mello, 1981, p.375).
Interessante, porém, é a autora manter a mesma temática, noutra perspectiva teórica [agora marxista], mas com conteúdo e conclusões muito próximas, quase que prévias, em sua tese de doutoramento: **Magistério de Primeiro Grau:da competência técnica ao compromisso político**, publicada em 1982.

[12] Outros aspectos propostos por Morais(1980) na conclusão desse livro, mostram suas características contraditórias: propõe o uso das técnicas Freinet, salientando a expressão livre (p.144 e 148); analisa e reforça a importância do trabalho com espaço/tempo/corpo, através da psicocinética (p.154); aposta no interacionismo escolanovista, ao acreditar que se alguma educação transforma, os transformados podem vir a ser transformadores (p.131); acredita que os alunos só aprendem quando têm vontade e é necessário proporcionar condições de levar adiante sua curiosidade e dar vazão à experimentação (p.136).
Mas também considera muito importantes os exercícios preparatórios para a alfabetização (p.146), refere-se à questão da estimulação na perspectiva da teoria do déficit cultural (p.148) e, fundamentalmente, segue o behaviorismo como paradigma global.

[13] Deixarei de lado, nesta fase da análise, três produções do segundo semestre de 1982, porque trabalham com objetos específicos: Judi (Pd2-escola particular alternativa, que segue exatamente o mesmo esquema de Mara (Pd1/81), já analisado, tratando-se, inclusive, da mesma escola); Beti (Pd3-que descreve sua experiência de inserção numa pré-escola do Mobral, em Cruzeiro do Sul- Acre, Campus Avançado da Unicamp); e Isa

(Pd4-por se tratar de Suplência II -5a.a 8a.séries, como Teleposto do Mobral). Dada a quantidade de dados e a necessária situação nas suas peculiaridades, optei pela análise temática das escolas públicas, com inserção em classes de séries iniciais do Primeiro Grau.

[14] Trata-se do Decreto No.21.883, de 8 de dezembro de 1983, e da Resolução 13, de 17 de janeiro de 1984, que estabelecem a criação do Ciclo Básico de Alfabetização no Estado de São Paulo.
É interessante observar que tais propostas já ocorriam no imaginário/representações sociais dos professores. Cabe interrogar de onde surgem. A hipótese de Maria Helena Souza Patto(1990, p.346-8) é de que as próprias pesquisas educacionais dão a devida "fundamentação científica" às representações dos professores. Também a pesquisa realizada por Gisele A. de Oliveira e Simone R. Batista(1989): Análise das diferentes situações de remanejamento encontradas em algumas escolas públicas, nos anos de 1985 e 1986, constata que a literatura especializada, anterior à implantação do Ciclo Básico, já fazia referência a essas propostas.

[15] Mitos são representações, conjunto de imagens, de símbolos, com forte conotação afetiva que respondem provisoriamente à necessidade de melhor conhecer a realidade, dar explicações do mundo real, de suas contradições, de encontrar os pontos de apoio para conduzir ações. Vale lembrar que nortear-se por mitos e álibis também tranquiliza e nos exime de maiores envolvimentos e responsabilidades.(Baeta, 1990,p.18)

[16] Patto, em seu livro Psicologia e Ideologia(1984) analisou o próprio contexto de produção desses conhecimentos na psicologia, como componentes ideológicos de justificação "natural" de desigualdades sociais/raciais/culturais. Posteriormente, em outro trabalho (1990), Patto suspeita que também as pesquisas sobre fracasso escolar, de carta forma, legitimam/confirmam tais preconceitos. Collares e Moysés(1993), ao analisar os chamados "problemas de saúde, desnutrição e imaturidade mental", em trabalho de pesquisa empírica realizada na rede municipal de ensino de Campinas, desmistificam o uso dessa justificativa para explicar o fracasso da criança na escola.

[17] Ana e Lina, do primeiro semestre e Dora, do segundo semestre/1982 não apresentaram conclusões ou mesmo apreciações nos seus trabalhos. Portanto, não fazem parte do universo das representações que serão descritas e analisadas. Já Judi, do segundo semestre, que trata da mesma escola analisada por Mara em 1981, não será retomada porque segue o mesmo esquema de representação, conforme já explicado na Nota [13].

[18] Os processos transformativos da informação científica
> ...expressam, literalmente, uma reestruturação de uma experiência ou idéia prévia. É sempre uma viagem guiada

> por um mapa. Nenhuma transformação pode ser descrita como algo regular já que cada uma delas é tão única como uma impressão digital. Porém, mesmo assim, compreendem etapas e a passagem de uma a outra resulta surpreendentemente típico.(Moscovici e Hewstone, 1984, p.693-4).

Segundo Moscovici e Hewstone, os processos transformativos externos, que também estão incluídos nas representações sociais, são as traduções do conhecimento científico para sua socialização no mundo do conhecimento comum e da cultura [cf.p.695-9]. É nesse processo que é realizada a passagem do dado descritivo para o explicativo.
As diferenças que vão ocorrer da informação original não são consideradas pelos autores como deformações ou ocultamento: trata-se da relevância, ou seja, "os indivíduos não classificam as informações da mesma maneira. Por conseguinte, estas não têm o mesmo peso fático para todo mundo."(p.705). Isto ocorre tanto com os processos transformativos externos quanto os internos.

[19] Através da pesquisa levada a cabo por Valdenice Minatel(1991), aluna de Pedagogia, sob minha orientação contando com a co-orientação da Prof. Vani Kenski. Foi um trabalho de quatro anos para começar a elucidar essas questões que o embate com a aula/escola fez emergir nessa produção de final da disciplina.

[20] Focalizei rapidamente o trabalho de Ada pela sua tentativa de acoplar os dados a uma visão geral a partir dos textos que estudamos. Não conseguiu "juntar" os dados e a teoria num texto orgânico. Utiliza a manobra da autoridade, que os autores dos textos estudados lhes possibilitavam, para fazer uma rápida e apressada generalização. Percebe-se, na representação, a dificuldade de superar a independência desses dois mundos, tal como anunciava Kosik, ao falar da pseudo-concreticidade, tematizada no primeiro capítulo desta tese.

## NOTAS DO QUARTO CAPITULO

[1] Bibliografia do Plano de Curso e/ou obras de minha biblioteca pessoal datada até 1981. São livros que circulavam nos cursos de Didática e Currículo, desde os mais clássicos, como Tyler (1949, na 6a.edição brasileira, de 1979) e Taba (1962, na 3a. edição argentina), acompanhados de divulgadores, tais como:
-Davies,I.K.O Planejamento de currículo e seus objetivos. S.Paulo:Saraiva, 1979;
-Berman,L.M.Novas prioridades para o currículo. P.Alegre: Globo, 1979, 3a.ed.
-Lewy,A.(org).Avaliação de Currículo.S.Paulo:EPU, 1979.

-Traldi,L.L.Currículo: conceituação e implicações.S.Paulo, Atlas,1977.

Alguns dos autores -Tyler, Taba e Traldi-, são citados como os mais utilizados nas Faculdades de Educação brasileiras, especialmente na década de 70 (Cardoso,E.A.et all, 1984, p.14). Em setembro de 1981, registro a data em que adquiri o primeiro livro mais crítico, especificamente sobre currículo: a obra organizada por Messick, Paixão e Bastos(1980). Foi em abril/1982, que adquiri o primeiro livro de Apple: **Ideologia e Currículo**, publicado no Brasil nesse mesmo ano. Foi também no final de 1981 que tomei contato com o texto mimeografado de Maria Nilde Mascelani(1980).

[2] Essa denominação foi construída por Macdonald(1975, p.283-94), no artigo **Curriculum and Human Interests**, publicado no livro organizado por Pinnar(1975). Segundo Domingues (1986 e 1988), ele foi apresentado na Terceira Conferência sobre Teoria de Currículo, realizada em Virgínia, EUA, a fim de analisar o paradigma hegemônico:**técnico-linear**, e para explicitar as duas correntes que a ele se opunham, que denominou **paradigma circular-concensual**, ligado à fenomenologia; e **paradigma dinâmico-dialógico**, ligado ao pensamento neo-marxista, especialmente o originário da Escola de Frankfurter. Macdonald, baseado nas idéias de Habermas [**Conhecimento e Interesse**], estabelece uma classificação nos enfoques curriculares, baseados no interesse humano [técnico, de consenso e emancipador] e os enfoques de pesquisa utilizados na sua elaboração: empírico-analítico, histórico-hermenêutico e praxiológico. Assim, chega aos três paradigmas. [Ver Domingues(1986),RBEP 67(156):351-66,mai-ago/1986, especialmente p.354-7; e seu livro: O cotidiano...,1988,p.27-33].
MacDonald, assim apresenta o paradigma técnico-linear (linear-expert model):

> Os traços fundamentais (...)estão no domínio do especialista sobre o processo e na tentativa de maximizar o controle pela condução de todos os procedimentos de "feedback" para obter o mais alto grau possível de execução do estudante e de satisfação do professor. Assim, o processo inteiro é controlado e monitorado com objetivos específicos em mente e são os especialistas que tomam as decisões iniciais e finais a propósito da validade do conteúdo e do processo.
>
> Esta abordagem, acrescento de passagem, encontra sua lógica no movimento dos objetivos comportamentais.(Macdonald, 1975, p. 292)[Tradução de J.W.Geraldi].

Depois de pronta esta análise sobre currículo, tomei contato com o livro de Flávio A.B.Moreira(1990) em que tece críticas à análise de Domingues sobre os paradigmas curriculares, em reflexão original sobre Tyler e a influência da tradição americana sobre currículo no Brasil. Fica aqui o registro de seu trabalho, apesar de não ter sido considerado na elaboração deste texto.

[3] Na verdade, os movimentos de contestação a esse paradigma são de longa data, mas era muito difícil de se opor às idéias de Tyler, pela hegemonia que exercia. Seus opositores (entre eles, Macdonald e Huebner) não tinham espaço para discutir suas posições, conforme relata Domingues(id.ibid,p.33). Paralelamente a esse movimento nos Estados Unidos, desde o início da década de 70, na Inglaterra, Michael Young liderava o movimento conhecido como Nova Sociologia da Educação, em que a reflexão crítica sobre currículo ocupava lugar essencial nas preocupações do movimento(Ver Young, 1989 e Moreira, 1992).

[4] Mesmo ano das publicações críticas sobre a função da escola na sociedade capitalista de Bourdieu e Passeron(1970), Establet(1970) e Althusser (1970).O livro de Paulo Freire foi editado em 1970, com o título: **Pedagogy of the Opressed**.New York:Herder & Herder, 1970. Já em 1973 estava em sua 9a.edição (conforme Palma Filho,1992,p.33-4). Somente em 1975 **Pedagogia do Oprimido** teve sua primeira edição brasileira, pela Vozes.

[5] Uma vez que desde a minha graduação em Pedagogia [1971/1984], e especialmente fora dela [pois vivíamos o auge da repressão política], tive contato com obras de Paulo Freire, Ilich, Bourdieu/Passeron e fragmentos do pensamento marxista.

[6] Acredito que não poderia ser diferente, pois grande parte dos autores que iluminaram e produziram a ruptura com o paradigma técnico-linear trabalhavam, via de regra, fora deste tema específico.

[7] Encontrei em Apple (1982) referências para caracterizar o significado de **currículo oculto:** ideologia, modos e atitudes inculcadas nas escolas. Mas não há o estudo desse livro no curso. Preferi Nudler(1975) em nosso trabalho.

[8] Uma vez que utilizei uma referência feita por Messik, Paixão e Bastos, ao introduzir o artigo de Johnson Jr. sobre "**Definições e modelos na teoria do currículo**"[1980,p.9-12].

[9] Este artigo provavelmente inspirou o "pré-teste", em que solicitava que cada aluno escrevesse um pequeno texto explicando como compreendia **currículo**. Estes primeiros textos dos alunos foram a referência básica para o trabalho que se seguiu com as duas turmas de 1983. Na verdade, este pré-teste, que utilizo até hoje, tem como objetivo partir da representação dos alunos e tentar romper com pré-formulações sedimentadas nas experiências escolares anteriores.

[10]Transcrevo, a seguir, extratos do Caderno de Anotações de 1983 (p.7-11):

<u>Definições de Currículo:</u>

Saylor e Alexander (1954)-"o esforço total de uma escola para alcançar os resultados desejados nas situações escolares

e extra-escolares".

B.O.Smith,Sanley e Shores (1957)-"uma sequência de experiências possíveis instituídas na escola com o propósito de disciplinar a infância e a juventude, ensinando-as a pensar e a atuar em grupos."
Hilda Taba (1962)-"o currículo é, depois de tudo, uma maneira de preparar a juventude para participar como membro útil em nossa cultura." "Um currículo é um plano para a aprendizagem."

As resenhas continuam nas páginas seguintes, quando constam os critérios para a compreensão de currículo, em que os três primeiros tópicos são explicitações dos conceitos de Taba(1962), acrescido de mais dois: "natureza do conhecimento e as características específicas de cada disciplina" e, como último item registrei: "Faltou o currículo oculto: ideologia-modos e atitudes (Apple)."

Constam ainda as definições situacionais de currículo de Goodlad(1977,apud Messik,Paixão e Bastos,1980). Encerram-se essas notas com referências ao currículo na Idade Média: Trivium [Gramática, Retórica e Dialética] e o Quadrivium [Aritmética, Música, Geometria e Astronomia], totalizando as Sete Artes Liberais, que compunham o saber medieval.

Logo abaixo, (p.11), está registrado o roteiro da aula do dia 16 de março de 1983. Consta o seguinte:
-Comentários da sondagem
-Proposta para o curso [de Avaliação de Currículo]
-Análise do conceito de Currículo
-Levantamento da legislação sobre o currículo do primeiro grau: nacional e São Paulo.

[11]Maria Nilde Mascelani escreveu este texto [ainda inédito] para uma conferência sobre Currículo aos alunos da USP, em 1980.
(Re)Lendo o texto, com a distância do momento, mas com a memória reavivada pelas anotações registradas, percebo que as idéias básicas de Mascelani que auxiliaram a construir o processo de ensino foram:
-Faz uma crítica severa à Reforma Universitária e à concepção tecnicista e autoritária que a reveste, relacionado-a à Ditadura Militar e às concepções de controle político e social implícitas nas definições de currículo mínimo;
-Analisa a prática educativa que permeia a universidade, livresca e sofrendo a repressão cultural, que a sufoca e a separa da sociedade [o texto é de 1980], produzindo profissionais domesticados;
-Contrapõe esta perspectiva afirmando que a universidade "é o espaço escolar mais ampliado e profundo de busca de significações para a realidade dos homens de um determinado tempo e lugar"(p.4). Considera que, atualmente, a universidade não está cumprindo sua função social.

-Afirma então que discutir currículo é começar por estas questões e não trocar disciplina de lugar, fazendo arranjos tecnicistas, o que gera a falsa participação de alunos e professores.

-Explica que, contemporaneamente, currículo significa:

> ...O conjunto de experiências, de vivências e de situações estimuladoras do desenvolvimento do ser humano. (...)[inicia na] infância até a vida adulta, num crescendo de aquisição de idéias, de formação de atitudes, de tomadas de posição, de opções que se seguem diante das mais variadas situações. Então, a ação educativa que perpassa o curriculum será o acompanhamento do citado desenvolvimento, como uma paralela e continuada programação de estimulações e interpretação de vivências que, em última análise, resultarão na formacão do indivíduo de acordo com uma certa filosofia. É a filosofia que imprime direção ao curriculum.
>
> .....
>
> Partindo do princípio que a realidade concreta sempre nos coloca diante de dilemas e indagações, o curriculum organizado na tentativa de respostas a esses elementos, nos remete para duas vertentes de significativa importância na vivência universitária: de um lado, a busca do conhecimento pela pesquisa constante e criteriosa, de outro um treino progressivo do futuro profissional com a sociedade onde vive, compromisso exercido em grupo(...), que o coloca frente à frente com o universo de sua profissão, permitindo descobri-la não só ao nível da ciência, arte ou tecnologia, mas em toda a dimensão social que ela venha a encerrar.(Mascelani, 1980,p.5)

Mascelani, apesar dos estudos sobre a história recente da educação paulista não registrar, teve um papel importante, especialmente na década de 60, ao coordenar a instalação dos Colégios Vocacionais do Estado de São Paulo, pagando muito caro, durante a ditadura militar, pela ousadia de coordenar esse grupo de educadores, responsável por uma experiência inédita em ensino público no Brasil. É incompreensível que, após essa fase triste de nossa história, continue esquecida a história dos Colégios Vocacionais, pelo descaso e pouca análise realizada, razão pela qual este trabalho político e pedagógico pela educação pública paulista não está incorporado na literatura histórica da educação paulista, mesmo pelos historiadores da educação dita crítica.

[12]Silveira Filho(1981, p.100-30), autor através do qual tomei contato com o trabalho de Eisner e Vallance(1974) e com o qual trabalhei no curso os enfoques de currículo, inseria seu estudo no contexto da discussão sobre currículo e ideologia. Introduz Eisner com um pesquisador que procurou interpretar os diferentes direcionamentos que o currículo pode assumir, em função das posturas dos educadores (filosofia da educação, visões de mundo/ideologias) frente ao processo edu-

cacional. Retomo, através de extrados, a apresentação de Silveira Filho dos cinco enfoques de currículo segundo Eisner e Vallance:

Racionalismo Acadêmico:...representa a convicção mais conservadora do ensino e, infelizmente, a mais frequente no nosso contexto educacional. Seu objetivo geral está em integrar o aluno na tradição cultural do ocidente. Este enfoque baseia-se, principalmente, na estrutura do conteúdo da disciplina.(...) Na formulação do currículo, as verdades que constituem a estrutura da disciplina -o saber cássico- são os dados de entrada, ou seja, o material a ser organizado em forma de programa educacional. Os processos educacionais desse enfoque, como é fácil perceber, são derivados da estrutura da disciplina, ou pela transmissão pura e simples das verdades, num processo em que o aluno é passivo-receptor...(p.106).

Processo Cognitivo: O objetivo principal (...) é o desenvolvimento de uma capacidade de resolver problemas que o aluno possa aplicar em quaisquer circunstâncias da sua vida futura. A autonomia intelectual do aluno é sua meta.(...) Para esse enfoque o conteúdo da disciplina é irrelevante. Não importa o que vai ser ensinado; este o que é apenas um meio de exercitar o aluno frente à autonomia. A escolha ou seleção de conteúdos pode ser, portanto, casual ou "encomendada".(...) O processo educacional visto por esse prisma, adota como dados de entrada as teorias da aprendizagem e as técnicas de exercitação e desenvolvimento intelectual e, por meio da resolução de problemas, atinge seus objetivos...(p.107-8)

Tecnologia do ensino: Este enfoque, tal como o anterior, privilegia o processo, não os fins da educação. Os meios técnicos de transmissão do saber e obtenção da instrução constituem sua preocupação central.(...) O trabalho instrucional é apoiado por um aparato de equipamentos que são vistos como fator que revela a maior ou menor qualidade do ensino. (...) o conteúdo da disciplina é irrelevante. O que importa não é o que vai ser ensinado, mas a tecnologia que será acionada para fazê-lo. Seus dados de entrada são os equipamentos, e os materiais de instrução e seus processos são determinados pelo uso intensivo deste aparato. Os usos da instrução programada, das máquinas de ensinar, dos recursos audiovisuais,(...) são uma preocupação constante neste tipo de enfoque curricular.(p.109).

Auto-realização: Esta abordagem privilegia os propósitos e a auto-realização individual do aluno. Ela valoriza, no currículo, as situações que buscam e promovem os valores mais importantes para a individualidade de cada um.(...) seleciona, na estrutura da disciplina, aqueles conteúdos que mais significados apresentam para a satisfação dos interesses e necessidades que foram explicitamente demonstrados pelos alunos. Ela objetiva mais o desenvolvimento e liberação da personalidade do aluno, do que a transmissão de conhecimentos.(...) e se baseia nas teo-

rias educacionais não diretivas,(...) Neste enfoque os alunos têm papel de liderança no processo de ensino e sua atuação é determinante para o traçado dos programas, enquanto ao professor cabe um papel de "facilitador" das condições de aprendizagem.(p.110).

Reconstrução social: Este enfoque privilegia (...) os problemas que mais afligem a comunidade [que] são transformados em temas, em torno dos quais o currículo encontra uma configuração polêmica e estimulante. As disciplinas perdem sua estrutura clássica e cedem seus conteúdos para contribuição aos temas de maior significado junto às principais questões da comunidade regional. Neste enfoque, as sequências lineares, que constituem a estrutura interna das disciplinas, podem ser rearticuladas em experiências interdisciplinares em torno dos temas mais relevantes.(...) O aluno é visto como precursor de uma nova ordem social e os problermas que ele, sua família, seu grupo vivem no dia a dia da comunidade são tratados por um processo que valoriza o conflito de opiniões e estimula a liberdade de opinião discordante. O ambiente educacional cultiva (...) o confronto de idéias e o debate.(p.111-2).

Para a compreensão mais completa dos enfoques de currículo, ver Eisner e Vallance, 1974: Conflicting concepcions of curriculum. A explicitação desses enfoques e sua denominação original, ver especificamente, neste livro: o estudo sobre Academic racionalism, p.12-14; o estudo sobre The development of cognitive processes, p.5-9; o estudo sobre Curriculum as technology, p.7-9; o estudo sobre Self-actualization, or curriculum as consummatory experience, p.9-10; o estudo sobre Social reconstruction-relevance, p.10-12.

[13]As produções do segundo semestre/1983 não serão objeto de análise porque só consegui resgatar a produção de uma aluna dentre os 12 matriculados. Como não diferem substantivamente do primeiro semestre, considerei irrelevante sua inclusão.

[14]Trata-se do painel: Metodologia do ensino, condições de trabalho/salário e orçamento para a educação. Anais da IV CBE, tomo II, p. 1144. Na análise do material empírico considerado [currículo em ação da primeira série], detectamos que os procedimentos e exercícios propostos pelas Cartilhas se fazem presentes no processo de ensino vivenciado pelos alunos, independentemente do professor adotar uma Cartilha específica.

[15]Já circulavam várias obras sobre a análise da ideologia dos livros didáticos e eram utilizados em aula, especialmente: Nosella(1979), Bivar (1975) e Bonazzi e Eco(1980).

[16]Chamou minha atenção o fato de que já estávamos em 1983 e esse livro didático ainda tratava os acontecimentos de 1964 com tamanha euforia cívica e mascaramento das informações históricas.

[17]Já passaram vários governos, já terminou o regime militar e Ouro Fino continua a "titular" professores nas licenciaturas e pedagogia, para a rede pública desta região. Sem comentários...

[18]No dia 07 de Junho/1983, a Profa. Beatriz D'Ambrósio fez uma palestra sobre **A solução de Problemas como estratégia para o Ensino de Matemática nas Séries Iniciais.** No dia 15 de Junho do mesmo ano, a Profa. Eglé Franchi falou a respeito da **Produção de Textos nas Séries Iniciais.**[Informações do Caderno de Anotações de aulas, p.23 e p.27]

[19]Os operadores argumentativos **embora** e **entretanto** têm funcionamentos discursivos distintos. No esquema "A, **embora** B" (no caso, A = O currículo é o acadêmico (tradicional); B = dentro da sala de aula observada..., o locutor reconhece a existência de contra-argumento ao que afirma em A e desqualifica tal contra-argumento introduzindo-o com o operador **embora**. O efeito discursivo é a afirmação de A e a desqualificação de B. No esquema "A, **entretanto** B" [no caso, A = dentro da sala de aula ...; B = ela continua ...] ocorre o inverso: o locutor reconhece A como um possível contra-argumento, desqualifica-o afirmando B introduzido por **entretanto**. É interessante notar, na construção textual de Rose, há dupla desqualificação do mesmo enunciado: dentro da sala de aula observada a professora..., uma vez que introduzido como B no primeiro esquema e como A do segundo esquema, face à presença de **entretanto** no início do enunciado que lhe segue.
[Devo este estudo como o da nota [20] a J. W. Geraldi].

[20]A exceção que poderia confirmar a regra está expressa na seguinte passagem: **OS PROCESSOS:** O professor fala... Trata-se, novamente, de uma construção com operador argumentativo, aqui o **mas**, cujo funcionamento discursivo é semelhante a **entretanto**. Afirma-se A, no caso o professor fala...sem opinar que poderia orientar o discurso para uma conclusão do tipo não há diálogo na aula, e reorienta-se no sentido de B, no caso para não cansar... Note-se que na construção de Cida, esta reorientação provocada pela presença de **mas** é anulada pelas qualificações atribuídas ao conteúdo do enunciado o professor dirige perguntas para os alunos e tais qualificações são expressas por **para não cansar** e as perguntas são para **alguns**. Daí o efeito discursivo - o conteúdo de B seria uma exceção, mas as qualificações dadas a B o tornam "uma exceção que confirma a regra".

[21]Ver os resumos dos **Painéis** apresentados sobre Gestão Política da Educação, na III CBE: ANDE, ANPed, CEDES. São Paulo: Loyola, 1985, p.5-15.

[22]Para Cunha, cuja marca pejorativa dada ao termo é explícita [e, diria eu, maldosa], basismo significou a adoção de um "Documento Preliminar" distribuído a toda a rede estadual, com o objetivo de que todos participassem da construção de

uma política educacional descentralizada, em que cada escola, junto com a comunidade, definiria seu plano de melhoria. Considerando que a avalanche de propostas contraditórias e esparsas encaminhadas à Secretaria da Educação inviabilizou seu encaminhamento, pela ausência de uma direção, no sentido político e pedagógico do termo, o basismo da proposta teria gerado seu fracasso.(Cunha, 1991, p. 198)

Antes disso, ao introduzir a Gestão Montoro, Cunha faz referência ao Fórum da Educação Pública de São Paulo, que era o carro-chefe da gestão e teria também fracassado (1991,p.196). Lendo a síntese feita por Cunha, parece que houve uma identificação indevida entre o processo de encaminhamento do "Documento Preliminar" com o Fórum da Educação do Estado de São Paulo. Na verdade, foram instâncias diferentes, realizadas nesse mesmo ano e, s.m.j. coerentes com o Programa de Governo de Montoro. As três sessões públicas do Fórum da Educação do Estado de São Paulo ocorridas em 1983 [agosto, novembro e dezembro], procuravam encaminhar as discussões levantadas pelo "Documento Preliminar", com participação de professores e especialistas de todo o estado. Foram organizadas por uma Comissão Coordenadora (de que fiz parte, representando a PUC-CAMP), da qual faziam parte as universidades paulistas, entidades do magistério e especialistas da educação.

A análise da mudança de orientação desse processo e o Decreto de criação de Ciclo Básico de Alfabetização, em dezembro de 1983, considerado o marco de uma mudança na direção política da Secretaria da Educação merece uma análise mais aprofundada do jogo de forças envolvidas no contraditório Governo Montoro. Parece reducionista o significado e a qualificação de basismo atribuído à política impressa nesse ano pela Secretaria de Educação pois, como diz Evaldo A. Vieira:

> A política social [que se desdobra em políticas habitacional, educacional, saúde,etc] consiste em estratégia governamental e normalmente não se exibe em forma de relações jurídicas e políticas, não podendo ser compreendidas por si mesmas. Não se definindo a si, nem resultando apenas do desabrochar do espírito humano, a política social é uma maneira de expressar as relações sociais, cujas raízes se localizam no mundo da produção. Portanto, os planos, os projetos, os programas, os documentos refentes em certo momento à Educação, (...)não se colocam como totalidades absolutas. E não se põem como totalidades absolutas enquanto esferas específicas, que levam o nome de política educacional, habitacional.
>
> .....
>
> O grau de antagonismo atingido no confronto das forças sociais, em dado momento e em determinado lugar; os interesses e as ideologias predominantes na burocracia do Estado, sobretudo nos setores responsáveis pela elaboração e pela aplicação da política econômica e da política social; a formação dos chamados técnicos; as peculiaridades regionais; enfim, o movimento da história destas e o de outras políticas são elementos muito mais imprescindíveis à análise. Sem

tais elementos, qualquer tentativa de analisá-las não ultrapassará os limites do retrato inacabado, nem dos indícios mais ou menos óbvios.(Vieira,E.A.,1992, p.21-2 e p.25-6, respectivamente).

[23]Essa "maquinaria didática" já se apresentava em 1982, pelo tipo de uso das Cartilhas. Levantei esse tema para discussão em Nota na minha Dissertação de Mestrado, ao demonstrar preocupação com o tecnicismo que dominava a didática na década de 70.

Um estudo que merece ser feito é da possível relação da "Engenharia de Instrução" com a proposta de administração científica iniciada por Taylor. A administração científica prevê formas de aumentar a produtividade através da eficiência, que é a proposta da racionalidade produtiva da sociedade capitalista. Uma dessas formas consiste na organização da maquinaria de tal modo que "provoque" o comportamento padronizado dos trabalhadores. Ao adaptar-se à máquina, presentificam-se os padrões de desempenho do trabalhador, gerando a racionalidade do trabalho e, consequentemente, uma maior eficiência.

A aplicação de tais princípios à escola, através da assim chamada "Engenharia da Instrução" e sua "maquinaria didática" -este é um estudo a ser feito- organizaria padrões operacionais do desempenho intelectual que "provocariam" ou "levariam" a um certo comportamento desejado, o que, na proposta de Nudler (1975), significaria a organização de um paradigma conceitual e valorativo de preparação para a alienação.(Geraldi,C.M.G., 1980, p.104).

Parece que a questão pode ser reavaliada, sem o tom maquiavélico e funcionalista da época, ao discutir o uso do livro didático no currículo em ação.

[24]Sobre esse tema ver análises que vem sendo feitas sobre a situação do professorado por Freitas,L.C.(1993), Ribeiro,M.L.S.(1984) e Cunha,L.A.(1991).

[25]Bellerate(1978), ao comparar a Didática Magna, de Comenius, ao Método Pedagógico dos Jesuítas, o Ratio Studiorum, uma vez que são contemporâneos, analisa a dimensão política e ideológica que os distingue, a par de algumas semelhanças (ênfase à memorização, recurso à repetição, regulamentação minuciosa dos estudos, bem como a inspiração religiosa comum). Suas diferenças se constroem pela função política da educação na sociedade. Enquanto para os jesuítas a educação deve ser seletiva e em prol das classes mais elevadas, Comenius propõe o direito universal de escolaridade a todos e é em nome desse princípio que escreve sua Didática Magna.

Análise próxima realiza Snyders, no Tratado das Ciências Pedagógicas, volume II, organizado por Debesse e Mialaret(1974), quando acentua o papel histórico de Comenius em prol da educação para todos e como responsabilidade do Estado e não da comunidade. Comenius insiste ainda que todas as

crianças sejam recebidas na escola em pé de igualdade.(Cf. Snyders, apud Debesse e Mialaret, 1974, p.317).

[26]Esses documentos foram cadastrados, lidos, feitos seus resumos e classificados por tipo de documento, área de conhecimento, nível de escolaridade referenciada e foco privilegiado de atenção do autor.(Ver Unicamp, 1989, p.13-6).

## NOTAS DO QUINTO CAPITULO

[1] Conforme Caderno de Registros de Reuniões/83-84, p.15-27.

[2] As disciplinas iniciais obrigatórias da Habilitação Magistério, pela Grade Curricular aprovada em 1979: **Metodologia do Ensino de Primeiro Grau** e **Avaliação de Currículo** foram reordenadas, passando o conteúdo da segunda para a denominação da primeira. A mudança de nome de **Avaliação de Currículo** para **Metodologia do Ensino** se deve ao fato dessa disciplina fazer parte obrigatória do Núcleo Comum para essa Habilitação no Curso de Pedagogia. Assim, a Habilitação Magistério do Curso de Pedagogia, FE/UNICAMP, passou a ter a seguinte grade curricular, implantada em 1985:

**Habilitação de Magistério das Disciplinas Especializadas do Ensino de Segundo Grau:**

Além do Núcleo Comum [do qual constam duas disciplinas obrigatórias ligadas ao Depto.de Metodologia de Ensino: STIG-Sistemática de Trabalho Individual e de Grupo, e Didática] o aluno deverá cumprir as seguintes disciplinas [obrigatórias]:
Metodologia do Ensino de Primeiro Grau
Metodologia, Ciência e Sociedade
Metodologia da Alfabetização
Didática para a Área de Comunicação e Expressão
Didática para a Área de Estudos Sociais
Didática para o Ensino de Ciências
Didática para o Ensino de Matemática
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Primeiro e Segundo Graus I
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Primeiro e Segundo Graus II
**Fonte:** UNICAMP.Catálogo de Graduação/1985, p.63.

Dentre as eletivas, destacam-se Didática Integrada para o Ensino de Primeiro Grau, a ser oferecida concomitantemente com Práticas I, dela fazendo parte todos os professores das Didáticas específicas, a fim de subsidiar o projeto de trabalho docente durante o estágio. Essa proposta de integração nunca chegou a se efetivar.

[3] A ementa de Metodologia, Ciência e Sociedade, era a seguinte:

> Relações entre concepções e práticas de ciência com o contexto sócio-econômico-político e suas perspectivas epistemológicas, com inferências metodológicas nos conteúdos específicos de primeira a quarta série do Primeiro Grau. [Unicamp, Catálago de Graduação/1985, p.107]

[4] A relação dos livros que foram lidos por essa turma [cada aluno escolhia um dentre os listados], foi a seguinte:

1. Alunos de Barbiana. Carta a uma professora. Lisboa: Presença.
2. FEIL, I.S. Alfabetização: um desafio novo para um novo tempo. Petrópolis: Vozes.
3. FREINET, C. Para uma escola do povo. Lisboa: Presença.
4. GRAUBERT, A. Liberdade para as crianças. S.Paulo: Brasiliense.
5. HANNOUN, H. El niño conquista el medio. B.Aires: Kapeluz.
6. ILLICH, I. Sociedade sem escolas. Petrópolis: Vozes.
7. JANUZZI, G. Confronto pedagógico: Paulo Freire e Mobral. S. Paulo: Cortez & Moraes.
8. NEILL, A.S. Liberdade sem medo - Summerhill. S.Paulo: Ibrasa.

A leitura de experiências pedagógicas alternativas se mantém até hoje, com alteração na seleção dos títulos utilizados.

[5] A origem do nome Grupo X está ligada ao trabalho realizado na outra disciplina que os mesmos alunos realizavam nesse semestre.

[6] Silêncio, cópia, ditado...: análise da vivência curricular na 1a. série do Primeiro Grau. In. Primeiro Seminário sobre Currículo das Séries Iniciais. Santa Maria: UFSM, 1987, p.23-47. Autores: Carlos Eduardo Albuquerque Miranda, Guilherme do Val Toledo Prado, Hélio I.P.Medrado, Laís Augusta Sant'Ana Martins, Mabel Servidone, Pedro Ganzeli, Sandra Maria Boltoletto e Sandra N.M. Cabral e Corinta Maria Grisolia Geraldi.

[7] Ao realizar uma conferência no Primeiro Seminário de Educação de Foz do Iguaçu-PR, em julho de 1987, para cerca de 300 professores municipais, promovido pela Secretaria Municipal de Educação daquele município, uma professora me procurou para fazer uma pergunta aparentemente estranha: "O que se fazer com uma turma de alunos quando ninguém consegue se alfabetizar?" Eu perguntei: Ninguém? Ela confirmou. Fomos conversando para compreender melhor o problema, quando soube que esta turma foi formada a partir do "critério da homogeneidade", após o "remanejamento" feito depois de uma mês de aulas, com o "refugo" de outras onze classes de primeira série da escola. Essas crianças, separadas dos colegas por serem "incompetentes" concretizavam a profecia feita pela escola. E as professoras encontravam o reforço desejado nos "bons resultados" do Estado de São Paulo, como afirmou a professora. Não compreendia porque não dava certo na sua escola, se em São Paulo

era tão eficiente. Sem comentários...

[8] Desse grupo, cujas ligações afetivas e de amizade se mantêm até hoje, alguns mudaram de "ramo", saíram do magistério por diferentes motivos, como é o caso de Sandra Cabral, Sandra Bortoletto e de Laís. Mabel e Guilherme foram para a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental e continuaram a carreira acadêmica e de pesquisa, com temas ligados à alfabetização: Guilherme já concluiu sua dissertação de mestrado e Mabel está próxima de sua defesa. O Hélio faz seu doutorado na França, sobre a depredação escolar. Pedro também está concluindo sua dissertação de mestrado, com o tema Conselho de Escola. Carlos está elaborando sua dissertação com tema diferenciado da escola, sobre vídeo e educação. Os dois últimos já são professores universitários. Cada um deles trabalhou e aprofundou um aspecto diferente no seu trabalho acadêmico e com diferentes orientadores. Exceto o de Carlos, todos os temas dos demais têm ligação com as pesquisas realizadas durante o ensino de graduação.

Dos grupos de pesquisa seguintes também muitos outros estão em Programas de Mestrado, ou se preparando para a seleção.

[9] A relação das pesquisas e apresentações do Grupo X em Congressos, Encontros e Seminários, se encontra nos Anexos 5 e 6, respectivamente.

[10] Como não era professora com tempo integral na Unicamp, podem ter ocorrido outras oportunidades antes, mas delas não participei. Diferente de discussões mais gerais do Curso de Pedagogia, que ocorriam frequentemente, esta foi a primeira experiência de trabalho docente planejado em conjunto.

[11] Relação das disciplinas ministradas na Pedagogia/UNICAMP, de 1985 a 1992, para "abrigar" os diversos grupos de pesquisas de alunos do Curso de Pedagogia que foram constituídos, até que constasse na grade curricular disciplina específica para tal:

Curso de Verão:jan-Fev/1985: Avaliação do Ensino e da Aprendizagem:08 alunos.

2o.semestre/1985: Tópicos Especiais de Magistério na Escola Normal:16 alunos.

Curso de Inverno-Jul/1986: Programas de Ensino para Educação de Adultos:08 alunos.

2o.semestre/1986: Didática-Projetos de Ensino II: 15 alunos.

1o.semestre/1987: Didática-Projetos de Ensino I: 12 alunos.

2o.semestre/1987: Didática-Projetos de Ensino II: 13 alunos; Propostas e Práticas de Educação Popular:08 alunos.

Fonte: Coordenação do Curso de Pedagogia-Junho/1992.

[12]Houve sugestões de trazer à pesquisa também as vozes e versões dos pais dos alunos. Apesar de importante, consideramos inviável realizá-la, em função do tempo de que dispúnhamos. Foi proposto, em contrapartida, que os alunos pesquisadores procurassem assistir uma reunião da escola com os pais, registrando-a no Diário de Campo [Cf.Caderno de Anotações, p. 33-4]. Esse é um limite que assumimos: as relações da escola com a população não são trabalhadas nas pesquisas [exceto de forma casual], apesar dos vazios que tal ausência pode produzir.

[13]Dessa turma, vários compuseram o Grupo Y, que organizou, codificou e analisou o material empírico coletado pela turma de **Metodologia do Ensino/1985**, durante um ano e meio. O processo foi diferente do Grupo X, e um aluno da turma de 1985 [Guilherme] se incorporou ao Grupo X, tendo sido também monitor da turma de 1986. Duas alunas pesquisadoras [Gisele e Simone] continuaram até 1987 e participaram da primeira Cota de Bolsas de Iniciação Científica aprovada pelo CNPq, para realizar pesquisa individual com esse material, no período de Março/1987 a Fevereiro/1988. [Ver Anexos 5 e 11]

[14]Eis a primeira das vinte questões (todas com respostas numeradas de 1 a 4), que compunham o instrumento de avaliação das disciplinas de Graduação em 1991:

"01.Com relação à motivação para ensinar o conteúdo da disciplina o professor mostrou-se:

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|
| altamente motivado | | razoavelmente motivado | altamente desmotivado" |

Observação: Na Faculdade de Educação não foi obrigatório aplicar tal instrumento. Os professores que o utilizaram, entregavam os questionários respondidos à Coordenação do Curso de Pedagogia, que os processava.(Fonte: Exemplar colado no Caderno de Anotações de 1991).

[15]A discussão analítica, com as implicações teóricas e práticas suscitadas pelo processo de ensino/pesquisa ocorrido em 1986, será objeto de uma reflexão própria em trabalho posterior.

[16]Utilizei essa denominação por influência do então recém lançado livro de André e Ludke(1986,p.47-53). Consideram as autoras que as categorias descritivas emergem da impregnação dos dados empíricos, auxiliados pela revisão bibliográfica do tema e o referencial teórico. Esse trabalho foi fundamental, naquele momento, para organizar melhor o processo analítico e até compreendo a dificuldade das autoras em explicar, num livro de iniciação à pesquisa, um processo de idas-e-vindas entre teoria e dados empíricos. Além disso, é muito comum esse uso do conceito de **categoria** nas pesquisas educacionais para indicar tópicos/temas que "reúnem" um conjunto de dados empíricos, em função do problema enfocado, dos "achados" de campo

e da discussão teórica. Porém, só depois de 1990, ao voltar para a universidade, após o trabalho realizado na rede municipal, fui ler com mais cuidado Ezpeleta e Rockwell e Aplle, entre outros, para produzir uma nova síntese sobre o processo analítico dos dados. Passamos a trabalhar com dois movimentos que se complementam: dos dados para a discussão teórica, através de indicadores de análise descritiva; e da teoria para os indicadores, através das categorias, que são construtos teóricos. Até a próxima mudança...Em **Metodologia de Ensino**, o trabalho com as categorias é incipiente, quase inexistente pela falta de tempo de realizar esse processo de maturação da pesquisa.

[17]Em 1988, solicitei dispensa de docência no primeiro semestre para iniciar o trabalho desta tese. Assim, não houve novo processo desencadeador de pesquisas exploratórias nas escolas, nem a formação de outro grupo no segundo semestre. Em 1989, fora de quaisquer planos anteriores, pedi comissionamento da UNICAMP para assumir a Direção do Departamento de Ação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, para viver um processo diferente, mas de marcantes aprendizagens sobre a escola pública. Mais um ano sem iniciar o trabalho em **Metodologia de Ensino**. Mantinha os grupos de pesquisa, mas não iniciava novos.
Em 1990, ainda comissionada, voltei a dar aulas, uma vez que o vínculo com a universidade, especialmente com alunos, é para mim um canal de oxigenação, quando se assume um cargo administrativo, mesmo que ligado à questão pedagógica: o espaço da aula não é substituível por quaisquer cargos, pois ele permite manter o vínculo essencial de nosso trabalho na educação. E pode se constituir num espaço de defesa contra a sedução burocrática e as malhas do poder institucional, especialmente quando o trabalho tem um compromisso e um vínculo tão forte com um partido como o Partido dos Trabalhadores. Foi um período que enriqueceu minha compreensão da escola pública a partir de outra ótica, diferente do professor/pesquisador.
Assim, trabalhei com uma disciplina optativa, no primeiro semestre, oferecida à noite, a meu pedido. Foi no segundo semestre de 1990, para atender uma solicitação de alunos atrasados na integralização de seus créditos, que retomei **Metodologia de Ensino**, desta vez com um desafio novo: realizar o processo de ensino/pesquisa à noite, para estudantes-trabalhadores, como se auto-denominavam, uma vez que cursavam Pedagogia Integral num dos períodos(sic!) e trabalhavam como professores, no outro.
Só em maio/1991 retomei o trabalho em tempo integral na FE/UNICAMP: retorno a esta tese, aos grupos de pesquisa e à docência. Assim, no segundo semestre, volto para um novo desafio: iniciar o processo de ensino e pesquisa no Curso de Pedagogia noturno que se iniciara em 1991. O trabalho instaurava um novo movimento, que não será objeto de discussão nesta tese.

de integração das disciplinas e iniciação à pesquisa denominado **Pesquisa e Prática Pedagógica.**
O espaço desta tese não possibilita que se retomem aqui os trabalhos que estão sendo produzidos com os alunos do Curso de Pedagogia do período noturno, através da disciplina **Pesquisa e Prática Pedagógica**, cuja preocupação básica tem sido sobre o ensino noturno em Campinas: Alfabetização de Adultos(Suplencia I), Suplência II(5a. a 8a. séries do Ensino Fundamental) e Formação de Professores, em nível de Segundo Grau, noturno. Os trabalhos preliminares da primeira turma, que foram por mim acompanhados durante três semestres (1991 e 1992), com o auxílio das demais disciplinas da Grade Curricular, foram apresentados no **IX Encontro Interno Estudantil de Pesquisa** da Unicamp, realizado em 26 e 27 de outubro de 1992. Os resumos dos trabalhos apresentados se encontram Anexo **6.** Os alunos da Pedagogia, período noturno, conquistaram um espaço até então ocupado somente pelos alunos de tempo integral da Unicamp. A discussão da educação do trabalhador, a trajetória curricular (con)vivida na tensão do tempo de estudo e o tempo de trabalho, passa a ser uma questão central e nos instiga para novas descobertas. Mas esta já é uma outra história...

[24]As dificuldades próprias para conciliar trabalho/estudo foram mais fortes que as possibilidades do grupo se manter pesquisando. Além disso, cinco deles encaminharam seus projetos de pesquisa de Iniciação Científica para o SAE-Serviço de Apoio ao Estudante da Unicamp, a fim de poder conseguir uma licença no trabalho e dedicar-se à pesquisa e continuação de seu curso. [Ver no Anexo 5 a relação das pesquisas encaminhadas ao SAE]. Apesar de três terem sido aprovados no mérito, foram rejeitados porque a orientadora [autora desta tese] não era doutora. Regra, aliás, nova, porque o Grupo **Se...** já havia conseguido uma bolsa, apesar da orientadora não ser doutora. Para dois deles consegui bolsa na Cota de Iniciação Científica do CNPq, mas a Cota era pequena e havia os que já estavam com o trabalho em andamento. Note-se que a agência de fomento, o CNPq, analisou mais o mérito que a titulação, aparentemente mais importante na Universidade. Salvo melhor juizo, é preocupante que a burocracia e as "titularidades" se sobreponham, numa Universidade que se diz moderna, dinâmica e o que mais se queira, ao mérito do trabalho proposto no projeto.

[25]Dirce D. Pacheco(1993), aluna pesquisadora que concluiu uma pesquisa exploratória sobre a implantação do Curso de Pedagogia noturno, iniciou este ano seu Mestrado em Educação, junto ao Departamento de Ciências Sociais aplicadas à Educação FE/UNICAMP, com um projeto de pesquisa que procurará aprofundar esta questão, intitulado: **O significado e as implicações do acesso do trabalhador à universidade via cursos noturnos.**

[26]Vale o registro de que na implantação da primeira turma do novo currículo do Curso de Pedagogia Noturno, facilitado pela proposta de curso seriado, participamos de reuniões de plane-

[18]Aliás, esse acontecimento do curso parece ter influenciado a decisão dos alunos de que o primeiro trabalho desse novo grupo de pesquisa seria extrair, da avaliação feita ao final de **Metodologia de Ensino/1987** a questão em que expressavam suas expectativas quanto à continuidade de seu Curso de Pedagogia, em função do que a pesquisa suscitou. Organizaram um documento de avaliação entregue ao Departamento de Metodologia de Ensino, onde foi lido em reunião, com cópia para todos os professores, em agosto de 1987.

[19]A origem do nome Grupo **Se...**,como o grupo formado em 1987 se auto-intitulou, está ligada às tensões e dificuldades de manutenção de um grupo, tal como expressa Lapassade(1974). Esse **Se...**é a condicional que sempre estava presente na elaboração de sua pesquisa, que se prolongou por três anos até o relatório final: **se** conseguirmos nos reunir, apesar de todas as aulas que cada um precisava assistir, **se** deixarem os alunos de graduação utilizar a sala do computador da Faculdade de Educação, **se** conseguirmos terminar esta fase para apresentar no Seminário Estudantil da Bahia, **se** tivermos dinheiro para viajar... se nosso trabalho estiver bem elaborado...se...
Este grupo me ensinou a utilizar o computador e foi o primeiro (e único) que fez um uso exemplar da informática para a organização do material empírico de 1987, graças à participação do Alvaro José Pereira Braga, que já iniciara com a Profa. Dra. Afira Ripper as reflexões sobre a educação e informática.

[20]Mas nem tanto...No ano seguinte decidiram solicitar uma bolsa de Iniciação Científica ao SAE/Unicamp. Como pelas instruções não poderia ser apresentado enquanto pesquisa de grupo, uma aluna [Cristiane Peres Tessari], assinou o projeto, que foi aprovado. A verba concedida (uma bolsa) ajudava a financiar os disquetes, alguns livros necessários, papel de computador e a cota de xerox serviu para os artigos que o Grupo **Se...** estudava.

[21]Ver nota [17] deste capítulo.

[22]Duas alunas realizaram seus trabalhos em outras escolas, por motivos específicos e particulares. Uma delas pesquisou o núcleo comum de um colégio técnico público, e a outra uma classe de pré-escola municipal.

[23]Esse curso, acompanhado pelo trabalho de Andrade e Barão(1992), e também a pesquisa realizada por Joyce M.L.Ribeiro(1991), que versou sobre o processo de criação do Curso Pedagogia no período noturno [**Buscando a transparência: o curso de Pedagogia no período noturno na Unicamp**], produziram elementos para a reflexão, com os colegas da Comissão de Pedagogia da Faculdade de Educação, a respeito da nova proposta curricular para o trabalho do Curso de Pedagogia/período noturno, iniciado em 1991, com uma nova grade curricular que previa um espaço, no núcleo comum, para iniciar um processo

jamento do trabalho a ser realizado com todos os professores daquele semestre. Essas reuniões se mantiveram mensais e fizemos uma programação conjunta de uma semana sobre A Escola Pública, abordando a problemática sob vários matizes. Mesmo incipiente, pode-se perceber uma mudança na utilização conceitual de História, Filosofia e Sociologia da Educação, nas produções dos alunos realizadas em **Pesquisa e Prática Pedagógica**, onde começam seu processo de iniciação à pesquisa.

# BIBLIOGRAFIA


ALBUQUERQUE,T.S.(1991).Retratos vivos do cotidiano escolar:um estudo de crianças e jovens de camadas populares.Cascavel:ASSOESTE-Ed.Educativa.

ALTHUSSER,L.(1970).Ideologia e aparelhos ideológicos do estado. In.Posições. Lisboa:Livros Horizonte, 1977, p.75-128.

Alunos de Barbiana.Carta a uma professora.Lisboa: Presença,1977, 3a.ed.

Alunos de Pós-Graduação da FE/Unicamp.(1978).Memorial.Campinas, Faculdade de Educação/Unicamp, abril de 1978, mimeo.

ALVES,R.(1981).Conversas com quem gosta de ensinar.S.Paulo:Cortez.

ANDE,ANPEd,CEDES.(1984).Anais da III CONFERENCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇAO.Volumes:Simpósios e Painéis. S.Paulo, Loyola.

ANDE,ANPEd,CEDES.(1986).Anais da IV CONFERENCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇAO.Volumes:Simpósios e Painéis. S.Paulo:Cortez. Tomos I e II, 1988.

ANDE,ANPEd,CEDES.(1991).VI CONFERENCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇAO. Coletânea CBE:Educação Básica;Universidade e Educação. Campinas:Papirus, 1992.

ANDRE,M.e LUDKE,M.(1986).Pesquisa em educação:abordagens qualitativas. S.Paulo:EPU.

ANDRE,M.(1983).Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos.Cadernos de Pesquisa.S.Paulo (45):66-71, maio 1983.

_____.(1988).Teorias da resistência e a prática educativa. Educação & Sociedade.Campinas,X (31):91-6, dezembro/1988.

APPLE,M.W.(1979).Ideologia e currículo. S.Paulo:Brasiliense, 1982.

_____.(1985).Educação e Poder. P. Alegre:Artes Médicas, 1989.

_____.e WEIS,L.(1986).Vendo a educação de forma relacional: classe e cultura na sociologia do conhecimento escolar.Educação e Realidade.11(1):19-33, Jan-Jun/1986.

_____ e TEITELBAUN,K.(1991).Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? Teoria & Educação.P.Alegre (4):62-73.

ASSOCIAÇAO DE DOCENTES DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS.ADUNICAMP: em defesa da universidade.Campinas,SP: Ed. da Unicamp, 1991.

AZANHA,J.M.P.(1985).Situação atual do ensino de 1o.Grau:pequeno exemplário de desacertos.Cadernos de Pesquisa. S.Paulo (52):109-11, fev/1985.

_____.(1992).Uma idéia de pesquisa educacional.S.Paulo:Ed. da USP/Fapesp.

BAETA,A.M.B.(1990).Fracasso escolar: mito e realidade.In.Toda a criança é capaz de aprender? S.Paulo:FDE, Coleção Idéias,6, p.17-23.

BALZAN,N.C.(1977).Tem a aula alguma validade? Didata.S.Paulo (7):51-64.

_____.(1988).A didática e a questão da qualidade do ensino superior.Cadernos CEDES.S.Paulo (22):53-66.

BASTOS,E.S.B.(1980).Interação verbal professor-aluno.In. MORAIS, G.(org).Pesquisa e realidade no ensino de 1o.Grau.S.Paulo: Cortez, 1980, p.19-39.

BATISTA,A.A.G.(1991).Aula de português. Dissertação de mestrado, FAE/UFMG.

BELLERATE,B.M.(1978).Ideologia e didática:caracterização histórico-geográfica.In.Vários.Teoria da Didática. S.Paulo:Cortez/Autores Assoc., 1987, p.94-112.

BELTRAN,J.L.(1989).O ensino de Português:intenção ou realidade. S.Paulo:Moraes.

BIAGGIO,A.M.B.(1982).Problemas atuais da pesquisa em educação no Brasil.Educação & Realidade. P.Alegre, 7(1):23-9,jan/abr 1982.

BIANCHETTI,L.(1990).O orientador educacional como pesquisador.Cadenos de Metodologia e Técnica de Pesquisa.Maringá (2):37-63, jan/jul-1990.

BIVAR,M.de F.Ensino primário e ideologia.Lisboa: Ed.Seara Nova, 1975, 2a.ed.

BLACKBURN,R.(org).Ideologia e ciência social:ensaios criticos sobre teoria social.Rio: Paz e Terra, 1982.

BONAZZI,M. e ECO,U.(1972).Mentiras que parecem verdades. S.Paulo: Summus, 1980. Tradução de Giacomina Faldini.

BOURDIEU,P.e PASSERON,J.C.(1970).A reprodução. Rio:Francisco Alves, 1985.Tradução de R.Bairão.

BOURDIEU,P.(1975).El oficio del sociólogo. Buenos Aires:Siglo Veintiuno Editores.

_____.(1984). Universidade: os reis estão nus. Entrevista a Didier Eribon, publicada em El Nouvel Observateur, de 2-8 de novembro de 1984.In.Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, 66(152):99-105, jan/abr 1985. Trad. M.S.Guimarães.

BRASIL.Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília:Gráfica do Congresso Nacional.

BRUNNER,J.J.(1987).Universidad y sociedad en America Latina.México:Universidad Autónoma Metropolitana/Sec.de educação Pública,1987.

BRUYNE,HERMAN E SCHOUTHEETE.Dinâmica da pesquisa em ciências sociais:os polos da prática metodológica.Rio: Francisco Alves, 1991,5a.ed.

BURNHAM,T.F.(1991).Currículo, trabalho e construção do conhecimento: trajetória de um processo de integração pesquisa-ensino, em um movimento permanente de (re)construção de concepções. Trabalho apresentado na XIV Reunião Anual da ANPed.Grupo de Trabalho 12. S.Paulo, 1 a 3/setembro/1991.

_____.(1992).Vazio de significado político-epistemológico na escola pública.Vários.Escola Básica.Campinas:Papirus:Cedes: S.Paulo:Ande:Anped, (Coletânea CBE),p.89-102.

CABRERA,B. e JAEN,M.J.(1991).Quem são e o que fazem os docentes? Sobre o "conhecimento" sociológico do professorado.Teoria & Educação.P.Alegre (4):190-214.

CALVINO,I.Seis propostas para o próximo milênio.S.Paulo: Cia.das Letras,1990. Tradução de Ivo Barroso.

_____.Palomar.Lisboa:Ed.Teorema Lda. Tradução de João Reis.

CAMUS,A. O mito de Sísifo - ensaio sobre o absurdo.Lisboa: Ed.Livros do Brasil, s/data.

CANEDO,L.B.(1993).A família, a escola e a questão educacional. A sair na Revista: Leitura:teoria e prática.ALB/Mercado Aberto, junho/1993.

CAPALBO,C.(1987).Integração da pesquisa ao ensino de graduação. Convivium. (5):490-4.

CARDOSO,E.A.et.all.(1984). Os livros tradicionais de currículo. Cadernos CEDES:Currículos e Programas-Como vê-los hoje? S.Paulo,(13):7-25.

CASTANHO,M.E.(1989).Universidade à noite:fim ou começo de jornada? Campinas, Papirus.

CATTANI,B.D.et.all.(orgs).Universidade, escola e formação de professores.S.Paulo: Brasiliense,1986.

CAVALCANTI,Z.M.C.(1980).Ensino de pesquisa em cursos de graduação.Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.Brasília (146):377-82, v.63, jan/abr/1980.

CHAUI,M.(1980).Ideologia e educação.Educação & Sociedade.S.Paulo (5):24-40. Ano II, Janeiro/1980.

_____.(1988).Problemas decorrentes da pretensão de desvincular ensino e pesquisa no nível de graduação.Palestra proferida no VI Encontro Nacional de Pró-Reitores de Graduação.Ouro Preto, setembro/1988.

COLLARES,C.A.L. e MOYSES,M.A.A.(1993).Diagnóstico da medicalização do processo ensino-aprendizagem na primeira série do Primeiro Grau do município de Campinas.Campinas:Unicamp. Relatório de pesquisa financiada pelo INEP.

COELHO,E.C.(1988).A sinecura acadêmica:a ética universitária em questão.S.Paulo:Vértice,Ed.Revista dos Tribunais.

COELHO,E.J.P. et all.(1992).A reestruturação da universidade pela construção do seu Projeto Pedagógico com base na participação de alunos, docentes e funcionários: a experiência da PUCCAMP - 1981 a 1985.Revista da FAEBRA.Salvador, Faculdade de Educação do Estado da Bahia,UEB,(1):97-123, janeiro/junho 1992.

COELHO,I.M.(1987).A universidade e a realidade social - especificidade da prática nos cursos de graduação. In.Seminários Regionais sobre Estágio Curricular - documento síntese.Brasília, MEC-SESu:3-13, Mar/1987.

COMENIUS,J.A.(1627).Didáctica Magna.Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2a.ed, 1976. Introdução, tradução e notas de J.F. Gomes.

COSTA,M.C.V.(1988).A dissociação entre teoria e prática na formação do professor: examinando seu significado.Tecnologia Educacional.Rio, v.17(83/84):54-61, jul/out 1988.

CRUZ,M.H.S.(1980).O poder na escola:um estudo sobre punições.In. MORAIS,G.(org).Pesquisa e realidade no ensino de 1o. Grau.São Paulo: Cortez, p.63-85.

CUNHA,Luiz Antonio.(1975).Educação e desenvolvimento social no Brasil.Rio de Janeiro:Francisco Alves.

_____.(1979).Os (des)caminhos da pesquisa na pós-graduação em educação.In.Seminário sobre a Produção Científica nos Programas de Pós-Graduação em Educação.Brasília, CAPES - Depto. de Documentação e Divulgação, p.3-15.

_____.(1980).Uma leitura da teoria da escola capitalista. Rio:Achiame.

_____.(1981a).A organização do campo educacional:as Conferências da Educação.Educação & Sociedade.Campinas, IV(9):5-48,maio/1981.

_____.(1981b).Sobre Educação e Desenvolvimento Social no Brasil:crítica da crítica e autocrítica.Educação & Sociedade. Campinas,IV (10):123-31, Set/1981.

_____.(1991).Educação, estado e democracia no Brasil.S.Paulo:Cortez; Niterói:Ed. da UFF; Brasília:FLACSO do Brasil.

CUNHA,M.I.(1988).A didática e a produção do conhecimento.Tecnologia Educacional.Rio,v.17(82):31-4. Maio/junho 1988.

CUPANI,A.(1985).A crítica do positivismo e o futuro da filosofia. Florianópolis:Ed.da UFSC.

CURY,Carlos R.Jamil.(1979).Categorias possíveis para uma aproximação do fenômeno educativo.Educação & Sociedade.Ano I, No.2, Jan/1979, p. 121-7.

_____.(1981).A propósito de Educação e Desenvolvimento Social no Brasil.Educação & Sociedade.Campinas,III (9): 155-63, Mai/1981.

_____.(1983).Educação e contradição.S.Paulo:Cortez & Autores Associados.

_____.(1986).Tendências do ensino no Brasil hoje. Educação & Sociedade.Campinas,(25):44-54, dez/1986.

DECONCHY,J.P.(1984).Sistemas de creencias y las representaciones ideológicas.In.Moscovici,S.(org).In.Psicologia Social II.Barcelona:Ed.Paidos Ibérica, 1986, p.469-506.

DELAMONT,S. e HAMILTON,D.(1976).A pesquisa em sala de aula: uma crítica e uma nova abordagem.In.PATTO,M.H.S.(org).Introdução à Psicologia Escolar. S.Paulo:T.A.Queiroz, 1981, p.378-98.

DEMARTINI,Z.B.F.(1992).Trabalhando com relatos orais:reflexões a partir de uma trajetória de pesquisa.In.LANG(org) Reflexões sobre a pesquisa sociológica.S.Paulo:CERU, p.42-60.

DEMO,P.(1990).Pesquisa:princípio científico e educativo.S.Paulo: Cortez & Aut.Assoc.,1991,2a.ed.

DIAS,Edmundo Fernandes.(1982).Notas para uma história da crise da Unicamp.Educação & Sociedade.S.Paulo,IV (11):136-66, Jan/1982.

DOMINGUES,J.L.Interesses humanos e paradigmas curriculares.Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.Brasília,67(156):351-66, Maio/ago.1986.

_____.(1988).O cotidiano da escola de primeiro grau: o sonho e a realidade. Goiânia:CEGRAF/UFG; S.Paulo:EDUC-Ed. PUCSP.

EISNER,E.W. e VALLANCE,E.(editors).(1974).Conflicting conceptions of curriculum. Berkeley:McCutchan.

ENGUITA,M.F.(1991).A ambiguidade da docência:entre o profissionalismo e a proletarização.Teoria & Educação.P.Alegre (4):41-61.

ESTABLET,R.(1970).A escola.In.Tempo Brasileiro, Rio (35):83-125, out-dez/1973.

ESTABLET,R.e BAUBELOT,C.H.(1971).La escuela capitalista.México: Siglo XXI, 1977,4a.ed.

ESTEVES,O.P.(1984).Pesquisa educacional em crise:ontem, hoje-que caminho tomar? Cadernos de Pesquisa,S.Paulo (50):3-14,agosto/1984.

EZPELETA,J.e ROCKWELL,E.(1986).Pesquisa participante.S.Paulo:Cortez & Autores Associados.

_____.(1986).La escuela y los maestros:entre el supuesto y la deducción.Cuadernos de Investigación Educativa.México,(20), septiembre/1986.

FAGUNDES,J.(1986).A função social da universidade medida pela extensão.Educação Brasileira.CRUB, VIII(17):103-11, 2o.sem/1986.

FARR,R.M.(1984).Las representaciones sociais. In.Moscovici,S. (org).Psicologia Social II.Barcelona:Ed.Paidós Ibérica, 1986, p.495-506.

FAZENDA,I.(org).Metodologia da pesquisa educacional.S.Paulo:Cortez,1989.

_____.(org).Novos enfoques da pesquisa educacional. S.Paulo: Cortez, 1992.

FERNANDES,F.(1989).O desafio educacional.S.Paulo:Cortez:Autores Associados.

FISCHER,R.M.B.(1976).A questão das técnicas didáticas.Ijuí, FIDENE, mimeo.

FOUCAULT,M.(1969).Arqueologia do saber. Rio:Forense-Universitária, 1987, 3a.ed. Tradução de Luiz F.B.Neves.

_____.(1971).A ordem do discurso. Tradução de Sírio Possenti, revisão de D. Belatto e J. Crippa. Ijuí:Fidene, 1973.

_____.(1975).Vigiar e punir.Petrópolis: Vozes, 1977.

_____.(1979).Microfísica do poder.Rio: Graal.

FRACALANZA,H.(1993).O que sabemos sobre os livros didáticos para o ensino de ciências no Brasil.Campinas, Tese de Doutoramento, Faculdade de Educação/Unicamp.

FRANÇA,Carlos.(1989).Psicologia Fenomenológica:uma das maneiras de se fazer. Campinas:Ed.da Unicamp.

FREIRE,P.(1970).Pedagogia del oprimido.Buenos Aires: Siglo XXI.

_____.(1977).Paulo Freire: o andarilho do óbvio - depoimento. Versus,(8), março,1977.

_____.e FAUNDEZ,A.(1985).Por uma pedagogia da pergunta. Rio: Paz e Terra.

_____e SHOR,I.(1986).Medo e ousadia:o cotidiano do professor. Rio: Paz e Terra.

_____.(1992).Pedagogia da Esperança:um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio: Paz e Terra.

FREITAG,B.(1977).Escola, estado e sociedade.S.Paulo:Edart.

FREITAS,L.A.(1989).A produção de ignorância na escola.S.Paulo: Cortez.

FREITAS,L.C.(1985).Notas sobre a especificidade do pedagogo e sua responsabilidade no estudo da teoria e práticas pedagógicas. Educaçao & Sociedade.S.Paulo,(22):12-9, set-dez/1985.

_____.(1991a).Teoria pedagógica: limites e possibilidades. In. A didática e a escola de 1o.Grau-Coleção Idéias/11.S.Paulo:FDE:39-47.

_____.(1991b).Parâmetros teórico-metodológicos para a pesquisa no campo da teoria pedagógica: o caso do LOED:Laboratório de Observação e Estudos Descritivos-DEME/FE/UNICAMP. Campinas, Unicamp, set/1991, mimeo.

_____.(1993).O profissional da educação:conceituação, formação e LDB.Revista de Educação da CNTE-Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.Brasília, (1):51-64, jan/1993.

FRIGOTTO,G.(1985).A questão metodológica do trabalho interdisciplinar:indicações de uma pesquisa sobre vestibular.Cadernos de Pesquisa,S.Paulo (55):68-75, novembro/1985.

_____(1991).O contexto sócio-político brasileiro e a educação nas décadas de 70/90.Educação & Contexto,Ijuí, 6(24):43-57, Out-Dez/1991.

FUKUI,L.,SAMPAIO,E. e BRIOSCHI,L.(1982).Escolarização e sociedade:um estudo dos excluidos da escola.Educação & Sociedade.Campinas,(11):72-91, jan/1982.

GADOTTI,Moacir.(1978).Revisão crítica do papel do pedagogo na atual sociedade brasileira (Introdução a uma Pedagogia do Conflito). Educação & Sociedade.S.Paulo, (1):5-16, Setembro/1978.

GAMBOA,S.A.S.(1987).Epistemologia da pesquisa em Educação-estruturas lógicas e tendências metodológicas.Campinas.Tese de Doutorado-FE/Unicamp.

GANDINI,R.P.C.(1989)."Produtividade" e autonomia na pesquisa em ciências humanas e em educação.Educação & Sociedade.S.Paulo (33): 141-57.

GATTI,B.A.(1983).Pós-Graduação e pesquisa em educação no Brasil, 1978-1981.Cadernos de Pesquisa.S.Paulo (44):3-17, fev/1983.

GERALDI,C.M.G.(1978).Subsídios para discutir a docência na Fidene.Ijuí, Fidene, mimeo.

_____.e RASIA,J.M.(1980).Educação ou controle? Cadernos da FIDENE. Ijuí:Ed.FIDENE/Fafi (15):70-80, 2a.ed.

_____.(1980a).Subsídios para a análise de contradições presentes no ensino de matemática - 5a. a 8a. séries do Primeiro Grau. Campinas, Dissertação de Mestrado, FE/UNICAMP.

_____.(1980b).Proposta-Roteiro de Planejamento de Ensino. S.Carlos, Fac. de Direito, mimeo. Posteriormente, 1982, foi publicada em edição interna na PUCCAMP

GERALDI,C.,MIRANDA,C.E. et all.(1986).Silêncio, Ditado e Cópia: análise da vivência curricular na primeira série do Primeiro Grau.Anais do Primeiro Seminário sobre Currículo das Séries Iniciais.Santa Maria:Editora da UFSM:23-47.

GERALDI,J.W.(1991).Portos de passagem.S.Paulo:Martins Fontes.

GIROUX,H.(1983).Teoria crítica e resistência em educação.Petrópolis:Vozes, 1986.

GOLDMANN,L.O todo e as partes.Dialética e cultura.Rio:Paz e Terra, 1979, 2a.ed, p.3-25.

_____.Ciências humanas e filosofia:o que é sociologia? S.Paulo:Difel, 1974, 4a.ed. Tradução de L.C.Garaude e J.A.Gianotti.

GOMES,R.(1977).Crítica da razão tupiniquim.Porto Alegre:Ed.Movimento/Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

GOUVEIA,M.A.J.(1971).A pesquisa educacional no Brasil.Cadernos de Pesquisa.S.Paulo (1):1-47, jul/1971.

_____.(1976).A pesquisa sobre educação no Brasil.Cadernos de Pesquisa.S.Paulo (19):75-9, Dez/1976.

_____.(1985).Orientações teórico-metodológicas da Sociologia da Educação no Brasil.Cadernos de Pesquisa.S.Paulo, (55):63-7, nov/1985.

_____.(1992).Introdução.Cadernos de Pesquisa. S.Paulo, (80):8-10, fev/1992.

GRAMSCI,A.(1955).Concepção dialética da história. Rio:Civilização Brasileira, 1989, 8a.ed.

_____ .(1959).Obras escolhidas.Lisboa:Estampa, Coleção Teoria no.21,1974, V.I e II.

_____ .(1973).La alternativa pedagógica. Barcelona:Nova Terra, 1976.[Seleção e introdução de Mário Manacorda].

_____.Os intelectuais e a organização da cultura. Rio: Civilização Brasileira, 1978, 2a.ed.

GRANGER,G.G.Objet, structure et significations.Revue Internationale de Philosophie.Nos.73-74, 1965,fasc. 3-4.

_____.(1968).O problema das significações.In.Filosofia do Estilo. S.Paulo:Perspectiva,1974.

GUIMARAES,A.M.(1985).Vigilância, punição e depredação escolar. Campinas:Papirus.

HABERMAS,J.(1987).Conhecimento e interesse, com um novo Pósfácio. Rio:Ed.Guanabara.

HAMILTON,D.Sobre as origens dos termos classe e curriculum.Teoria & Educação.P.Alegre(6):33-52, 1992.

HELLER,A.(1970a).Sociologia de la vida cotidiana.Barcelona:Península, 2a.ed,1987.

_____.(1970b).O cotidiano e a história. Rio:Paz e Terra, 1985, 2a.ed.

_____.Para mudar a vida:felicidade,liberdade e democracia. S.Paulo:Brasiliense, 1082.

_____.(1992).A theory of needs revisited.Texto apresentado no Seminário Feher/Heller, S.Paulo:PUC, 11 a 13 de maio/1992.

HOHLFELDT,A.(1977). Apresentação do livro de Contos: Histórias Ordinárias. P.Alegre:Ed.Movimento.

HYPOLITO,A.M.(1991).Processo de trabalho na escola:algumas categorias para análise.Teoria & Educação.P.Alegre (4):3-21.

IANNI,O.(1984).Dialética e ciências sociais.In.Epistemologia das ciências sociais. S.Paulo:EDUC, (Cadernos PUC,19), p.93-105.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS.Redefinição do Curso de Pedagogia.Brasília:INEP,1980.(Coordenadores: Ophelina Rabello e Moacir Gadotti).

JAEN,M.J.(1991).Os docentes e a racionalização do trabalho em educação. Elementos para uma crítica da teoria da proletarização dos docentes.Teoria & Educação.P.Alegre (4):74-90.

JODELET,D.(1984).La representación social:fenómenos, concepto y teoria.In.Moscovici,S.(org).Psicologia Social II.Barcelona:Ed. Paidós Ibérica, 1986, p.469-93.

JOHNSON JR,M.(1967).Definições e modelos na teoria do currículo. In. MESSICK, PAIXÃO e BASTOS(org).Currículo:análise e debate. Rio:Zahar, 1980, p.13-35.

KELLY,A.O currículo:teoria e prática.S.Paulo:Ed.Harper & Kow do Brasil,1981.

KENSKI,V.M.(1992).A Pesquisa sobre "O Fascínio do Opinião"-um exemplo de pesquisa não dogmática.In.FAZENDA(org).Novos enfoques da pesquisa educacional.S.Paulo:Cortez, p.61-73.

KLIEBARD,H.M.(1971).Burocracia e teoria de currículo.In.Messik, Paixão e Bastos(orgs).Currículo:análise e debate.Rio:Zahar Ed, 1980, p.107-26.

KONDER,L.(1992).O futuro da filosofia da praxis: o pensamento de Marx no século XXI.Rio:Paz e Terra.

KOSIK,K.(1963).Dialética do concreto.Rio:Paz e Terra,1976,2a.ed. Tradução de C.Neves e A.Toríbio.

KOURGANOFF,W.A face oculta da universidade.S.Paulo:Ed.da UNESP, 1990. Tradução de C.Shilling e F.Murad.

KRAMER,S.(1989).Melhoria da qualidade de ensino: o desafio da formação de professores em serviço.Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.Brasília, v.70,(165):189-207, maio/ago/1989.

KRAMER,S. e ANDRE,M.(1986).Alfabetização: um estudo sobre professores das camadas populares.In.ANDRE e LUDKE.(1986).Pesquisa em educação:abordagens qualitativas. S.Paulo:EPU, p.82-99.

KUHN,T.S.(1969).A estrutura das revoluções científicas. S.Paulo: Perspectiva, 1975.

LAPASSADE,G.(1974).Grupos, organizações e instituições.Rio de Janeiro:Francisco Alves, 1977. Tradução de H.A.Araujo.

LATERZA,L.B.de M.Avaliação e o sistema educacional.Educação & Avaliação.S.Paulo, No.1, Julho/1980, p.62-68.

LEAL,L.F.V.(1991).A escrita aprisionada: uma análise de produção de texto na escola. Dissertação de mestrado, FAE/UFMG.

LEFEBVRE,H.(1969).Lógica formal, Lógica dialética. Rio:Civilização Brasileira, 1975. Tradução de Carlos Nelson Coutinho.

LIBANEO,J.C.(1991).Didática.S.Paulo:Cortez.

LOWY,M.(1975).Objetividade e ponto de vista de classe nas ciências sociais.In.Método dialético e teoria política.Rio:Paz e Terra, 1985, 3a.ed, p.9-34.

_____.(1985)Ideologias e ciência social-elementos para uma análise marxista. S.Paulo:Cortez.

_____.(1987)As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen. S.Paulo:Busca Vida.

LUDKE,M.(1990).Pesquisando sobre a avaliação na escola básica.Toda a criança é capaz de aprender? S.Paulo:FDE, Coleção Idéias,6, p.85-91.

MACDONALD,J.B.(1975).Curriculum and human interests.In.PINAR,W.(ed.).Curriculum theorizing-the reconceptualists.Berkeley:McCutchan, p.283-94.

MACHADO,J.C.(1987).Ciência e docência.Ciência e Cultura. v.39(12):1161-63.Dez/1987.

MACHADO,R.(1981).Ciência e saber:a trajetória da arqueologia de Foucault. Rio:Ed.Graal.

MANACORDA,M.(1969).Marx y la pedagogia moderna.Barcelona:Oikostau,1969.

MAO TSE-TUNG.(1937).Sobre a contradição.Série Textos Fundamentais 1, mimeo, s/data, extraido de "Textes choisis de Mao Tse-toung", Pekin, Editins en langues etrangeres, 1972, p.89-143.

MARCELLINO,N.C.(1986).A sala de aula como espaço para o "jogo do saber".In.MORAIS,R.(org).Sala de Aula:que espaço é esse? Campinas:Papirus, p.59-70.

MARQUES,FORMIGA,FRANCO e SA CARNEIRO.(1989).Ensino e pesquisa na universidade: questão de lei ou de visão de mundo? Cadernos de Pesquisa.S.Paulo (69):5-16, maio/1989.

MARQUES,M.O.(1988).Conhecimento e educação.Ijuí:UNIJUI.

MARX,K.Contribuição para a crítica da economia política.Lisboa: Ed.Estampa,1973.

_____.Teses sobre Feuerbach.In.MARX e ENGELS.Textos 1.S.Paulo: Ed.Sociais, 1975, p.118-20.

MASCELANI,M.N.(1980).Currículo:a distorção de um conceito.S.Paulo,mimeo.

MAZZOTTI,M.A.(1986).O livro didático como categoria de investigação da realidade escolar. S.Carlos, UFSCar, Tese de Mestrado.

MELLO,G.N.de.(1974).Construção de um instrumento para avaliação do professor por meio da observação da interação professor-aluno. São Paulo, Dissertação de Mestrado, PUC-SP.

_____.(1979)Fatores intra-escolares como mecanismos de seletividade no ensino de Primeiro Grau.Educação & Sociedade.S. Paulo,No.2, Janeiro/1978,p.70-8.

_____.(1981).Observação da interação professor-aluno: uma revisão crítica.In.PATTO,M.H.S.(org).Introdução à Psicologia Escolar. S.Paulo:T.A.Queiroz, 1981, p.361-77.

_____.(1982)Magistério de Primeiro Grau:da competência técnica ao compromisso político.S.Paulo: Cortez e Aut.Assoc.

MESSICK,PAIXÃO e BASTOS(orgs).Currículo:análise e debate.Rio: Zahar, 1980.

MICHELAT,G.(1980).Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia.In.Thiollent,M.Crítica metodológica, investigação social e enquete operária.S.Paulo: Polis, p.191-211.

MINATEL,V.(1991).Resistência e proletarização: a metodologia do possível.Campinas:Faculdade de Educação/Unicamp, Relatório de Pesquisa de Bolsa de Aperfeiçoamento-CNPq. Inédito.

MIRANDA,G.V.(1988).A produção e a reapropriação do saber no ensino superior.Cadernos CEDES.S.Paulo,(22):17-26.

MORAIS,G.S.(1980).(org).Pesquisa e realidade no ensino de 1o. Grau. São Paulo:Cortez.

MORAIS,R.(1986).(org).Sala de Aula:que espaço é esse? Campinas: Papirus.

MOREIRA,A.F.B.(1990).Currículos e programas no Brasil. Campinas: Papirus.

_____.(1992).Escola, currículo e a construção do conhecimento.Vários.Escola Básica.Campinas:Papirus:Cedes; S.Paulo:Ande:Anped, (Coletânea CBE),p.77-88.

MOSCOVICI,S. e HEWSTONE,M.(1984).De la ciência al sentido común. In. Psicologia Social II.Barcelona:Ed.Paidós Ibérica, 1986, p.679-710.

MOYSES,M.A.A. e COLLARES,C.A.L.(1992).Sobre alguns preconceitos no cotidiano escolar.Texto apresentado em Mesa Redonda no FDE, outubro/1992. No prelo:Idéias. S.Paulo:FDE.

NAGLE,J.(1990).Apresentação à edição brasileira.In.KOURGANOFF,W.A face oculta da universidade.S.Paulo:Ed.da UNESP, 1990.

NIDELCOFF,M.T.(1978).Uma escola para o povo.S.Paulo:Brasiliense.

NOSELLA,M.L.C.D.(1979).As belas mentiras-a ideologia subjacente aos textos didáticos. São Paulo:Cortez & Moraes.

NOVAES,M.E.(1984).Professora primária:mestra ou tia? S.Paulo:Cortez & Autores Associados.

NOVOA,A.(1991).Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente.Teoria & Educação.P.Alegre, (4):109-39.

NUDLER,T.(1975).La educación y los mecanismos ocultos de la alienación.Crisis en la didactica.Revista de Ciencias de la Educación. Rosário,1975, No.4, 1a.parte,p.89-109.Trad.(mimeo)de Elza G.Avancini.

OLIVEIRA,B.A. e DUARTE,N.(1987).Socialização do saber escolar.S. Paulo:Ed.Cortez e Aut.Assoc.

OLIVEIRA,C.(1992).Estado, município e educação:Análise da descentralização do ensino no Estado de São Paulo (1983-1990). Tese de Doutorado. Campinas:Faculdade de Educação/UNICAMP.

OLIVEIRA,G.A. e BATISTA,S.R.(1989).Análise das diferentes situações de remanejamento encontradas em algumas escolas públicas, no início da escolarização, nos anos de 1985 e 1986.Campinas, FE/Unicamp, Relatório Final de Pesquisa de Iniciação Científica -CNPq, Abril/89, inédito.

OLIVEIRA, OLIVEIRA, CECCON e HARPER.(1980).Ratos e Crianças. In. Cuidado,Escola. S.Paulo:Brasiliense, p.68-9.

ORLANDI,L.(1983).Apontamentos sobre pesquisa em educação.Cadernos IFCH Unicamp.Campinas (8):1-25, agosto/1983.[Obs:Texto reapresentado em Dez/1978, revisão do original:O problema da pesquisa em educação.Educação Hoje.S.Paulo(2):Brasiliense,1969].

OSAKABE,H.(1979).Argumentação e discurso político.S.Paulo:Kairós.

OTT,WORTMANN e MORAES(1988).Buscando referenciais para o estágio curricular.Tecnologia Educacional.Rio, v. 17 (83/84):69-71, jul/out.

OZGA,J. e LAWN,M.(1991).O trabalho docente:interpretando o processo de trabalho no ensino.Teoria & Educação. Porto Alegre, (4):140-58.

PALMA FILHO,J.C.(1992).Focalizando a construção curricular e seus fundamentos.Programa para o aperfeiçoamento de professores da rede estadual de ensino:formação geral/organizado pelo FDE, com apoio da APEOESP.S.Paulo:FDE:27-39.

PAOLI,N.J.(1985).Para repensar a universidade e a pós-graduação. Campinas, Unicamp.

_____.(1988).O princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa:elementos para uma discussão.Cadernos Cedes.S.Paulo: Cortez (22):27-52.

PARLETT,M.e HAMILTON,D.(1972).Avaliação iluminativa:uma nova abordagem no estudo de programas inovadores.In. GOLDBERG e SOUZA (orgs).Avaliação de programas educacionais:vicissitudes, controvérsias,desafios.S.Paulo:EPU, 1982, p.38-45.

PATTO,M.H.S.(1981).(org).Introdução à Psicologia Escolar:uma introdução crítica à psicologia escolar. S.Paulo:T.A.Queiroz.

_____.(1984).Psicologia e ideologia.S.Paulo:T.A.Queiroz.

_____.(1990).A produção do fracasso escolar:histórias de submissão e rebeldia. S.Paulo:T.A.Queiroz.

PECHEUX,M.(1969).Análise automática do discurso. In. GADET, F. & HAK, T. Por uma análise automática do discurso - Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1990:61-161.

PEIXOTO,M.C.L.(1992).Associação ensino-pesquisa na universidade: caminhos de um caminho.Educação & Sociedade.Campinas:Papirus, (41):126-40, abril/1992.

PENIN,S.(1989).Cotidiano e escola.S.Paulo:Cortez & Autores Associados.

PEY,M.O.(1984).Reflexões sobre a prática docente.S.Paulo:Loyola.

PIMENTEL,M.da G.(1992).O professor em construção.S.Paulo:Tese de Doutorado, PUC-SP.

PINAR,W.(ed).(1975).Curriculum theorizing-the reconceptualists. Berkeley:McCutchan.

POMPEIA,R. O ateneu.Rio de Janeiro:Ed.Letras e Artes, 1967.

PRADO,Adélia.(1987).Solte os cachorros.Rio:Ed.Guanabara, 3a.ed.

PRESTES,N.M.H.(1989).O conhecimento e a escola.Tecnologia Educacional.Rio, v.18(87/88):24-6, mar/jun 1989.

PUCCI,B.,OLIVEIRA,N.R. e SGUISSARDI,V.(1991).O processo de proletarização dos trabalhadores em educação.Teoria & Educação.P. Alegre, (4):91-108.

PUENTES,R.S.(1988).La crisis de la investigación en la educación superior.Revista de la Educación Superior. v.XVII, No.1(65):139-69, enero/marzo 1988.

_____.(1990).La vinculación de la docencia con la investigación:una tarea teorica y practica en proceso de construcción (el caso de la UNAM).Revista de la Educación Superior. v.XIX, No.2(74):15-50, abr/jun 1990.

RAMOS,C.L.C.(1985).Uma tentativa de integração entre universidade e escola de Primeiro Grau mediante pesquisa-ação.Educar. Curitiba, 4(2):5-21, jul/dez 1985.

RIBEIRO,M.L.S.(1984).A formação politica dos professores de primeiro e segundo graus.S.Paulo:Cortez/Autores Assoc.

RIBEIRO,S.C.A "Universidade de Ensino".Tecnologia Educacional. Rio, (75):35-7.

ROCHA,A.D.C.(1983).Contribuição das revisões de pesquisa internacionais ao tema de evasão e repetência no Primeiro Grau.Cadernos de Pesquisa.S.Paulo (45):57-65, maio/1983.

ROCHA, PORTO,SANTOS,PILATI e RIBEIRO.(1986).A relação ensino-pesquisa nas instituições de ensino superior.Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.Brasília, 67(155):5-51, jan/abr 1986.

ROCKWELL,E.(1990).Como observar a reprodução.Teoria & Educação. Porto Alegre,(1):65-78.

_____.La relevancia de la etnografia para la transformación de la escuela.Publicação do Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación.Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. Série Memórias de Eventos Cientificos Colombianos, s/data, p.15-29.

_____.Los procesos cotidianos, lenguaje y conocimiento en la aula.En.Colección Pedagógica Universitaria.(15):25-40, Universida Veracruzana, s/data.

ROCKWELL,E. e EZPELETA,J.(1985).La escuela:relato de un proceso de construcción inconcluso.In.MADEIRA e MELLO (org).Educação na América Latina. S.Paulo:Cortez & Autores Assoc., p.151-72.

ROMANA,M.A.(1992).Construção coletiva do conhecimento através do psicodrama.Campinas:Papirus.

ROMANELLI,O.O.(1978).História da educação no Brasil(1930/1973). Petrópolis:Vozes, 1980, 2a.ed.

ROSA,S.(coord).A escola pública em debate:redefinindo sua função social.Fortaleza:Ed.Sec.do Estado do Ceará, 1991.

ROSENTHAL,R. e JACOBSON,L.(1968).Profecias auto-realizadoras em sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da competência intelectual. In.PATTO,M.H.S.(org).Introdução à Psicologia Escolar. S.Paulo:T.A.Queiroz, 1981, p.258-95.

SANFELICE,J.L.(1986).Sala de aula:intervenção no real.In.MORAIS, R.(org).Sala de Aula:que espaço é esse? Campinas:Papirus, p.83-93.

SANTIAGO,M.E.(1990).Escola pública de primeiro grau:da compreensão à intervenção.Rio: Paz e Terra,1990.

SANTOS,B.de S.(1989).Introdução a uma ciência pós-moderna.Rio: Ed.Graal.

SANTOS,L.G.dos.(1981).Questão de método.In.Desregulagens.S.Paulo: Brasiliense/FUNCAMP.

SAUL,A.M.(1991).Questões de Currículo.Tecnologia Educacional.Rio de Janeiro, v.20(101):54-58, jul/ago.1991.

SAVIANI,D.(1976).Contribuição a uma definição do Curso de Pedagogia. Didata.S.Paulo,(5).

_____.(1981).Escola e democracia ou a teoria da curvatura da vara.ANDE. S.Paulo, (1):22-3.

_____.(1982).Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara.ANDE.S.Paulo, (3):56-64.

SCHWARTZMAN,S.(1981).Ciência, universidade e ideologia - a política do conhecimento.Rio:Zahar.

SEVERINO,A.J.(1992).Problemas e dificuldades na condução da pesquisa no Curso de Pós-Graduação.In.FAZENDA(org).Novos enfoques da pesquisa educacional.S.Paulo:Cortez, p.27-34.

SILVA,E.T.(1990).Avaliação do Curso de Pedagogia da FE-UNICAMP: as expectativas e as percepções dos alunos.Campinas:FE-Unicamp. Apoio FAEP (mimeo).

SILVA,T.T.da(org).Trabalho, educação e prática social.P.Alegre: Ed.Artes Médicas, 1991.

_____.(1992).O que produz e o que reproduz em educação.P.Alegre:Ed. Artes Médicas.

SILVEIRA FILHO,N.(1980).Avaliação do enfoque dominante de currículo da FAU-Santos.Educação & Avaliação,(2):100-30.

von SIMSON,O.de M.(org).Experimentos com histórias de vida.S.Paulo:Vértice,Ed.Revista dos Tribunais, 1988.

SMOLKA,A.L.B.(1988).A criança na fase inicial da escrita.S.Paulo: Cortez; Campinas:Editora da UNICAMP.

SNYDERS,G.(1973).Para onde vão as pedagogias não-directivas? Lisboa:Moraes, 1976.

_____.(1976).Escola, classe e luta de classes.Lisboa:Moraes, 1977.

_____.(1974).Os séculos XVII e XVIII.In.Debesse e Mialaret. (org).Tratado das ciências pedagógicas.S.Paulo:Ed.Nacional e Ed. da USP, V.2, p. 269-332.

SOARES,Magda B.(1978).Avaliação educacional e clientela escolar. In.PATTO,M.H.S.(org).Introdução à Psicologia Escolar. S.Paulo: T.A.Queiroz, 1981, p.47-53.

_____.(1985).Didática:uma disciplina em busca de sua identidade.ANDE.S.Paulo,(9):39-42.

_____.(1991).Metamemória-memórias:travessia de uma educadora.S.Paulo:Cortez.

SPOSITO,M.P.(coord).O trabalhador-estudante:um perfil do aluno do curso superior noturno.S.Paulo: Loyola, Col.Educação Popular(10), 1989.

TABA,H.(1962).Elaboración del curriculo. B.Aires:Ed.Troquel, 1977, 3a.ed.

TARDIF,M.,LESSARD,C. e LAHAYE,L.(1991).Os professores em face ao saber.Esboço de uma problemática do saber docente.Teoria & Educação. P.Alegre,(4):215-33.

THIOLLENT,M.(1980).Crítica metodológica, investigação social e enquete operária.S.Paulo:Polis.

THOMPSON,E.(1978).Miséria da teoria.Rio: Zahar, 1981.

TRAGTENBERG,M.(1979).A delinquência acadêmica.Educação & Sociedade.S.Paulo, (3):76-82, maio/1979.

_____.(1989).Introdução ao leitor brasileiro.In.WEBER,M. Sobre a universidade. S.Paulo:Cortez.

TRALDI,L.L.Curriculo:conceituações e implicações.S.Paulo: Atlas, 1984, 2a.ed.

TYLER,R.W.(1949).Princípios básicos de currículo e ensino.Porto Alegre:Globo,1979, 6a.ed.

UHLI,A.(1992).Sobre o legítimo direito de punir. Texto apresentado em Mesa Redonda no FDE, outubro/1992. No prelo:Idéias. S.Paulo:FDE.

UNICAMP.Catálogos dos Cursos de Graduação.Campinas, Unicamp, 1981,1982,1983,1984,1985,1986,1987,1988,1989,1990,1991 e 1992.

UNICAMP.(1989).Biblioteca Central.Serviço de Informação sobre o livro didático. O que sabemos sobre o livro didático:catálago analítico.Campinas: Editora da Unicamp.

VEIGA,I.P.A.(1989).A prática pedagógica do professor de didática. Campinas,SP:Papirus.

VIGNAUX,G.(1987).Le pouvoir des fables.Sociocriticism.Vol.3,t.2, No.6,p.63-93.

VON ZUBEN,N.A.(1986).Sala de aula:da angústia de labirinto à fundação da liberdade. In.MORAIS,R.(org).Sala de Aula:que espaço é esse? Campinas:Papirus, p.123-9.

WILLIS,P.(1991).Aprendendo a ser trabalhador.Porto Alegre: Artes Médicas.

YAMAMOTO,M.P. e ROMEU,S.A.(1983).Currículo:teoria e prática.In. DANTOLLA,A.(org).Supervisão e Currículo. S.Paulo:Pioneira, 1983, p.97-116.

YOUNG,M.(1989).Currículo e Democracia: lições de uma crítica a "Nova Sociologia da Educação".Educação e Realidade, Porto Alegre, 14(1):29-40, jan/jun 1989.

SILVA JUNIOR,C.A.de.(1990).A escola pública como local de trabalho.S.Paulo: Cortez e Aut.Assoc.

CORINTA MARIA GRISOLIA GERALDI

# A PRODUÇAO DO ENSINO E PESQUISA NA EDUCAÇAO

## Estudo sobre o trabalho docente no Curso de Pedagogia-FE/Unicamp

VOLUME II - ANEXOS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇAO

1993

ANEXO 1 - Listagem dos instrumentos de coleta e análise descritiva dos dados de 1981 a 1992/1

ANEXO 2 - Conteúdo dos instrumentos de coleta de dados e seus desdobramentos de 1981 a 1992/3

ANEXO 3 - Conteúdo dos indicadores para a análise descritiva dos dados empíricos: roteiro dos relatórios - 1981 a 1992/32

ANEXO 4 - Conteúdo das Tabelas de Interação Verbal e Punições/60

ANEXO 5 - Pesquisas produzidas pelos alunos:individuais ou de grupo/66

ANEXO 6 - Socialização dos conhecimentos produzidos/70

ANEXO 7 - 1981: relação do material empírico de 1981/85

ANEXO 8 - 1982: relação do material empírico- primeiro e segundo semestres/87

ANEXO 9 - 1983: relação do material empírico- primeiro e segundo semestres/90

ANEXO 10 - 1984: relação do material empírico/93

ANEXO 11 - 1985: relação do material empírico/98

ANEXO 12 - 1986: relação do material empírico/103

ANEXO 13 - 1987: relação do material empírico/109

ANEXO 14 - 1990: relação do material empírico/114

ANEXO 15 - 1992: relação do material empírico/120

ANEXO 16 - Projeto de Pesquisa Encaminhado ao CNPq/133

ANEXO 1

Listagem dos Instrumentos de Coleta e Análise Descritiva dos Dados de 1981 A 1992

1981

- Indicações Iniciais para Análise do Currículo de 1o.Grau

1982

- Indicadores para Análise do Currículo de 1o.Grau(1o.sem)
- Indicadores para o conhecimento do cotidiano da escola(2o.sem).
- Relato das aulas observadas (descrição, sem fixar limite mínimo,no 1o.sem.- com o mínimo de 6 aulas,no 2o.sem.)
- Interação Verbal Professor-Aluno
- Punições

1983

- Indicadores para o Conhecimento do Cotidiano de uma Escola de 1o.Grau, com vistas à análise de seu currículo
- Tabela de Interação Professor-Aluno
- Tabela de Punições
- Entrevista com Professor
- Relatório das idas à classe
- Análise do Currículo

1984

- Diário de Campo (DC)
- Cotidiano da Escola (CE)
- Entrevista com Professor (EP)
- Tabela de Punições (TP)
- Tabela de Interação Verbal (TIV)
- Análise do Currículo (Ac)
- Anexos

1985

- Diário de Campo (DC)
- Cotidiano da Escola (CE)
- Entrevista com Professor (EP)
- Entrevista com Alunos (EA)
- Tabela de Punições (TP)
- Tabela de Interação Verbal (TIV)
- Análise do Currículo (Ac)
- Avaliação de Alunos (Aa)
- Anexos

1986

- Diário de Campo (DC)
- Cotidiano da Escola (CE)
- Entrevista com Professor (EP)
- Entrevista com Alunos (EA)
- Tabela de Punições (TP)
- Tabela de Interação Verbal (TIV)
- Avaliação de Alunos (Aa)
- Análise do Currículo (Relatório)
- Anexos

1987

- Diário de Campo (DC)
- Cotidiano da Escola (CE)
- Entrevista com Professor (EP)
- Entrevista com Alunos (EA)
- Relatório dos Alunos (Ra)
- Avaliação de Alunos (Aa)
- Anexos

1990

- Diário de Campo(DC)
- Indicadores para análise do cotidiano da Escola (CE)
- Entrevista com Professor (EP)
- Entrevista com Alunos (EA)
- Relatório dos Alunos (Ra)
- Avaliação de Alunos (Aa)
- Anexos:Demais fontes de dados coletados

1992

- Diário de Campo(DC)
- Roteiro Básico para o trabalho de "apropriação" da situação global de uma escola pública (CE)
- Entrevista com Professor (EP)
- Entrevista com Alunos (EA)
- Demais "conversas/entrevistas" realizadas no contato com a escola: direção, coordenadores,etc.
- Relatório dos Alunos (Ra)
- Avaliação de Alunos (Aa)
- Anexos: Demais fontes de dados coletados

ANEXO 2

CONTEÚDO DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E SEUS DESDOBRAMENTOS, DE 1981 A 1992

Ano de 1981:Conteúdo dos instrumentos de coleta de dados

1.Acesso à Escola

1.1. Idade em que as crianças entram na escola
1.2. Todas as crianças que procuram a escola encontram vaga?
1.3. Quantas crianças, em relação ao total, ingressaram na 1a. série tendo realizado pré-escola?

2.Dados sobre a Escola

2.1. Verificar no Regimento Escolar o que diz sobre:
-currículo
-avaliação e recuperação
2.2. Turnos que a escola funciona em relação às séries
2.3. Assistência que a escola presta aos alunos
2.4. Funções da APM
2.5. Número de alunos, funcionários e professores e a hierarquia escolar
2.6. Condições do espaço físico da escola
2.7. Existe alguma diversificação regional no currículo de 1o.grau?

3.Permanência na Escola

3.1. Número de alunos e turmas
3.2. Indice de reprovação da 1a.série:
-Matrícula inicial de 1a.série em 1980:
-Matrícula final (real) de 1a.série em 1980:
-Matrícula inicial em 1981 na 2a. série, exceto os reprovados de 2a. série:
3.3. Critérios para seleção de turmas na 1a. série
3.4. Critérios de distribuição dos professores
3.5. Ritual escolar: descrição quanto à: disciplina, uniforme,filas.

4.Mecanismos Intra Sala-de-aula

4.1. Os alunos apresentam problemas de linguagem oral e escrita? Quais?
4.2. Qual a cartilha que adota?
4.3. Que outros materiais utiliza?
4.4. Clientela básica que a escola atende
4.5. Como é feita a recuperação?
4.6. Técnicas básicas utilizadas em aula
4.7. E possível seguir o currículo mínimo para a 1a. série?
4.8. Quais os problemas que a professora sente ao dar as aulas para a 1a. série?

5.Impressões pessoais que ficaram da escola.

Ano de 1982:Conteúdo dos instrumentos de coleta de dados

1a.Parte: ESCOLA

1.Acesso à Escola

1.1. Idade em que as crianças ingressam na escola
1.2. Todos que procuraram a escola conseguiram vaga?
1.3. Quantas crianças ( em relação ao total, ingressaram na 1a. série) realizaram o pré-escolar?

2.Dados sobre a Escola

2.1. Turnos/séries de funcionamento da escola
2.2. Assistência que a escola presta aos alunos
2.3. O que faz a APM na escola? Como é sua receita? Existe alguma taxa? Obrigatória ou voluntária?
2.4. Número de alunos, funcionários e professores. Hierarquia escolar
2.5. Condições do espaço físico da escola/aproveitamento: salas de aula e espaço de lazer
2.6. Diversificação regional no currículo de 1o.grau.

3.Permanência na Escola

3.1. Número de alunos e turmas neste ano
3.2. Indice de reprovação da 1a.série:
-Matrícula inicial de 1a.série em 1981:
-Matrícula final (real) de 1a.série em 1981:
-Matrícula inicial em 1982 na 2a. série, exceto os reprovados de 2a. série:
3.3. Critérios para seleção de turmas na 1a. série
3.4. Critérios de distribuição dos professores
3.5. Ritual escolar: descrição quanto à:
-disciplina (formal e de estudo)
-uniformes
-filas
-outros dados que demonstrem como é encarada a autoridade na escola.

4.Mecanismos Intra Sala-de-aula

(entrevista com o professor da 1a. série)
4.1. Os alunos apresentam problemas de linguagem oral? Quais? E escrita? Quais?
4.2. Qual a cartilha que adota?
4.3. Que outros materiais utiliza?
4.4. Clientela básica que a escola atende
4.5. Como é feita a recuperação? (preventiva e terapêutica)
4.6. Técnicas básicas utilizadas em aula e métodos de alfabetização.
4.7. É possível seguir o currículo mínimo para a 1a. série?
4.8. Quais os problemas que a professora sente ao dar as aulas para a 1a. série?

2a.Parte: CLASSE DE PRIMEIRA SERIE

- Relato das aulas
- Tabela de Interação Verbal Professor-Aluno *
- Tabela de Comportamentos Punidos e Frequências Observadas *

* Cf.MORAIS,G.1980.- As Tabelas específicas constam no Anexo 4.

---

Ano de 1983:Conteúdo dos instrumentos de coleta de dados

1a.Parte: A ESCOLA - Roteiro do instrumento: Indicadores para o Conhecimento do Cotidiano de uma Escola de 1o.Grau, com vistas à análise de seu currículo

1.Acesso à Escola

1.1. Idade em que as crianças ingressam na escola
1.2. Vagas em relação à demanda
1.3. Quantas crianças, em relação ao total, ingressaram na 1a. série tendo realizado pré-escola?
1.4. Dados sobre a situação sócio-econômica das famílias que procuram a escola.

2.Dados sobre a Escola

2.1. Turnos/séries de funcionamento da escola
2.2. Assistência que a escola presta aos alunos
2.3. Atividades da APM: taxas? receita?
2.4. Número de alunos, funcionários e professores.Hierarquia escolar
2.5. Condições do espaço físico da escola, aproveitamento das salas de aula.

3.Permanência na Escola

3.1. Número de alunos e turmas em 1983.
3.2. Indice de reprovação na série analisada:
a)Matrícula inicial (Março) na série anterior em 1982:
b)Matrícula final (Dezembro) desta mesma série em 1982:
c)Matrícula inicial (Março) na série seguinte em 1983, exceto os transferidos e reprovados desta série:
3.3. Critérios para a seleção das turmas da série analisada
3.4. Critérios de distribuição dos professores
3.5. Ritual escolar
3.6. Espaço físico da escola.

2a. Parte: ENTREVISTA COM O PROFESSOR - Roteiro-sugestão:

1. Dados sobre os alunos, nível sócio-econômico, meio cultural...
2. Qual(is) o(s) Livro(s) Didático(s) que adota e por que os adota.
3. Usa os Guia Curriculares? E viável?
4. Você prepara aula?

5. Neste momento [Maio/83], já dá para saber quais alunos serão reprovados?
6. E a recuperação: como é feita?
7. Que materiais pedagógicos usa?
8. Como selecionou o conteúdo (planejamento)? Continua o programa a partir do que foi trabalhado na série anterior?
9. Problemas que enfrenta.
10. Outras informações consideradas relevantes.

3a. Parte: A AULA - Roteiro do Instrumento: **Registro Descritivo de uma classe:** Descrever tudo o que observar na aula.

4a. Parte: **Tabela de Interação Verbal** - segue o mesmo roteiro de Gisela Moraes, já iniciado em 1982 - Ver Anexo 4.

5a. Parte: **Tabela de Punições** - também segue o mesmo roteiro de Giselda Moraes, já iniciado em 1982 - Ver Anexo 4.

---

Ano de 1984: Conteúdo dos instrumentos de coleta de dados

1a. Parte: A ESCOLA - Roteiro do Instrumento: **Indicadores para o conhecimento do cotidiano de uma escola de 1o.Grau, com vistas a análise do seu Currículo**

1. Acesso à Escola

1.1. Idade em que as crianças ingressam na escola
1.2. Todas as crianças que procuram a escola conseguem vaga?
1.3. Quantas crianças (em relação ao total de ingressantes na 1a. série) realizaram o pré-escolar?

2. Dados sobre a Escola e Relações com Pais e Comunidade

2.1. Turnos/séries de funcionamento da escola
2.2. Assistência que a escola presta aos alunos
2.3. O que faz a APM na escola? Como é sua receita? Existe taxa obrigatória ou voluntária?
2.4. Número de alunos, professores e funcionários. Hierarquia Escolar
2.5. Condições de espaço físico - aproveitamento: salas de aula e espaço de lazer
2.6. diversificação regional do Currículo de 1o.Grau
2.7. Atividades extra-classe previstas pela escola
2.8. Formas de relacionamento com os pais e comunidade.

3. Permanência na Escola

3.1. Número de alunos e turmas este ano
3.2. Indice de reprovação na 1a. série

3.3. Matrícula inicial em 1983, na 1a.série:
Matrícula final em 1983, na 1a.série:
Matrícula inicial, em 1984, na 2a. série, exceto os reprovados de 2a. série e os transferidos:
3.4. Critérios para a seleção das turmas de 1a. série
3.5. Critérios de distribuição dos professores
3.6. Ritual escolar:descrição quanto à disciplina (formal e de estudo), filas, uniforme; outros dados que demonstrem como é encarada a autoridade na escola.

2a.Parte: MECANISMOS INTRA SALA-DE-AULA

I.Entrevista com o professor da classe:

1. Os alunos apresentam problemas de linguagem oral?
2. Qual a Cartilha que adota?
3. Que outros materiais utiliza?
4. Clientela básica que a escola atende.
5. Como é feita a recuperação?
6. Técnicas básicas utilizadas em aula e métodos de alfabetização.
7. Como está entendendo o Ciclo Básico de Alfabetização proposto pela Secretaria de Educação?
8. Quais os problemas que a professora sente ao dar aulas para a 1a. série?
9. Como encara a reprovação? Muitos serão reprovados este ano?
10. Outras questões relevantes consideradas no diálogo.

II. Diário de Campo: anotações completas sobre tudo o que foi observado e vivenciado na escola e nas aulas. Tempo mínimo de observação: seis períodos

III. Categorias de Interação Professor-Aluno:
[Cf.MORAIS,G.(org).Pesquisa e realidade na escola de 1o.Grau. SP:Cortez,1980] - Ver Anexo 4.

VI. Categorias de Comportamentos Punidos:
[id.ibid] - Ver Anexo 4.

---

Ano de 1985:Conteúdo dos instrumentos de coleta de dados

1a.Parte: A ESCOLA - Roteiro do Instrumento:Indicadores para o conhecimento do cotidiano de uma escola de 1o.Grau, com vistas a análise do seu Currículo

1.Acesso à Escola
1.1. Idade em que as crianças ingressam na escola
1.2. Todas as crianças que procuram a escola conseguem vaga?
1.3. Quantas crianças (em relação ao total de ingressantes na 1a. série) realizaram o pré-escolar?

2.Dados sobre a Escola e Relações com Pais e Comunidade

2.1. Turnos/séries de funcionamento da escola
2.2. Assistência que a escola presta aos alunos
2.3. O que faz a APM na escola? Como é sua receita? Existe taxa obrigatória ou voluntária?
2.4. Número de alunos, professores e funcionários. Hierarquia Escolar
2.5. Condições de espaço físico e uso deste espaço:salas-de-aula, salas-ambienter, biblioteca, pátio, rua, bairro, etc.
2.6. Proposta da escola para 1985: orientações pedagógicas, programações, planejamento, etc.

3.Permanência na Escola

3.1. Número de alunos e turmas este ano
3.2. Indice de reprovação na 1a. série
3.3. Matrícula inicial em 1984, na 1a.série:
Matrícula final em 1984, na 1a.série:
Matrícula inicial, em 1985, na 2a. série, exceto os reprovados de 2a. série e os transferidos:
3.4. Critérios para a seleção das turmas de 1a. série
3.5. Critérios de distribuição dos professores
3.6. Ritual escolar:descrição quanto à disciplina (formal e de estudo), filas, uniforme; outros dados que demonstrem como é encarada a autoridade na escola.
3.7. Descriçao do horário do lanche e recreio. Verificar como é utilizado este tempo/espaço pelos alunos, professores e inspetores de alunos.

4. **Bairro que se localiza a escola:** Detectar na escola e através de outras fontes, algumas caractgeristicas do bairro, profissões mais comuns dos pais das crianças, ligações da escola com o bairro, enfim, explorar um pouco estas relações escola-comunidade, a partir da intuição e dos meios que estiverem ao seu alcance.

5. **Observações Complementares:** registro dos dados considerados relevantes pelo observador no contato com a escola.

2a.Parte: ENTREVISTA COM O PROFESSOR - roteiro-sugestão

I- IDENTIFICAÇAO

1. Nome da Escola
2. Série/Turma que leciona
3. Sexo
4. Idade
5. Estado Civil
6. Residência Atual (Bairro onde mora- perguntar se é perto ou longe da escola, semelhante ou diferente)

II- HISTORICO DE VIDA ESCOLAR E DE TRABALHO DO PROFESSOR

7. Escolaridade:-1o.Grau [escola, cidade, ano]
-2o.Grau [curso, escola, cidade, ano]
-3o.Grau [curso, escola, cidade, ano]

8. Importância da escolarização realizada no seu trabalho como professor(a).
9. Histórico da vida profissional:
9.1. Por que magistério?
9.2. Há quanto tempo trabalha nesta escola?
9.3. Situação funcional [ se é professor concursado ou não, qual a jornada de trabalho, tempo de magistério estadual/municipal, existência de outro contrato de trabalho, etc.]
9.4. Condições de Trabalho/Salário do professor público do Estado de São Paulo [pedir exemplos, se possível].

III- COMO "SENTE" SEUS ALUNOS E SEU TRABALHO EM AULA

10. Método e Cartilha adotados
11. Problemas de linguagem oral e escrita dos alunos
12. Quais são os conteúdos que considera mais importantes nos dois primeiros anos do 1o.Grau (Comunicação e Expressão, Matemática, Estudos Sociais e Ciências).
13. Que problemas sente ao trabalhar no início da escolarização da criança?
14. Como descreve seus alunos [de maneira geral, em termos de inteligência, rendimento na escola, comportamento, frequência às aulas, etc.]
15. Quais seriam as justificativas para esta situação, segundo sua percepção?
16. Hipóteses do professor para o abandono da escola.
17. Na sua opinião, que valor da escola para seus alunos?
18. Como é a participação dos pais na escola? [APM, reuniões, acompanhamento dos filhos,etc.]

IV- CICLO BASICO DE ALFABETIZAÇAO

19. Como está vendo esta nova proposta da Se. da Educação, o CBA? Acha que vai resolver? Por quê? Há orientação? Ela tem sido importante?

3a.Parte: Entrevista a um grupo de Alunos:

<u>Proposta de ROTEIRO BASICO para ENTREVISTA DE UM GRUPO DE ALUNOS</u>

1.Nome das crianças: [Nome, idade, sexo,cor]

2.Residência atual: [se é no mesmo bairro da escola, longe ou perto, se faz tempo que mora neste mesmo local e com quem mora - pais, parentes,etc.]

I.<u>O DIA-A-DIA DAS CRIANÇAS</u>

3.Digam como é o dia de vocês. Levanta que horas, faz o quê? E depois? Do que brinca? Do que mais gosta de brincar? etc...[deixar que falem à vontade].

II.SITUAÇÃO FAMILIAR DAS CRIANÇAS

4. E seus pais, como são? Trabalham? No quê? A mãe também trabalha? Tem irmãos? [Deixar que falem sobre a família, os que trabalham na casa, como é a casa, número de cômodos e a vida deles no bairro].

III.PERCEPÇÃO DA ESCOLA

5.E a sua escola, que acham dela? Colegas, professora, aulas...[deixar que falem à vontade]. Se for o caso, perguntar se já foram reprovados e o que acham disso].

IV.CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO

6.Que acha das trocas de professor e colegas que estão ocorrendo na escola? [Levantar a questão do remanejamento só se estiver ocorrendo na escola e "explorar" as informações que eles souberem.

INSTRUÇÕES: Realizar a entrevista fora de sala-de-aula, no ambiente mais informal possível. Bater um papinho informal antes com as crianças, para romper a barreira do medo de responder e do gravador. Seguir a gravação anotando o nome de quem fala, uma vez que, em grupo, dificulta depois para identificar cada entrevistado. A entrevista deve ser em grupo, de 4 a 8 alunos. Se possível, reunir no grupo 2 alunos considerados fortes, 2 médios e 2 fracos, do ponto de vista do professor ou em função do tratamento recebido em aula [localização, por exemplo], detectado em observações anteriores].

4a.Parte: A AULA

I. Diário de Campo:anotações completas sobre tudo o que foi observado e vivenciado na escola e nas aulas. Tempo mínimo de observação: seis períodos

II. Categorias de Interação Professor-Aluno
[Cf.MORAIS,G.(org).Pesquisa e realidade na escola de 1o.Grau. SP:Cortez,1980] - Ver Anexo 4.

III. Categorias de Comportamentos Punidos
[id.ibid] - Ver Anexo 4.

---

Ano de 1986:Conteúdo dos instrumentos de coleta de dados

1a.Parte: A ESCOLA - Roteiro do Instrumento:Indicadores para a análise do cotidiano de uma escola, com vistas a análise do seu Cur-

rículo

1.Acesso à Escola

1.1. Idade em que as crianças ingressam na escola
1.2. Todas as crianças que procuram a escola conseguem vaga?
1.3. Quantas crianças (em relação ao total de ingressantes na 1a. série) realizaram pré-escola?[Se necessário, consultar cada professor de 1a. série].

2.Dados sobre a Escola e Relações com Pais e Comunidade

2.1. Turnos/séries de funcionamento da escola
2.2. Assistência que a escola presta aos alunos
2.3. Como trabalha a APM? Os pais participam da orientação administrativa e/ou pedagógica da escola? Como é sua receita? Existe taxa obrigatória ou voluntária? [Procurar detectar dados de mais de uma fonte].
2.4. Número de alunos, professores e funcionários. Tempo disponível docentre extra-classe [hora-atividade] nas quatro primeiras séries. Hierarquia Escolar
2.5. Condições de espaço físico e uso deste espaço:salas-de-aula, salas-ambiente, biblioteca, pátio, rua, bairro, etc.[Quanto ao uso, é sempre importante estar observando sua utilização e descrevendo no Diário de Campo -DC].
2.6. Proposta da escola para 1986: orientações pedagógicas, programações, festas, reuniões de pais, atividades extra-classe com os alunos, etc.

3.Permanência na Escola

3.1. Número de alunos e turmas em 1986. Interessa verificar o No. de classes/série.
3.2. Indice de reprovação na 1a. série:
*matrícula inicial em 1985, na 1a.série:
*matrícula final em 1985, na 1a.série:
*matrícula inicial, em 1986, na 2a. série [ou 2a. fase do CB], exceto os reprovados de 2a. série e os transferidos:
3.3. Critérios para a seleção das turmas de 1a. série
3.4. Critérios de distribuição dos professores nas diferentes classes de 1a. a 4a. série.
3.5. Ritual escolar:descrição da "disciplina" (formal e de estudo), filas, uniforme; outros dados que demonstrem como é encarada a autoridade e hierarquia na escola.
3.6. Descriçao do horário do lanche e recreio. Verificar como é utilizado este tempo/espaço pelos alunos, professores e inspetores de alunos, direção,etc.

4. Localização da Escola no - Relações Escola-Bairro: Detectar na escola e através de outras fontes possíveis, algumas características do bairro, profissões mais comuns dos pais dos alunos, ligações da escola com o bairro, enfim, explorar um pouco estas relações escola-comunidade, a partir da intuição e dos meios que

tiver ao seu alcance.

5. Observações Complementares: é importante que sejam registrados todos os dados que possam auxiliar a detectar o ambiente e suas relações com o bairro, a fim de facilitar a compreensão e explicação do currículo vivenciado pelos alunos no início de sua escolarização obrigatória.

2a.Parte: ENTREVISTA COM O PROFESSOR - roteiro-sugestão

I- IDENTIFICAÇÃO

1. Nome da Escola
2. Série/Turma que leciona
3. Sexo
4. Idade
5. Estado Civil
6. Residência Atual (Bairro onde mora- perguntar se é perto ou longe da escola, semelhante ou diferente)

II- HISTÓRICO DE VIDA ESCOLAR E DE TRABALHO DO PROFESSOR

7. Escolaridade:-1o.Grau [escola, cidade, ano]
   -2o.Grau [curso, escola, cidade, ano]
   -3o.Grau [curso, escola, cidade, ano]
8. Importância da escolarização realizada no seu trabalho como professor(a).
9. Histórico da vida profissional:
   9.1. Por que magistério?
   9.2. Há quanto tempo trabalha nesta escola?
   9.3. Situação funcional [se é professor concursado ou não, qual a jornada de trabalho, tempo de magistério estadual/municipal, existência de outro contrato de trabalho ou forma de remuneração, etc.]
   9.4. Condições de Trabalho/Salário do professor público do Estado de São Paulo e Município de Campinas? [pedir exemplos, se possível].

III- COMO "SENTE" SEUS ALUNOS E SEU TRABALHO EM AULA

10. Método e Cartilha adotados.Utiliza outros materiais além da cartilha?
11. Os alunos apresentam problemas de linguagem oral e escrita? Quais?
12. Quais são os conteúdos que considera mais importantes nos dois primeiros anos do 1o.Grau (Comunicação e Expressão, Matemática, Estudos Sociais e Ciências).
13. Que problemas sente ao trabalhar no início da escolarização da criança?
14. Como descreve seus alunos [de maneira geral, em termos de inteligência, rendimento na escola, comportamento, frequência às aulas, etc.]
15. Quais seriam as razões para esta situação, segundo sua percepção?
16. Hipóteses do professor para o abandono da escola.

17. Na sua opinião, que valor da escola para seus alunos?
18. Como é a participação dos pais na escola? [APM, reuniões, acompanhamento dos filhos,etc.]

IV- CICLO BASICO DE ALFABETIZAÇÃO [só para escolas estaduais]

19. Como está vendo esta nova proposta da Se. da Educação, o CBA? Acha que vai resolver os impasses do início da escolarização? Por quê?

ORIENTAÇÕES BASICAS PARA A ENTREVISTA DO PROFESSOR:

* Entrevista individual, gravada de preferência. Não deve ser identificado o nome do professor.
* Os itens propostos servem como um roteiro mínimo comum e não precisam ser perguntados da forma proposta. Se ele não responde o que está sendo perguntado, é importante que o entrevistador tenha a perspicácia de refazer a pergunta de outra maneira, a fim de obter o dado que interessa. As vezes ocorre que o professor comece a colocar questões relevantes que o roteiro não mencionou. Importa, então, detectar isso e deixá-lo abordar, pois esses dados poderão auxiliar a compreensão do currículo.
* O objetivo da entrevista é o de recuperar a história de vida escolar e de trabalho do professor, de explicitar também como vê [sente, percebe] seus alunos e os problemas que vive nas aulas. É importante verificar ainda a atitude do professor sobre o CBA [estaduais] e APM [municipais].
* O roteiro é flexível mas, ao mesmo tempo, contém os componentes comuns que devem ser buscados em cada entrevista. Cada pesquisador(a) deve fazer a entrevista com a professora da classe que está observando.
* É importante relatar no DC como foi o contexto em que se deu a entrevista e as facilidades/dificuldades para conseguí-la.
* Sugerimos que a entrevista só seja solicitada após, no mínimo, três semanas de trabalho na escola, a fim de que o entrevistador já conheça melhor o contexto da escola e o para que o professor se sinta menos constrangido.

3a.Parte: Entrevista a um grupo de Alunos:

<u>Proposta de ROTEIRO BASICO para ENTREVISTA DE UM GRUPO DE ALUNOS</u>

1.Nome das crianças: [Nome, idade, sexo,cor]

2.Residência atual: [se é no mesmo bairro da escola, longe ou perto, se faz tempo que mora neste mesmo local e com quem mora - pais, parentes,etc.]

I.<u>O DIA-A-DIA DAS CRIANÇAS</u>

3.Digam como é o dia de vocês. Levanta que horas, faz o quê? E depois? Do que brinca? Do que mais gosta de brincar? etc...[deixar que falem à vontade].

II.SITUAÇÃO FAMILIAR DAS CRIANÇAS

4. E seus pais, como são? Trabalham? No quê? A mãe também trabalha? Tem irmãos? [Deixar que falem sobre a família, os que trabalham na casa, como é a casa, número de cômodos e a vida deles no bairro].

III.PERCEPÇÃO DA ESCOLA

5.E a sua escola, que acham dela? Colegas, professora, aulas...[deixar que falem à vontade]. Se for o caso, perguntar se já foram reprovados e o que acham disso].

IV.CICLO BASICO DE ALFABETIZAÇÃO

6.Que acha das trocas de professor e colegas que estão ocorrendo na escola? [Levantar a questão do remanejamento só se estiver ocorrendo na escola e "explorar" as informações que eles souberem.

INSTRUÇÕES: Realizar a entrevista fora de sala-de-aula, no ambiente mais informal possível. Bater um papinho informal antes com as crianças, para romper a barreira do medo de responder e do gravador. Seguir a gravação anotando o nome de quem fala, uma vez que, em grupo, dificulta depois para identificar cada entrevistado. A entrevista deve ser em grupo, de 4 a 8 alunos. Se possível, reunir no grupo 2 alunos considerados fortes, 2 médios e 2 fracos, do ponto de vista do professor ou em função do tratamento recebido em aula [localização, por exemplo], detectado em observações anteriores].

4a.Parte: A AULA

I. Diário de Campo: anotações completas sobre tudo o que foi observado e vivenciado na escola e nas aulas. Tempo mínimo de observação: seis períodos

II. Categorias de Interação Professor-Aluno
[Cf.MORAIS,G.(org).Pesquisa e realidade na escola de 1o.Grau. SP:Cortez,1980] - Ver Anexo 4.

III. Categorias de Comportamentos Punidos
[id.ibid] - Ver Anexo 4.

---

Ano de 1987:Conteúdo dos instrumentos de coleta de dados

1a.Parte: A ESCOLA - Roteiro do Instrumento:Indicadores para a análise do cotidiano de uma escola, com vistas a análise do seu Currículo-referência comum mínima para todos os alunos.

1.Acesso à Escola

1.1. Idade em que as crianças ingressam na escola
1.2. Todas as crianças que procuram a escola conseguem vaga?
1.3. Quantas crianças (em relação ao total de ingressantes na 1a. série) realizaram pré-escola?[Se necessário, consultar cada professor de 1a. série].

2.Dados sobre a Escola e Relações com Pais e Comunidade

2.1. Turnos/séries de funcionamento da escola
2.2. Assistência que a escola presta aos alunos
2.3. Como trabalha a APM? Os pais participam da orientação administrativa e/ou pedagógica da escola? Como é sua receita? Existe taxa obrigatória ou voluntária? [Procurar detectar dados de mais de uma fonte].
2.4. Número de alunos, professores e funcionários. Tempo disponível docentre extra-classe [hora-atividade] nas quatro primeiras séries.
2.5. Condições de espaço físico e uso deste espaço:salas-de-aula, salas-ambiente, biblioteca, pátio, rua, bairro, etc.[Quanto ao uso, é sempre importante estar observando sua utilização e descrevendo no Diário de Campo -DC].
2.6. Proposta da escola para 1987: orientações pedagógicas, programações, festas, reuniões de pais, atividades extra-classe com os alunos, etc.
2.7. Conselho de Escola: quando são feitas reuniões.

3.Permanência na Escola

3.1. Número de alunos e turmas em 1987. Interessa verificar o No. de classes/série.
3.2. Indice de reprovação na 1a. série:
*matrícula inicial em 1986, na 1a.série:
*matrícula final em 1986, na 1a.série:
*matrícula inicial, em 1987, na 2a. série [ou 2a. fase do CB], exceto os reprovados de 2a. série e os transferidos:
3.3. Critérios para a seleção das turmas de 1a. série
3.4. Critérios de distribuição dos professores nas diferentes classes de 1a. a 4a. série.
3.5. Ritual escolar:descrição da "disciplina" (formal e de estudo), filas, uniforme; outros dados que demonstrem como é encarada a autoridade e hierarquia na escola.
3.6. Descriçao do horário do lanche e recreio. Verificar como é utilizado este tempo/espaço pelos alunos, professores e inspetores de alunos, direção,etc.

4. **Localização da Escola no - Relações Escola-Bairro:** Detectar na escola e através de outras fontes possíveis, algumas características do bairro, profissões mais comuns dos pais dos alunos, ligações da escola com o bairro, enfim, explorar um pouco estas relações escola-comunidade, a partir da intuição e dos meios que tiver ao seu alcance.

5. Observações Complementares: é importante que sejam registrados todos os dados que possam auxiliar a detectar o ambiente e suas relações com o bairro, a fim de facilitar a compreensão e explicação do currículo vivenciado pelos alunos no início de sua escolarização obrigatória.

2a.Parte: ENTREVISTA COM O PROFESSOR - roteiro-sugestão

I- IDENTIFICAÇÃO

1. Nome da Escola
2. Série/Turma que leciona
3. Sexo
4. Idade
5. Estado Civil
6. Residência Atual (Bairro onde mora- perguntar se é perto ou longe da escola, semelhante ou diferente)

II- HISTÓRICO DE VIDA ESCOLAR E DE TRABALHO DO PROFESSOR

7. Escolaridade:-1o.Grau [escola, cidade, ano]
   -2o.Grau [curso, escola, cidade, ano]
   -3o.Grau [curso, escola, cidade, ano]
8. Importância da escolarização realizada no seu trabalho como professor(a).
9. Histórico da vida profissional:
   9.1. Por que magistério?
   9.2. Há quanto tempo trabalha nesta escola? Pretende ou não continuar nela?
   9.3. Situação funcional [se é professor concursado ou não, qual a jornada de trabalho, tempo de magistério estadual/municipal/particular, existência de outro contrato de trabalho ou forma de remuneração, etc.]
   9.4. Condições de Trabalho/Salário do professor público do Estado de São Paulo e Município de Campinas? [pedir exemplos, se possível].

III- COMO "SENTE" SEUS ALUNOS E SEU TRABALHO EM AULA

10. Método e Cartilha adotados.Como usa o Livro Didático?Utiliza outros materiais além da cartilha?
11. Que tipo de problemas os alunos têm? A que você atribui esses problemas?
12. Quais são os conteúdos que considera mais importantes nos dois primeiros anos do 1o.Grau (Comunicação e Expressão, Matemática, Estudos Sociais e Ciências).
13. Que problemas sente ao trabalhar no início da escolarização?
14. Como descreve seus alunos [de maneira geral, em termos de inteligência, rendimento na escola, comportamento, frequência às aulas, etc.]
15. Quais seriam as razões para esta situação, segundo sua percepção?
16. Hipóteses do professor para o abandono da escola.
17. Na sua opinião, que valor da escola para seus alunos?

18. Como é a participação dos pais na escola? [APM, reuniões, acompanhamento dos filhos,etc.]

IV- CICLO BASICO DE ALFABETIZAÇÃO [só para escolas estaduais]

19. Como está vendo a implantação, pela Sec. da Educação, do CBA? Acha que está resolvendo os impasses do início da escolarização? Por quê?

ORIENTAÇÕES BASICAS PARA A ENTREVISTA DO PROFESSOR:

* Entrevista individual, gravada de preferência. Não deve ser identificado o nome do professor.
* Os itens propostos servem como um roteiro mínimo comum e não precisam ser perguntados da forma proposta. Se ele não responde o que está sendo perguntado, é importante que o entrevistador tenha a perspicácia de refazer a pergunta de outra maneira, a fim de obter o dado que interessa. As vezes ocorre que o professor comece a colocar questões relevantes que o roteiro não mencionou. Importa, então, detectar isso e deixá-lo abordar, pois esses dados poderão auxiliar a compreensão do currículo.
* O objetivo da entrevista é o de recuperar a história de vida escolar e de trabalho do professor, de explicitar também como vê [sente, percebe] seus alunos e os problemas que vive nas aulas. É importante verificar ainda a atitude do professor sobre o CBA [estaduais] e APM [minicipais].
* O roteiro é flexível mas, ao mesmo tempo, contém os componentes comuns que devem ser buscados em cada entrevista. Cada pesquisador(a) deve fazer a entrevista com a professora da classe que está observando.
* É importante relatar no DC como foi o contexto em que se deu a entrevista, as facilidades/dificuldades para conseguí-la e bem como a linguagem não-verbal expressa pelo entrevistado.
* Sugerimos que a entrevista só seja solicitada após, no mínimo, três semanas de trabalho na escola, a fim de que o entrevistador já conheça melhor o contexto da escola e o para que o professor se sinta menos constrangido.

3a.Parte: Entrevista a um grupo de Alunos:

Proposta de ROTEIRO BASICO para ENTREVISTA DE UM GRUPO DE ALUNOS

1.Nome das crianças: [Nome, idade, sexo,cor]

2.Residência atual: [se é no mesmo bairro da escola, longe ou perto, se faz tempo que mora neste mesmo local e com quem mora - pais, parentes,etc.]

I.O DIA-A-DIA DAS CRIANÇAS

3.Digam como é o dia de vocês. Levanta que horas, faz o quê? E depois? Do que brinca? Do que mais gosta de brincar? etc...[deixar que falem à vontade].

II.SITUAÇAO FAMILIAR DAS CRIANÇAS

4. E seus pais, como são? Trabalham? No quê? A mãe também trabalha? Tem irmãos? [Deixar que falem sobre a família, os que trabalham na casa, como é a casa, número de cômodos e a vida deles no bairro].

III.PERCEPÇAO DA ESCOLA

5.E a sua escola, que acham dela? Colegas, professora, aulas...[deixar que falem à vontade]. Se for o caso, perguntar se já foram reprovados e o que acham disso].

IV.CICLO BASICO DE ALFABETIZAÇAO

6.Que acha das trocas de professor e colegas que estão ocorrendo na escola? [Levantar a questão do remanejamento só se estiver ocorrendo na escola e "explorar" as informaçÕes que eles souberem.

INSTRUÇOES: Realizar a entrevista fora de sala-de-aula, no ambiente mais informal possível. Bater um papinho informal antes com as crianças, para romper a barreira do medo de responder e do gravador. Seguir a gravação anotando o nome de quem fala, uma vez que, em grupo, dificulta depois para identificar cada entrevistado. A entrevista deve ser em grupo, de 4 a 8 alunos. Se possível, reunir no grupo 2 alunos considerados fortes, 2 médios e 2 fracos, do ponto de vista do professor ou em função do tratamento recebido em aula [localização, por exemplo], detectado em observaçÕes realizadas.

4a.Parte: A AULA

I. Diário de Campo: anotaçÕes completas sobre tudo o que foi observado e vivenciado na escola e nas aulas. Tempo mínimo de observação: seis períodos

---

Ano de 1990:Conteúdo dos instrumentos de coleta de dados

Observação: Como nesse ano, EP 350 foi oferecida, no segundo semestre, no período noturno, em função das necessidades dos alunos que trabalham, o campo de pesquisa se ampliou, por solicitação dos alunos. Assim, foram incluídas, além das classes de 1a. a 4a. série do 1o.Grau regular [11 classes], Classes de Alfabetização de Adultos [8 classes], Magistério de 2o.Grau -CEFAM [2 classes] e Colégio Técnico de 2o.Grau [1 classe]. como de praxe, cada classe corresponde um aluno-pesquisador. Assim, cada instrumento sofreu alteraçÕes específicas em função do universo peculiar de pesquisa. Para evitar o excesso de material, não acrescentarei cada mode-

lo de instrumento em todas as suas versões, mas somente o de 1a. a 4a. séries regular, por ser o que mantém a referência anterior.

1a.Parte: A ESCOLA - Roteiro do Instrumento:**Indicadores para a análise do cotidiano de uma escola, com vistas a análise do seu Currículo-referência comum mínima para todos os alunos.**

1.Acesso à Escola

1.1. Idade em que as crianças ingressam na escola
1.2. Todas as crianças que procuram a escola conseguem vaga?
1.3. Quantas crianças (em relação ao total de ingressantes na 1a. série) realizaram pré-escola?[Se necessário, consultar cada professor de 1a. série].

2.Dados sobre a Escola e Relações com Pais e Comunidade

2.1. Turnos/séries de funcionamento da escola
2.2. Assistência que a escola presta aos alunos
2.3. Como trabalha a APM? Os pais participam da orientação administrativa e/ou pedagógica da escola? Como é sua receita? Existe taxa obrigatória ou voluntária? [Procurar detectar dados de mais de uma fonte].
2.4. Número de alunos, professores e funcionários. Tempo disponível docentre extra-classe [hora-atividade] nas quatro primeiras séries.
2.5. Condições de espaço físico e uso deste espaço:salas-de-aula, salas-ambiente, biblioteca, pátio, rua, bairro, etc.[Quanto ao uso, é sempre importante estar observando sua utilizaçào e descrevendo no Diário de Campo -DC].
2.6. Proposta da escola para 1987: orientações pedagógicas, programações, festas, reuniões de pais, atividades extra-classe com os alunos, etc.
2.7. Conselho de Escola: quando são feitas reuniões.

3.Permanência na Escola

3.1. Número de alunos e turmas em 1987. Interessa verificar o No. de classes/série.
3.2. Indice de reprovação na 1a. série:
*matrícula inicial em 1986, na 1a.série:
*matrícula final em 1986, na 1a.série:
*matrícula inicial, em 1987, na 2a. série [ou 2a. fase do CB], exceto os reprovados de 2a. série e os transferidos:
3.3. Critérios para a seleção das turmas de 1a. série
3.4. Critérios de distribuição dos professores nas diferentes classes de 1a. a 4a. série.
3.5. Ritual escolar:descrição da "disciplina" (formal e de estudo), filas, uniforme; outros dados que demonstrem como é encarada a autoridade e hierarquia na escola.
3.6. Descriçao do horário do lanche e recreio. Verificar como é utilizado este tempo/espaço pelos alunos, professores e ins-

petores de alunos, direção,etc.

4. **Localização da Escola no - Relações Escola-Bairro:** Detectar na escola e através de outras fontes possíveis, algumas características do bairro, profissões mais comuns dos pais dos alunos, ligações da escola com o bairro, enfim, explorar um pouco estas relações escola-comunidade, a partir da intuição e dos meios que tiver ao seu alcance.

5. **Observações Complementares:** é importante que sejam registrados todos os dados que possam auxiliar a detectar o ambiente e suas relações com o bairro, a fim de facilitar a compreensão e explicação do currículo vivenciado pelos alunos no início de sua escolarização obrigatória.

2a.Parte: ENTREVISTA COM O PROFESSOR - roteiro-sugestão

I- IDENTIFICAÇÃO

1. Nome da Escola
2. Série/Turma que leciona
3. Sexo
4. Idade
5. Estado Civil
6. Residência Atual (Bairro onde mora- perguntar se é perto ou longe da escola, semelhante ou diferente)

II- HISTORICO DE VIDA ESCOLAR E DE TRABALHO DO PROFESSOR

7. Escolaridade:-1o.Grau [escola, cidade, ano]
   -2o.Grau [curso, escola, cidade, ano]
   -3o.Grau [curso, escola, cidade, ano]
8. Importância da escolarização realizada no seu trabalho como professor(a).
9. Histórico da vida profissional:
   9.1. Por que magistério?
   9.2. Há quanto tempo trabalha nesta escola? Pretende ou não continuar nela?
   9.3. Situação funcional [se é professor concursado ou não, qual a jornada de trabalho, tempo de magistério estadual/municipal/particular, existência de outro contrato de trabalho ou forma de remuneração, etc.]
   9.4. Condições de Trabalho/Salário do professor público do Estado de São Paulo e Município de Campinas? [pedir exemplos, se possível].

III- COMO "SENTE" SEUS ALUNOS E SEU TRABALHO EM AULA

10. Método e Cartilha adotados. Utiliza outros materiais além da cartilha?
11. Que tipo de problemas os alunos têm? A que você atribui esses problemas?
12. Quais são os conteúdos que considera mais importantes nos dois primeiros anos do 1o.Grau (Comunicação e Expressão, Matemática, Estudos Sociais e Ciências).

13. Que problemas sente ao trabalhar no início da escolarização?
14. Como descreve seus alunos [de maneira geral, em termos de inteligência, rendimento na escola, comportamento, frequência às aulas, etc.]
15. Quais seriam as razões para esta situação, segundo sua percepção?
16. Hipóteses do professor para o abandono da escola.
17. Na sua opinião, que valor da escola para seus alunos?
18. Como é a participação dos pais na escola? [APM, reunioes, acompanhamento dos filhos,etc.]

IV- CICLO BASICO DE ALFABETIZAÇÃO [só para escolas estaduais]

19. Como está vendo a implantação, pela Sec. da Educação, do CBA? Acha que está resolvendo os impasses do início da escolarização? Por quê?

ORIENTAÇÕES BASICAS PARA A ENTREVISTA DO PROFESSOR:

* Entrevista individual, gravada de preferência. Não deve ser identificado o nome do professor.
* Os itens propostos servem como um roteiro mínimo comum e não precisam ser perguntados da forma proposta. Se ele não responde o que está sendo perguntado, é importante que o entrevistador tenha a perspicácia de refazer a pergunta de outra maneira, a fim de obter o dado que interessa. Às vezes ocorre que o professor comece a colocar questões relevantes que o roteiro não mencionou. Importa, então, detectar isso e deixá-lo abordar, pois esses dados poderão auxiliar a compreensão do currículo.
* O objetivo da entrevista é o de recuperar a história de vida escolar e de trabalho do professor, de explicitar também como vê [sente, percebe] seus alunos e os problemas que vive nas aulas. É importante verificar ainda a atitude do professor sobre o CBA [estaduais] e APM [minicipais].
* O roteiro é flexível mas, ao mesmo tempo, contém os componentes comuns que devem ser buscados em cada entrevista. Cada pesquisador(a) deve fazer a entrevista com a professora da classe que está observando.
* É importante relatar no DC como foi o contexto em que se deu a entrevista e as dificuldades para consegui-la.
* Sugerimos que a entrevista só seja solicitada após, no mínimo, três semanas de trabalho na escola, a fim de que o entrevistador já conheça melhor o contexto da escola e o para que o professor se sinta menos constrangido.

3a.Parte: Entrevista a um grupo de Alunos:
Proposta de ROTEIRO BASICO para ENTREVISTA DE UM GRUPO DE ALUNOS

1.Nome das crianças: [Nome, idade, sexo,cor]

2.Residência atual: [se é no mesmo bairro da escola, longe ou perto, se faz tempo que mora neste mesmo local e com quem mora - pais, parentes,etc.]

I.O DIA-A-DIA DAS CRIANÇAS

3.Digam como é o dia de vocês. Levanta que horas, faz o quê? E depois? Do que brinca? Do que mais gosta de brincar? etc...[deixar que falem à vontade].

II.SITUAÇÃO FAMILIAR DAS CRIANÇAS

4. E seus pais, como são? Trabalham? No quê? A mãe também trabalha? Tem irmãos? [Deixar que falem sobre a família, os que trabalham na casa, como é a casa, número de cômodos e a vida deles no bairro].

III.PERCEPÇÃO DA ESCOLA

5.E a sua escola, que acham dela? Colegas, professora, aulas...[deixar que falem à vontade]. Se for o caso, perguntar se já foram reprovados e o que acham disso].

IV.CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO

6.Que acha das trocas de professor e colegas que estão ocorrendo na escola? [Levantar a questão do remanejamento só se estiver ocorrendo na escola e "explorar" as informações que eles souberem.

INSTRUÇÕES: Realizar a entrevista fora de sala-de-aula, no ambiente mais informal possível. Bater um papinho informal antes com as crianças, para romper a barreira do medo de responder e do gravador. Seguir a gravação anotando o nome de quem fala, uma vez que, em grupo, dificulta depois para identificar cada entrevistado. A entrevista deve ser em grupo, de 4 a 8 alunos. Se possível, reunir no grupo 2 alunos considerados fortes, 2 médios e 2 fracos, do ponto de vista do professor ou em função do tratamento recebido em aula [localização, por exemplo], detectado em observações realizadas.

4a.Parte: A AULA

I. Diário de Campo: anotações completas sobre tudo o que foi observado e vivenciado na escola e nas aulas. Tempo mínimo de observação: seis períodos

---

Ano de 1992: Conteúdo dos instrumentos de coleta de dados

1a.Parte: A ESCOLA - título do instrumento:

*Roteiro básico para o trabalho de "apropriação" da situação global de uma escola pública* -o "pano de fundo" para captar a trajetória escolar de uma classe

1.Acesso à escola:

1.1.Idade que os alunos ingressam na escola

1.2.Demanda X vagas :como é equacionada? Há critérios? Quais? Quem propôs?

2.Dados sobre a escola:

2.1.Turnos/séries de funcionamento da escola.

2.2.Assistência que a escola presta aos alunos. Como são os vínculos? [Profissionais de outras áreas que atuam na escola e como é orientada tal atuação].

2.3.Como trabalha a APM? Há receitas? Para que e com que critérios é utilizada? Existem taxas? Como são? Existe taxa, mesmo que voluntária, na matrícula?

2.4.Existe Conselho de Escola funcionando? Houve eleição este ano? Qual a periodicidade das reuniões e seu calendário para este semestre?

2.5.Hierarquia escolar: quadro administrativo existente:número de professores e funcionários e cargos técnicos (direção, orientadores, pedagogos, coordenadores pedagógicos,etc). Comparar quadro funcional com os que estão em exercício. Tempo disponível docente extra-classe (além da hora-atividade) dos professores da área envolvida na pesquisa (séries iniciais, alfabetização de adultos, magistério).

2.6.Condições de espaço físico existente e uso deste espaço com alunos: salas ambiente, salas de aula, biblioteca, pátio, rua, bairro, etc. (quanto ao uso, é sempre importante estar observando sua utilizaçàho e registrando no Diário de Campo). Detectar as condições das salas-de-aula:iluminação, ventilação, tamanho e distribuição do espaço físico da sala. Realizar a planta baixa da escola.

2.7.Projeto pedagógico da escola: existência de proposta, qual é, o que prioriza, ocorrência de reuniões pedagógicas, sua periodicidade,etc.(detectar em entrevistas informais com direção, secretaria, professores e alunos). Propostas da escola para 1992: projetos específicos, programações, festas, excursões, estudo de meio, reuniões de pais, professores, reuniões pedagógicas, e outras atividades extra-classes com os alunos, etc.

3.Permanência na escola:

3.1.Número de alunos por classes/turmas em 1992 (interessa também verificar o número de classes por série).

3.2.Indices que demonstram o "movimento" da permanência ou não dos alunos na escola (reprovação, abandono, evasão e transferência):

-matrícula inicial na 1a. série em 1991:
-matrícula final na 1a. série em 1991:
-matrícula inicial na 2a. série em 1992:
(discriminar: reprovados de 2a. série, transferidos, abandonos e evasão).

3.3.Critérios utilizados para organização das classes da série envolvida na pesquisa.

3.4.Critérios para distribuição dos professores nas diferentes classes da série envolvida na pesquisa.

3.5.Processo e critérios de avaliação da escola.

3.6.Ritual escolar: descrição da "disciplina" ( formal e de estudo); uniformes, filas, e demais dados que contribuam para demonstrar como é encarada a autoridade e hierarquia na escola (registrar no D.C. episódios que evidenciem a hierarquia, tanto em relação ao aluno, como ao professor e até ao diretor- em relação às instâncias administrativas a que a escola está ligada-).

3.7.Descrição [se existir] do horário do lanche e recreio. Verificar e descrever como são utilizados estes "tempo/espaço" pelos alunos, professores, inspetores de alunos, direção, etc.

4.Localização da escola no bairro-relações escola-bairro:

4.1.Detectar na escola e através das fontes possíveis, algumas características do bairro, profissões mais comuns dos pais dos alunos e/ou dos alunos, estudos já feitos sobre esta escola e bairro, ligações da escola com o bairro, enfim, explorar um pouco as relações escola-bairro, a partir dos meios que tiver a seu alcance, enquanto pesquisador.

4.2.Verificar a utilização do ambiente escolar pelos moradores do bairro.

5.Observações complementares:

É importante que sejam registrados todos os dados que possam auxiliar e detectar o ambiente escolar e suas relações com o bairro, a fim de facilitar a compreensão e explicação do currículo vivenciado pelos alunos que está pesquisando.

Chamamos a atenção para:

a)Registro de situações de discriminação (de professores, técnicos, funcionários, alunos e pais) quanto ao gênero [sexo], raça, deficiências, condição social, limpeza,etc. Registrar também o oposto: situações que demonstram superar estas discriminações.

b)Descrever mecanismos de seletividades [produtores da exclusão do aluno da escola].

c)Principais questões/problemas/práticas significativas constatadas em escolas de diferentes modalidades e graus de ensino de Campinas, levantando hipóteses explicativas sobre o Projeto Pedagógico existente (no dia-dia), detectado através da observação direta e de conversas com direção, professores e alunos.

d)da classe que será objeto da pesquisa:

1.Detectar no "diário de classe" as freqüências/ausências recorrentes para comparar com o desempenho em classe. Detectado casos, procurar saber os motivos das ausências.

2.Verificar a faixa etária dos alunos da classe analisada

Obs:Aspectos específicos para quem analisar o magistério:

-Informações sobre o estágio (com várias fontes);

-Detectar como conciliam a carga horária de aulas com os trabalhos solicitados.

Informações gerais sobre a pesquisa:

1. Este roteiro tem a função de possibilitar algumas referências mínimas, comuns a todos os pesquisadores. Porém, é bom esclarecer, que é o ambiente empírico e a perspicácia do pesquisador para detectar situações de conflitos e resistências, em função do nosso problema central de pesquisa, que ajudará a focalizar outros aspectos, às vezes mais relevantes no contexto escolar, que os aqui levantados.
2. Para detectar a trajetória curricular de uma classe, é preciso contextualizar a escola (daí o roteiro acima). Registrar os dados no Diário de Campo e organizar esta coleta de dados sobre a escola com os demais que irão pesquisá-la, para evitar duplicidade de solicitações.
3. Tempo de coleta de dados: Há um tempo mínimo para o registro das aulas da classe pesquisada: 6(seis) períodos de observação, sendo 3 do início até o recreio e 3 do recreio ao final, de forma intercalada. Além desse tempo na aula [ou acompanhando a classe pesquisada onde esta for neste período], deverá ser registrado o cotidiano da escola. Para isso poderá ser ocupado o tempo que não fica na aula, desses mesmos dias. O que vai determinar o tempo real de registro na escola não é o número de visitas, mas o esgotamento dos roteiros, entrevistas e vivência de situações necessárias para poder captar a trajetória curricular da classe investigada.

2a.parte: PROPOSTA DE ROTEIRO BASICO PARA ENTREVISTA DO PROFESSOR
[para professores da 1a. a 4a. série]

I.Dados de Identificação:[Atenção:não perguntar nome/endereço]
1. Sexo
2. Idade
3. Estado civil
4. Residência (Bairro que mora, distância da escola, semelhança ou não ao bairro em que se localiza a escola, formas de locomoção até à escola)

II.HISTORIA DE VIDA ESCOLAR E DE TRABALHO:

5. Escolaridade:-1o.Grau:(escola -verificar se é pública ou privada, ano que se formou, cidade); perguntar se lembra como foi alfabetizado(a).

-2o.Grau:(curso,escola-verificar se é pública ou privada, ano que se formou, cidade); lembranças significativas do 2o. grau, especialmente se foi magistério.

-curso superior:(curso,escola-verificar se é pública ou privada, ano que se formou, cidade); lembranças significativas da vida universitária e do curso realizado.

6. Importância da escolaridade/formação no seu trabalho como professor(a).

7. Participa (ou já participou) de alguma atividade de formação em serviço (cursos de extensão, reciclagens, encontros,etc..).Qual sua opinião sobre eles e que significado teve para seu trabalho?

-Acha importante a formação em serviço? Quais as formas e condições precisariam ocorrer, segundo sua opinião, para que, de fato, pudesse auxiliar seu trabalho como professor(a).

8.Histórico de vida profissional:

8.1.Por que magistério?

8.2.Em que escolas/redes(estadual/municipal/privada) trabalha e com que carga horária semanal.

8.3.Há quanto tempo trabalha como professor(a)? E nesta escola?

8.4.Qual sua situação funcional?(se é professor concursado, estável, ACT, substituto,etc, existência de outro contrato de trabalho).

8.5.Que acha das condições de trabalho/salário que o professor público tem hoje no Estado/Município (dependendo da escola que está sendo investigada)?

8.6.Precisa de outro trabalho, fora do magistério, para complementar salário?

8.7.Você é sindicalizado na sua associação de classe? Por quê?

III.SOBRE A ESCOLA:

9.Segundo a sua percepção:

9.1.A estrutura e quadro de pessoal da escola está de acordo com suas necessidades? Por quê?

9.2.A estrutura administrativa auxilia o trabalho pedagógico? O que interfere mais: a Escola ou a Delegacia/Secretaria?

9.3.A escola tem Projeto Pedagógico? Ele funciona na prática do dia-a-dia? Há repercussão no trabalho em aula?

9.4.Qual o papel pedagógico que a direção e demais pedagogos (coordenador, orientador, supervisor) de fato desempenham? Auxilia o trabalho pedagógico da escola e da aula? Como?

9.5.Há reuniões pedagógicas na escola? Com que periodicidade? Qual sua opinião sobre elas?Há trabalho integrado entre professores da mesma série? E da 1a.a 4a.série?

9.6.Como é a participação dos pais na escola? (Acompanhamento do trabalho da escola, dos filhos, participação no Conselho de Escola, APM, etc.)

9.7.Principais vantagens e dificuldades de ser professor nesta escola.

IV.PERCEPÇÕES SOBRE SEU TRABALHO EM AULA E OS ALUNOS:

10.Como organiza seu trabalho em aula? Que método/cartilha adota para trabalhar em aula? Utiliza que materiais? Adota ou utiliza livro didático? Qual(ais)?

11.Quais as maiores dificuldades que sente no trabalho pedagógico com os alunos? [para os que trabalham com 1a.série:as crianças tiveram oportunidade de passar pela pré-escola?

12.O que considera mais fundamental que o aluno aprenda na escola e nesta série que eles estão? (se não abordou: E quanto aos conteúdos: português, matemática, ciências, história/geografia?

13.E quanto à educação artística e educação física, há professor especializado? Caso positivo, o trabalho é conjunto, como?

14.O número de alunos afeta o trabalho pedagógico? Qual o número que consideraria ideal para poder realizá-lo com melhores resultados?

15.Que problemas específicos sente ao trabalhar neste início[retorno] de escolarização obrigatória da criança?

16.Poderia descrever como são seus alunos? (Primeiro deixar livremente, se não abordar, perguntar: e em termos culturais, de inteligência, rendimento na escola, comportamento, frequência às aulas,etc.)

17.Quais seriam as justificativas para essa situação, segundo sua percepção?

18.Por que as crianças abandonam a escola, segundo sua opinião?

19.Na sua opinião, que valor tem a escola para seus alunos?

V.PROJETOS ESPECIAIS:

Para a Rede Municipal:20.Como foi a implantação e como está o funcionamento do Conselho de Escola? Considera importante no funcionamento da escola?

Para a Rede Estadual:20.Qual sua opinião sobre o Projeto de Reformulação da Escola Pública proposto pela Secretaria de Educação?

20.1.E quanto ao Ciclo Básico e Jornada Única:como vê essas propostas? Os resultados são satisfatórios? Deveria ser continuado na 3a.e 4a.séries?E utilizado o remanejamento? Que resultados possibilita, segundo sua percepção?

VI.OUTRAS QUESTÕES:

21.O que o senhor(a) esperaria da Faculdade de Educação/UNICAMP quanto a um possível apoio ao professor que trabalha em escola pública?

22.Que outros aspectos gostaria de abordar para que possamos entender melhor a trajetória curricular dos alunos de sua classe?

23.O que gostaria de dizer (sugestões,dicas,etc.) a um aluno que está realizando seu Curso de Pedagogia, como é nosso caso?

24.Outras colocacões que queira fazer.

ORIENTAÇÕES BASICAS PARA A REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA:

-Entrevista individual, gravada, de preferência, após um contato específico de autorização do professor. Se necessário, mostre este roteiro. Não deve haver identificação do professor.Procure chamar de professor(a), durante a gravação. Garanta que estes dados não serão entregues às instâncias administrativas da escola e que seu uso é para pesquisa de estudo de caso em várias escolas públicas de Campinas e região sobre a trajetória curricular dos alunos, no qual a voz do professor é de extrema importância. Se o professor solicitar rever a entrevista depois de transcrita, comprometa-se com ele sobre isso.
-Os itens propostos servem como um roteiro mínimo comum e não necessitam ser perguntados tal como aqui proposto.Interessa é que o professor aborde tais tópicos, da maneira mais solta possível. Se o professor não responder o que está sendo perguntado, é importante que o entrevistador tenha a perspicácia de refazer a pergunta de outra maneira.
-Às vezes pode ocorrer que o professor comece a expor questões relevantes não contempladas no roteiro. Importa,então, detectar isso e deixar o professor abordar, pois estes dados poderão facilitar a compreensão da trajetória curricular.
-O objetivo desta entrevista é o de recuperar a história de vida escolar e de trabalho do professor, explicitar como vê/sente/percebe seus alunos, suas aulas, a escola, seu trabalho no magistério, bem como os problemas que enfrenta.
-Cada pesquisador(a), isto é, cada aluno de EP 350 fará a entrevista com o professor da classe que está pesquisando. Casos especiais (de mais de um professor) serão resolvidos caso a caso.
-Procure criar um ambiente agradável e não aversivo para a realizacão da entrevista. Estude bem o roteiro, bem como suas anotações de campo para formular ou reformular perguntas, retome as orientacões da aula de 27/05 e releia as orientações de LUDKE e ANDRE (p.33-38).De tudo isto, mais sua habilidade dependerá o êxito na realizacão da entrevista.
-Experimente o gravador antes, verifique se as pilhas estão funcionando, faça um teste com uma colega, ouça como ficou sua atuação.Leve duas fitas como precaução e logo após, faça a etiqueta registrando o que consta, data e hora.
-É importante registrar no Diário de Campo como foi o contexto em que se deu a entrevista, bem como as facilidades/dificuldades/reações para conseguí-la. BOM TRABALHO!

3a.parte:

PROPOSTA DE ROTEIRO BASICO PARA ENTREVISTA DE UM GRUPO DE ALUNOS
[para classes de 1a.a 4a.séries-crianças]

1.Identificação dos Alunos: Class.Prof. Forte/Médio/Fraco

1.1.Nome:_____Idade:____ Sexo:____ Cor:_____ _____
1.2.Nome:_____Idade:____ Sexo:____ Cor:_____ _____
1.3.Nome:_____Idade:____ Sexo:____ Cor:_____ _____
1.4.Nome:_____Idade:____ Sexo:____ Cor:_____ _____
1.5.Nome:_____Idade:____ Sexo:____ Cor:_____ _____
1.6.Nome:_____Idade:____ Sexo:____ Cor:_____ _____

2.Residência atual:(se mora no mesmo bairro que a escola, longe ou perto, se faz tempo que mora neste local-se não, de onde veio- e com quem mora-pais [mãe/pai], parentes,etc-não perguntar o endereço e cuidado com os termos técnicos).

3.O DIA-A-DIA DOS ALUNOS:

Como é o dia de vocês? Levantam a que horas, faz o quê? E depois? Faz algum serviço em casa ou fora de casa? Do quê brinca? Do que mais gosta de brincar? Se há tempo/local de estudo em casa,etc...(deixar que falem à vontade).

4.SITUAÇAO FAMILIAR DOS ALUNOS:

E seus pais, como são? Eles são daqui de Campinas, ou vêm de outras cidades? De onde? Por quê? Seus pais trabalham no quê? A mãe também trabalha fora de casa? Tem irmãos? Que outras pessoas moram com você? (Deixar que falem sobre: família, os que trabalham em casa, como é a casa, número de cômodos, e a vida deles no bairro. Perguntar o que fazem nos fins-de-semana, se têm televisão, se há livros, jornais ou revistas em casa; se participam de alguma associação no bairro,etc.)

5.REPRESENTAÇOES DA ESCOLA:

E a escola? O que mais gosta de fazer na escola? O que não gosta? Por que vocês vêm à escola? O que propunham que fosse diferente na escola, se pudessem mudá-la. E as aulas, como são? E os colegas, a professora, a diretora, os funcionários,...(deixar que falem à vontade). Perguntar se gostam de histórias, de que tipo? Se na escola eles lêm/ouvem histórias? Se for o caso, perguntar se já foram reprovados e o que acham disso. Perguntar se têm irmãos nesta escola. Tem outras atividades na escola, fora do horário das aulas? E nos fins de semana? Você fez pré-escola? [parquinho, jardim,etc., ou seja, o nome mais representativo, para eles, de pré-escola].Quais as diferenças com a série com você está?

[Se for possível, façam jogos lúdicos para tentar captar a representação da escola em situação "menos controlada", como por exemplo, situações de mundos diferentes e a existência da escola neles, desenho da escola e deste aluno na escola,etc].

6.PROJETOS ESPECIAIS:
-para as escolas estaduais:CICLO BASICO DE ALFABETIZAÇAO / JORNADA UNICA / REMANEJAMENTO:

Que acham das trocas de professor e colegas que estão acontecendo no Ciclo Básico? (Levantar a situação só se o remanejamento estiver ocorrendo na escola e explorar as percepções, vivências e informações

que os alunos têm para contar).

E a jornada única, quando vocês ficam mais tempo na escola que as outras séries, o que acham? Ajuda para aprender mais? Tem muita coisa diferente para fazer? Se vocês pudessem "mandar" neste tempo, o que vocês proporiam fazer mais? E o que vocês gostariam de diminuir ou tirar das atividades da escola?

7.<u>OUTRAS QUESTOES a acrescentar em função do grupo entrevistado:</u>

ORIENTAÇOES BASICAS PARA A REALIZAÇAO DE ENTREVISTAS:

Seguir as orientações gerais propostas para a entrevista com o professor.Além disso:

Realizar a entrevista fora da sala de aula, no ambiente mais informal possivel. Procure evitar a presença de adultos ligados a escola, próximos a situaçao de entrevista.

Bater um papinho informal antes com as crianças, para romper a barreira do medo de responder e do gravador.Fazer brincadeiras prévias com o gravador.

Seguir a gravaçao anotando o nome de quem fala, uma vez que, em grupo, dificulta depois para identificar cada entrevistado.

A entrevista dever ser em grupo, de 2 a 6 alunos considerados fortes, médios e fracos do ponto de vista do professor ou em função do tratamento recebido em aula ( localizaçãe, por exemplo), detectado nas observções realizadas.

4a.parte: ENTREVISTA COM DIRETOR/COORDENADOR DA ESCOLA(opcional)

Sugestões de tópicos a serem abordados nas entrevistas/conversas informais com direçãe/vice-direçãe/coordenadores:(registrar no Diário de Campo).

1.O senhor(a) trabalha somente nesta ou em mais escolas? Qual sua jornada semanal, no diurno e no noturno, e em quais redes de ensino? Qual sua formaçãe profissional? O Curso de Pedagogia e a habilitaçãe feita auxilia o trabalho realizado como diretor/coordor de uma escola?

2.Caracteristicas que diferenciam esta escolas de outras que trabalha e/ou trabalhou, conforme o senhor percebe no seu trabalho cotidiano.(Por exemplo:organizacãe da escola / ambiente de trabalho / alunos / funcionários / professores / bairro / etc.). Se o diretor nãe abordar: e os alunos como sãe?

3.Como concilia o trabalho administrativo e o pedagógico na escola? A escola tem projeto pedagógico? Existem reuniões pedagógicas sistemáticas com os professores? E com os alunos ou seus representantes? E com os pais?

4.Principais vantagens e principais dificuldades no ensino nesta escola.

5.Principais vantagens e dificuldades de ser diretor/vice-diretor/coordenador hoje, em geral.

6.O que o senhor esperaria da Faculdade de Educação/UNICAMP quanto a um possível apoio à esta escola ?

7.Que outros aspectos o senhor acha relevante para que nós possamos entender melhor a situação do ensino nesta escola.

8.O que o senhor gostaria de dizer (sugestões, dicas, etc) a um aluno que está iniciando seu Curso de Pedagogia, na UNICAMP.

9.Outras colocações que o senhor queira fazer.

5a.Parte: A AULA

I. Diário de Campo: anotações completas sobre tudo o que foi observado e vivenciado na escola e nas aulas. Tempo mínimo de observação: seis períodos

---

ANEXO 3

CONTEUDO DOS INDICADORES PARA A ANALISE DESCRITIVA DOS DADOS EMPIRICOS: ROTEIRO DOS RELATORIOS - 1981 A 1992

Ano de 1981:Indicadores para Análise dos Dados:roteiro do Relatório

O próprio roteiro para coletar dados é o roteiro para elaborar o relatório.

---

Ano de 1982:Indicadores para Análise dos Dados:roteiro do Relatório

O próprio roteiro para coletar dados é o roteiro para fazer o relatório e analisar os dados. No segundo semestre, o nome do trabalho entregue se denomina:**Pesquisa em uma escola de primeiro grau, tendo em vista a análise e o conhecimento de seu currículo.** (Obs: pela 1a. vez aparece a palavra: pesquisa). Como componente para análise aparece o item:

CONCLUSAO

---

Ano de 1983:Indicadores para Análise dos Dados:roteiro do Relatório

Primeira Parte- Análise Descritiva:

A Escola - Segue o Roteiro de Coleta de Dados
A Professora - Segue o Roteiro da Entrevista
A Classe - A partir do registro, segue o seguinte esquema:

1.Descrição do quê e como o professor está dando aula:

Português
Matemática
Ciências
Estudos Sociais
Artes
Educação Física

2.Material Didático

Análise do material didático utilizado
Análise dos livros didáticos.

3.Tarefa de Casa: correção e/ou explicação?
4.Outras informações

5.Análise da Tabela de Interação Verbal
6.Análise da Tabela de Punições.
A.5.2. Segunda Parte - **Análise e Avaliação do Currículo:**

A.O Currículo: a) o aluno
b) a disciplina
c) os dados de entrada
d) os processos
e) os produtos
f) postura diante da mudança.
Conclusão: Enfoque de Currículo,segundo Eisner.

[Estas referências são baseadas em Eisner, segundo a análise realizada por **SILVEIRA FILHO**,1981,p.100-30.]

B.O que acho do Currículo usado?
C.Sugestões que daríamos ao professor.
D.Individual (Avaliação):

1.Como me senti fazendo este trabalho?
2.- O que o trabalho e a disciplina EP 351 me acrescentaram?
- Avaliação crítica de EP 351.

---

Ano de 1984:**Indicadores para Análise dos Dados:roteiro do Relatório**

título do Relatório: **Análise do Currículo em Ação**

Primeira Parte: **Análise Descritiva**

I- Identificação da classe analisada e sua inserção no contexto da escola e do bairro.

II- Componentes Curriculares extra-classe:utilizando os dados gerais (Indicadores...-Anexo 1), identificar e explicar que elementos da escola e comunidade estão compondo o currículo em ação da classe em análise.

III- Composição do Currículo em sala-de-aula:Utilizando o Diário de Campo (Anexo 2), descrever o quê e como professor-aluno-aluno-conhecimento se relacionam, tentando elaborar um esquema básico que contenha:

a)distribuição das disciplinas nas aulas observadas;
b)uso do tempo;
c)uso do espaço;
d)metodologia do professor:
* sua opção [usar os dados da entrevista -Anexo 3]
* métodos/técnicas desenvolvidas;
* conhecimento envolvido em cada componente curricular;
* material didático utilizado;

* uso do controle e avaliação;

e)o aluno e a interação verbal (Tabela-Anexo 4);
f)punições (Tabela-Anexo 5).

Analisar o cotidiano da sala-de-aula, utilizando, entre outros os conceitos de Nudler [Mecanismos Ocultos de Alienação] e demais elementos que possam incorporar, entre eles, o livro lido e os comentários das demais experiências de propostas curriculares implantadas.

IV.Conclusões:

1. Retomar a noção de currículo, currículo por atividades e Ciclo Básico de Alfabetização.

2. Identificação do Enfoque de Currículo em ação, segundo Eisner:
   a) o aluno
   b) a disciplina
   c) dados de entrada
   d) processos
   e) produtos
   f) postura diante da mudança.
   Conclusão:

3. Como analisa a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (utilizar dados da entrevista-Anexo 5), do Diário de Campo (Anexo 2) e do Debate realizado dia 13/Maio com os encarregados da implantação.

4. Críticas e Propostas à Concepção Curricular em vigor (Indicação de necessidades às disciplinas seguintes da Habilitação Magistério).

V.Apreciação:(separado)

- Como me senti fazendo este trabalho e esta disciplina?
- Críticas e propostas para EF 351.

---

Ano de 1985:Indicadores para Análise dos Dados:roteiro do Relatório

título do Relatório: Roteiro (Básico) para a Análise do Currículo em Ação

I- Identificação- Especificar a classe analisada e sua insersão no contexto da escola. Colocar nome, endereço e bairro a que pertence a escola. Identificar a classe sem fazer o mesmo com o professor, cuja identidade, nosso trabalho quer que fique perservada.

II- Componentes Curriculares extra-classe:utilizando os dados coletados, através dos instrumentos (Indicadores...-Anexo 2 e Diário de

Campo - Anexo 1), descrever e caracterizar que elementos da escola como um todo e do bairro, pais, etc. estão participando da composição do currículo da classe em análise. Aqui podem ser inseridas eventuais propostas que a escola tenha programado para este ano no que se refere à classe ou aos professores das primeiras séries - programações da escola ou da delegacia, desde que a escola participe.

III-A Classe analisada: Composição do Currículo em sala-de-aula: Utilizando como referência básica o Diário de Campo (Anexo 2), descrever o quê e como se relacionam professor-aluno-aluno-conhecimento, procurando elaborar um quadro básico que contenha, no mínimo:

Metodologia de ensino desencadeada pelo professor:

* sua opção [usar os dados da entrevista -Anexo 5] e falas da professoras detectadas do DC [Anexo1];
* uso e distribuição do tempo de aula e do espaço disponível pela escola e, especificamente de sala-de-aula;
* métodos/técnicas, atividades desenvolvidas durante o período de observação [comparados com dados eventuais da entrevista, que auxiliem a compreensão, destacando sempre a fonte dos dados, bem como o conhecimento envolvido em cada componente curricular;
* material didático utilizado, integrando-os no item acima;
* uso do controle e da avaliação - também integrado nos itens acima;
* o aluno e a interação verbal com o professor e colegas- utilizar os elementos fornecidos pela Tabela [Anexo 3], entrevistas com as crianças [anexo 6], entrevista com a professora [Anexo 5] e elementos coletados no DC [anexo 1]
* punições e mecanismos de controle: detectá-los através da Tabela de Punições [Anexo 4], verificando as categorias de comportamentos punidos, bem como sua incidência. Compará-los com demais dados do tema revelados pelos demais instrumentos. Este elemento talvez deva ser incorporado no item avaliação - fica a critério de cada "pesquisador".

ENFIM, com os dados coletados, procurar analisar o cotidiano das aulas, usando os conceitos de Nudler [Mecanismos Ocultos de Alienação- ao identificá-los, caracterizar a situação com, no mínimo, um exemplo de ocorrência, detectando a fonte], a pesquisa de Giselda Morais [especialmente os capitulos referentes a Interação Verbal e Punições], o livro lido e os comentários dos demais trabalhados em aula, o texto "Ratos e Crianças" [trabalhado em Didática], demais estudos já feitos no Curso de Pedagogia, em especial EP 355 [Metodologia, Ciência e Sociedade]. Interessa, nesta parte, a utilização dos dados coletados para interpretá-los, indo além do mero empirismo.

IV. O Currículo em Ação: Retomar o conceito de Currículo e Ciclo Básico de Alfabetização(CBA) e:

* Utilizando os conceitos acima e os dados fornecidos pelas Partes II e III, fazer uma análise concreta (múltiplas determinações) procurando detectar o currículo em ação daquela classe. Se quiser, utilizar os indicadores de Eisner para detectar o enfoque de

currículo [consta no texto: "Currículo:teoria e prática", p.111-4]

* Utilizando a análise feita acima, a Conferência sobre CBA realizada em aula e o texto distribuído nessa oportunidade, bem como os demais dados esclarecedores fornecidos pelos demais instrumentos, especialmente o DC [Anexo 1], as entrevistas com a professora [Anexo 5] e com as crianças [Anexo 6], detectar como está sendo a implantação do CBA.

V. Críticas e Propostas: Verificando a metodologia de ensino empregada pelo professor e o currículo em ação desenvolvido pela classe analisada, coloque suas críticas e propostas, indicando aspectos que você considera importante estudar no Curso de Pedagogia e Habilitação Magistério, para que possa atuar em situações semelhantes à observada. Explicite também o que você faria hoje se fosse a professora da classe que analisou.

V.Apreciação:(separado do trabalho, sem identificação, se quizer)

- Como me senti fazendo esta pesquisa e esta disciplina?
- Críticas e propostas para EP 350 nas próximas turmas.

OBSERVAÇÕES: Este roteiro-sugestão tem a finalidade de orientar o "manuseio" dos dados, não pretende ser uma camisa de força. Você pode reordená-lo, acrescentar novos componentes, etc. Tanto eu, como os monitores, estamos à disposição para esclarecer as dúvidas.(...). Obrigada. Corinta

---

Ano de 1986:Indicadores para Análise dos Dados:roteiro do Relatório

titulo do Relatório:
Categorias Descritivas para a Análise do Currículo vivenciado pelos alunos de algumas Escolas Públicas no início de sua escolarização obrigatória

*tentativa de síntese, a partir da elaboração inicial, realizada coletivamente no dia 11/Junho*

"...Cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica."(In.LUDKE e ANDRE.Pesquisa em educação:abordagens qualitativas.EPU, p.5)

Introdução:

É importante esclarecer que qualquer categorização que fizermos, estamos necessariamente reduzindo nosso foco de análise. Assim, as condições objetivas e históricas, nos levaram a selecionar as categorias que constam a seguir. Temos, porém, a clareza de que muitas outras categorias e opções de análises poderiam ser realizadas, tanto dos dados já coletados, como da temática abordada. Estas são, no entanto, as que representam nossas opções políticas aliadas às condições concretas do momento.

A função das categorias descritivas é a de reunir, das diferentes fontes de informações, os dados que nós consideramos relevantes para melhor compreendê-los e interrogá-los analiticamente, utilizando -nesse processo- os subsídios teóricos que estudamos neste curso e, fundamentalmente, dos diferentes componentes curriculares do Curso de Pedagogia.

Dados Coletados:

Para facilitar o manuseio do material, sugerimos uma denominação comum para os diferentes instrumentos de coleta de dados que cada pesquisador utilizou no seu trabalho:

-Anexo 1 - Diário de Campo
-Anexo 2 - Indicadores para análise do cotidiano de uma escola de 1o.Grau, com vistas a análise do seu Currículo.
-Anexo 3 - Tabela de Interação Verbal.
-Anexo 4 - Tabela de Punições.
-Anexo 5 - Entrevista com o professor da classe analisada.
-Anexo 6 - Entrevista com um grupo de alunos da classe analisada.

Se você conseguiu outros documentos, entrevistas,etc., siga a numeração e vá organizando os demais "Anexos". Se você os incluiu no DC, marque cada um deles para que possam ser localizados.

Categorias Descritivas:

1."Ambientação" Curricular
2. O currículo em aula
3. Disciplina/Hierarquia
4. Professor-Alunos:papéis e relações
5. Ciclo Básico [Escolas Estaduais]
6. A P M [Escolas Municipais]

1."AMBIENTAÇAO" CURRICULAR - Escola/Bairro

1.1. Características gerais da escola: propostas, programações, planejamento global [se houver], relacionado às 1as. séries. Espaço físico, condições de uso e uso efetivo.
1.2. Características do bairro em que se insere a escola e, portanto, o currículo. Relações detectadas entre escola-bairro. Relacionamento com os pais.

1.3. Identificação da classe analisada- período de funcionamento, No. de alunos, existência e participação na proposta do CBA. Situação entre as demais classes, séries e fases. Detectar componentes curriculares da escola e do bairro, se existirem.
1.4. Demais aspectos considerados relevantes segundo seus dados.

2.0 CURRICULO EM AULA - descrição de como se relacionam professor-aluno-conhecimento, buscando detectar, entre outros:

2.1. Rotina da aula: Descrição do ritual da aula:

a) relação conteúdo/forma: como o conhecimento é trabalhado, atividades utilizadas, qual o enfoque do conhecimento [pronto? processo?],etc.
b) utilização ou não da cartilha, detectar método de alfabetização - descrevê-lo.
c) relação do aluno com o material didático -quais, como é trabalhado, qual o elo da criança com ele.
d) relação conteúdo/forma com o universo cultural dos alunos
e) utilização do espaço/tempo dentro e fora da sala
f) detectar se as crianças estão aprendendo, segundo as evidências do material coletado, sua observação e relato da professora.
g) existência de mecanismos ocultos de alienação, segundo Nudler, exemplificando-os.

2.2. Distribuição dos diferentes componentes curriculares ao longo da semana. Relação entre o observado e o que foi informado. Importância evidenciada para cada componente curricular, bem como temas e enfoques.

3.DISCIPLINA E HIERARQUIA

3.1. Descrição de situações que caracterizem como é encarada e trabalhada a hierarquia institucional na escola.

a) relação:supervisor/direção/professor/funcionários/alunos;
b) existência e função das filas e uniforme;
c) significado atribuido à legislação e normas da escola, segundo a direção, etc.
d) outros componentes que detectem a hierarquia e a sua importância na escola.

3.2. Disciplina/punições em classe:

a) descrição de punições em classe e fora dela, contextualizando seu significado e sua freqüência na rotina escolar [utilizar a Tabela de Punições como mero instrumento];
b) descrição do controle do espaço/tempo/corpo dos alunos enquanto mecanismo disciplinador;
c) relações entre disciplina, recompensa e momentos lúdicos em aula e fora dela;
d) outros elementos que os dados evidenciarem.

3.3. Avaliação - detectar e descrever como se coloca, com que instrumentos e finalidades o processo de avaliação da aprendizagem.
3.4. Outros.

4.PROFESSOR-ALUNOS: papéis e relações

4.1. Relacionamento entre os alunos -grupos, amizade, cooperação, discriminações, "papéis sexuais", violência,etc. Distinguir comportantes dentro e fora da sala, bem como no recreio.

4.2. Professor- caracterização: história de vida profissional, condições de trabalho e salário. Contextualizar o professor na escola: com e sem os alunos.

4.3. Relações entre professor e alunos -em aula e fora dela. Descrever o atendimento aos alunos [equitativo? trabalha mais com os que precisam mais?...]. Descrever como se relaciona o atendimento e a distribuição espacial dos alunos na classe. Descrever como os alunos falam e agem diante e longe da professora. Outras relações detectadas nos dados. Incorporar aqui a Interação Verbal, auxiliada pela Tabela.

5.CICLO BASICO- [escolas estaduais]

5.1. Percepções do professor, alunos, pais, etc.
5.2. Comno está ocorrendo:descrevê-lo.
5.3. Existência e critérios para a formação de classes especiais.

6.A P M - [escolas municipais] Projeto de participação dos pais na vida da escola

6.1. Percepções de professor/alunos/pais/direção,etc.
6.2. Como está se realizando na escola.

7.OUTRA CATEGORIA SUGERIDA PELOS DADOS E INTUIÇOES DE CADA PESQUISADOR

<u>CATEGORIAS ANALITICAS</u> - <u>PARA ALEM DOS DADOS</u>

1.Afinal, pelas evidências e descrições feitas, qual o currículo vivenciado pelas crianças da escola analisada?

2.Qual o enfoque desse currículo segundo Eisner?

3.A que você atribui [hipóteses] a situação diagnosticada?

<u>Apreciação</u>:(separado do trabalho, sem identificação, se quizer)

- Como me senti fazendo esta pesquisa e esta disciplina?
- Críticas e propostas para EP 350 nas próximas turmas.

Ano de 1987:Indicadores para Análise dos Dados:roteiro do Relatório

título do Relatório:

Categorias Descritivas para a Análise do Currículo vivenciado pelos alunos de Escolas Públicas no início de sua escolarização obrigatória

*tentativa de síntese, a partir da construção inicial, elaborada coletivamente pelos alunos de EP 350, no dia 9 de Junho - 3a.feira.

REDESCOBRIR

Luiz Gonzaga Junior

| | |
|---|---|
| Como se fora brincadeira de roda | Memória |
| Jogo do trabalho na dança das mãos | Macias |
| O suor dos corpos na canção da vida | História |
| O suor da vida no calor de irmãos | Magia |
| Como um animal que sabe da floresta | Memória |
| Re-descobrir o sal que estás na própria pele | Macia |
| Re-descobir o doce no lamber das línguas | Macias |
| Re-descobrir o gosto e o sabor da festa | Magia |
| Vai o bicho homem fruto da semente | Memória |
| Renascer da própria força a própria luz e fé | Memória |
| Entender que tudo é nosso, sempre esteve em nós | História |
| Somos a semente, ato, mente e voz | Magia |
| Não tenha medo meu menino povo | Memória |
| Tudo principia na própria pessoa | Beleza |
| Vai como a criança que não teme o tempo | Mistério |
| Amor a se fazer é tão prazer que é como se fosse dor | Magia. |

1.Introdução:

É na proposta de se descobrir sujeito que EP 350 tem sentido. Em março, o grupo de alunos matriculados em EP 350 aceitou o desafio de aprender a pesquisar realizando uma pesquisa exploratória e, nesta trajetória de construção coletiva de conhecimento sobre a escola pública, estudar currículo e metodologia de ensino de primeiro grau, especialmente no início de sua escolarização obrigatória.

Mas, a trajetória curricular que vocês, alunos, viveram neste semestre que ainda não terminou - mas que será interrompido temporariamente- extrapolou o planejamento possível: vivenciaram a situação de professores e funcionários lutando pela manutenção de um mínimo de dignidade do seu trabalho. Aprendizagem difícil, mas fundamental.

Nosso tempo, já tão restrito para adequar as necessidades da pesquisa ao tempo usualmente destinado ao ensino, quase inviabilizou totalmente a realização da pesquisa. Tal não ocorreu porque o grupo de alunos garantiu sua execução. Já neste momento, grande parte está em fase de conclusão da coleta de dados, nas condições possíveis.

Resta agora, partir para a fase mais importante da pesquisa, que exigirá um salto qualitativo, uma síntese: a explicitação do cur-

rículo vivenciado pelos alunos da classe analisada. Tal trabalho só será possível se for mediado por um diálogo fecundo dos estudos teóricos realizados em aula (EP 350)e os dados coletados na escola, para que possamos lê-los, pois como diz Ianni:

> ...A realidade não se deixa conhecer imediatamente. A realidade social é complexa, contraditória, construída por nexos, relações, processos, estruturas que não se deixam conhecer pela observacão empírica tradicional. O pesquisador precisa refletir demoradamente sobre o real. Há uma frase de Hegel em que ele diz que "é preciso que a reflexão se entregue ao objetivo da pesquisa para apanhar o movimento do real, a essência do acontecimento".
> .....
> É claro que esta colocação envolve uma compreensão da pesquisa, da reflexão (...) que consiste em ver o real empre em movimento.(...) mesmo quando as coisas parecem estáveis, na verdade as coisas estão em modificação.(Ianni,O. Dialética e Ciências Sociais.In.Epistemologia das Ciências Sociais. Série Cadernos PUC, No.19,EDUC, 1984, p.97-8)

O roteiro a seguir representa uma composição de sugestões de indicadores de análise propostos pelos alunos na aula de 9 de junho, articulado às sugestões propostas pelas turmas dos anos anteriores e ainda os princípios básicos da pesquisa qualitativa.

É importante esclarecer que qualquer indicação de categorias que fizermos, estamos necessariamente reduzindo nosso foco de análise (para podermos melhor entendê-lo). Assim, nós selecionamos as categorias que constam a seguir. Temos, porém, a clareza de que muitas outras categorias e opções de análises poderiam ser sido definidas, tanto dos dados já coletados, como da temática abordada. Estas são, no entanto, as que representam nossas opções aliadas às condições concretas que estamos vivendo.

A função das categorias descritivas é a de reunir, das diferentes fontes de dados, as informações que consideramos relevantes para melhor compreendê-los e interrogá-los analiticamente, utilizando, nesse processo, os subsídios teóricos já estudados nos diferentes componentes curriculares do Curso de Pedagogia.

## 2.Referências teóricas básicas:

Além dos estudos básicos já realizados na Pedagogia, utilizar como referência estudos feitos em EP 350: sobre Currículo (além do que já estudamos, ficará no xerox mais um texto para auxiliar a análise do currículo: YAMAMOTO e ROMEU.Currículo: teoria e prática.In.D'ANTOLLA,A.(org).Supervisão e currículo.S.P.,Pioneira,1983, p.97-116); Metodologia do Ensino (A questão das técnicas didáticas, de FISCHER); Escola (Fatores intra-escolares..., de MELLO); Mecanismos de controle (Vigilância e Punições...de A.GUIMARAES); Conteúdo/forma de ensino (Mecanismos ocultos de alienação...de NUDLER). Sobre a trajetória da pesquisa em si, consultem ANDRÉ e LUDKE.Pesquisa em educação:aborda-

gens qualitativas (já indicado e utilizado em aula).

3. Dados Coletados:

Para facilitar o manuseio do material, sugerimos uma denominacão comum para os diferentes instrumentos de coleta de dados que cada "pesquisador" utilizou nesta pesquisa exploratória:

ANEXO 1 - Diário de Campo.
ANEXO 2 - Indicadores para Análise do Cotidiano da Escola
ANEXO 3 - Entrevista com um grupo de alunos da classe analisada: Fita (com identificação do pesquisador que entrevistou, classe, escola, ano:1o.semestre/1987), e sua transcrição textual (sugere-se que seja feita com letra legível -como, aliás, todo o trabalho-, em papel almaço, deixando uma margem de cerca de 3 cm à direita e não escrevendo no verso da folha).
ANEXO 4 - Entrevista com o professor da classe: idem as observações do Anexo 3.

Estes são os instrumentos comuns. Se você conseguiu outros documentos, entrevistas, etc., siga a numeração e vá organizando os demais Anexos. Se você os incluiu no Diário de Campo, marque o local onde se encontra cada um deles para que possam ser encontrados. Ex. de possíveis Anexos: documentos da história da escola, entrevistas com direcão, pais, inspetores de alunos, reunião de pais, planejamento da escola e/ou do professor, panfletos de greve, etc.

4.Categorias Descritivo-analíticas:

A partir do tema proposto na categoria, descrever os dados nos diferentes materiais e, ao mesmo tempo, iluminados pelos estudos, é importante que já comecem as hipóteses de análises.

I.DENTRO/FORA da AULA/VIDA

1. Bairro/escola - relações, localizações, enfim, identificação.
2. O planejado e o não planejado - na escola/aula.
3. Escola-professores-pais.
4. Alunos-Escola/vida (relacionamento entre alunos, professor-alunos, inspetores e direção,etc.)
5. Professor - trabalho/vida/formação/condições de trabalho (como se coloca diante do que ocorre na escola bem como diante das crianças).
6. Demais aspectos considerados relevantes dentro desse tema.

II.CONHECIMENTO / COMPONENTES CURRICULARES

1.Descrição do ritual (cotidiano) da aula
2.Como e com que frequência aparecem os diferentes componentes curriculares. Relação entre o observado e o relato da professora. Especificação das temáticas tratadas, bem como o enfoque (Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais, Ciências, Educa-

ção Física, Artes,etc.)
3.Conteúdo/Forma: como o conhecimento é trabalhado e qual é esse conhecimento (é bom usar Nudler aqui).
4.Presença e Função da atividade lúdica na aula/escola.
5.Utilização ou não da Cartilha (para si e para os alunos) e descrição do(s) método(s) usado(s).
6.Relação dos alunos com a Cartilha e outros materiais didáticos eventualmente utilizados.
7.Procurar detectar se os alunos estão aprendendo, explicando as evidências.
8.Acompanhamento dos alunos: descrição dos mecanismos de avaliação e seu significado na prática pedagógica.
9.Explicitação da existência dos mecanismos ocultos de alienação -Nudler- exemplificando-os.
10.Outro que considerar importante acrescentar.

III.ESPAÇO / TEMPO / CORPO

1.Descrever como se organizam e se movimentam dentro e fora da aula.
2.Recreio/Merenda.
3.Descrever a hierarquia escolar, se possível, com exemplos.
4.Discussão do novo Regimento/Significado atribuido às normas e legislação da escola, segundo a direção.
5.Controle: vigilância, punições, chantagem, mercantilismo, competição/delação, atividade lúdica, avaliação.
6.Relações entre professor - alunos- em aula e fora dela. Descrever o atendimento aos alunos (equitativo ? trabalha mais com os que precisam mais ?..).Descrever como se relaciona o atendimento e a distribuição espacial dos alunos na classe. Descrever como os alunos falam/agem na ausência da professora. Incorporar aqui o que considerarem relevante. Usar como referência o livro de Aurea: Vigilância, punições e depredação escolar.
7.Outra que quiser acrescentar.

IV.CICLO BASICO DE ALFABETIZAÇAO (só para escolas estaduais)

1.Percepções de professores, alunos, pais, e outros que falaram sobre o CBA. Descrever e analisar.

2.Descrever como está ocorrendo o CBA na escola e se sua classe participa.

3.Remanejamento: existência, como é feito, o que foi observado.

4.Critérios para formação de classes especiais, depois deverificar sua existência.

V.Outra(s) categoria(s) sugerida por influência da especificidade do trabalho do professor.

PARA ALEM DOS DADOS

Depois de minucioso trabalho feito até aqui, cumpre fazer a necessaria sintese integradora, com a resposta as questões que seguem :

a)Afinal, pelos dados e análises realizadas, COMO EXPRESSARIA SINTETICAMENTE O CURRICULO DA CLASSE EM QUE VOCE REALIZOU SUA PESQUISA?

b) Que ENFOQUE de CURRICULO expressaria mais fielmente a trajetória de sua classe, tendo como referência Eisner (Texto: Curriculo:teoria e prática: o texto está no xerox); salientando seus componentes: o aluno, a disciplina, dados de entrada, processo, produtos e a postura diante da mudança.

c) Se você fosse a professora da classe que você analisou: o que você faria de diferente; o que você ainda não tem respostas?

d) Que subsidios você esperaria do Curso de Pedagogia, em função dessa vivência curricular alternativa propiciada pela pesquisa que você fez?

e) Analise criticamente e faça sugestões para o futuro curso de EF 350. (Favor responder esta questão em folha separada deste Relatório)

* * * * * * * * *

Bom trabalho para todos vocês e espero que rapidamente possamos estar juntos novamente. Fiquem alertas para o final da greve.

E...não esqueçam:

> ...Cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica.(In.LUDKE e ANDRE.Pesquisa em educação:abordagens qualitativas.EPU, p.5)

---

Ano de 1990:Indicadores para Análise dos Dados:roteiro do Relatório

titulo do Relatório:
Categorias Descritivas para a Análise do Curriculo vivenciado pelos alunos de algumas Escolas Públicas de Campinas e Região em sua escolarização:Séries Iniciais do Primeiro Grau Regular; Alfabetização, Pós-Alfabetização e Séries Finais do Primeiro Grau de Jovens e Adultos Trabalhadores; Segundo Grau:Magistério e Técnico

*tentativa de síntese, a partir da construção inicial, elaborada historicamente, pelos alunos de EP 350 em anos anteriores, complementada e alterada em função da realidade pesquisada, pelos alunos da turma do 2o.semestre/90, no período noturno.*

REDESCOBRIR

Luiz Gonzaga Junior

| | |
|---|---|
| Como se fora brincadeira de roda | Memória |
| Jogo do trabalho na dança das mãos | Macias |
| O suor dos corpos na canção da vida | História |
| O suor da vida no calor de irmãos | Magia |
| Como um animal que sabe da floresta | Memória |
| Re-descobrir o sal que estás na própria pele | Macia |
| Re-descobir o doce no lamber das linguas | Macias |
| Re-descobrir o gosto e o sabor da festa | Magia |
| Vai o bicho homem fruto da semente | Memória |
| Renascer da própria força a própria luz e fé | Memória |
| Entender que tudo é nosso, sempre esteve em nós | História |
| Somos a semente, ato, mente e voz | Magia |
| Não tenha medo meu menino povo | Memória |
| Tudo principia na própria pessoa | Beleza |
| Vai como a criança que não teme o tempo | Mistério |
| Amor a se fazer é tão prazer que é como se fosse dor | Magia. |

Introdução:

Para início de conversa, seria interessante ter presente algumas diretrizes que fazem parte de nossa opção metodológica de pesquisa. Para isso, considerei interessante trazer algumas referências de Lia Freitas que procura, sinteticamente, explicitar o porquê da opção feita e suas diferenças com outros modelos de pesquisa utilizados em educação:

"Dentro daquilo que conhecemos sobre a pesquisa na área de educação no Brasil, conseguimos distinguir três momentos que,evidentemente, não são estanques, e o predomínio de um tipo de pesquisa em um desses momentos não significa que inexista em outros. Aqui, denominamos primeiro momento uma grande produção de estudos predominantemente correlacionais, que desconsideravam a inserção da escola em uma totalidade mais ampla -o sistema social- e abordavam assuntos tão específicos que não tinham condições de apresentar pro postas efetivas de mudança da realidade educacional.
Em seu segundo momento, observa-se uma reação a essa "alienação", quando se enfatiza a responsabilidade do sistema capitalista, no qual vivemos, pela situação da educação no país. Apesar desses estudos terem sido muito valiosos, enquanto esclarecedores das relações entre escola e estrutura social, produziram um sentimento pessimista e um certo imobilismo nos educadores, conduzindo a uma total descrença nas possibilidades da escola como local de luta e transformação. O terceiro momento na

evolução da pesquisa educacional brasileira (em sintonia com a pesquisa internacional) caracteriza-se pela:

> "(...)revalorização dos fatores intra-escolares, mas já agora numa nova perspectiva, uma perspectiva contextualizada,que busca a especificidade do pedagógico sem ignorar a realidade sócio-econômica e política mais ampla e complexa na qual se acha inserido."(Brandão et alii, 1982:140).

O presente estudo inscreve-se nesse terceiro momento, não por mera coincidência cronológica, mas por voltar o olhar para o interior da escola e procurar articular o que ali acontece com a realidade social brasileira."(FREITAS,Lia.A produção da ignorância na escola.S.Paulo,Cortez,1989, p.24-5) (grifos meus).

Na mesma direção, vai abordar Marli André, no texto A pesquisa no cotidiano escolar (In.FAZENDA,I.(org).Metodologia da Pesquisa Educacional.S.P.:Cortez, 1989,p.35-45) e LUDKE e ANDRE, no livro que estudamos em aula:(Pesquisa em Educação:abordagens qualitativas). Mas parece-me que, quem melhor fundamenta esta perspectiva são EZPELETA & ROCKWELL, quando explicam que:

> "Pensamos que a construção de cada escola, mesmo imersa num movimento histórico de amplo alcance, é sempre uma versão local e particular desse movimento.(..)Dessa expressão local tomam forma as diferentes correlações de forças que constituem a trama real na qual se realiza a educação.
> É uma trama em permanente construção que articula histórias locais -pessoais e coletivas- diante das quais a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada, mascarada ou recriada, em particular, abrindo espaços variáveis a uma maior ou menor possibilidade hegemônica.
> Uma trama(...) que é preciso conhecer, porque constitui o ponto de partida e o conteúdo real de novas alternativas, tanto pedagógicas quanto políticas."(EZPELETA,Justa e ROCKWELL,Elsie.Pesquisa Participante.S.P.,Cortez e Autores Associados, 1986, p.11-2).

É neste contexto que vamos organizar os dados coletados e analisá-los, com o intuito de captar aspectos da trajetória curricular vivida pelos alunos de escolas públicas, ou seja, o conjunto das vivências e experiências que os alunos constroem em sua vida na escola, dentro ou fora da classe e da escola, planejadas ou não por ela, com, basicamente, quatro grupos de alunos: crianças de 1a e 2a. séries, de 3a. e 4a.séries, jovens e adultos de alfabetização e pós-alfabetização, e jovens de 2o.Grau (Magistério e Técnico).

É importante esclarecer que nossa pesquisa é uma pesquisa exploratória, portanto, nós estamos explorando um campo de estudo para nos aproximarmos mais da situação da escola pública. Os resultados encontrados, na verdade, iluminarão uma seleção e foco mais pormenorizado de futuras pesquisas a serem realizadas, além de serirem ao nosso objetivo básico, que é o de possibilitar condições de melhor conhecer

as situações típicas e contraditórias das escolas públicas, para poder discutir, nas diferentes metodologias de ensino que compõem nossa Habilitação Magistério, alternativas possíveis para trabalhar com tal realidade.

Seleção de Categorias Descritivas e Analíticas dos Dados:

Na abordagem de pesquisa que estamos trabalhando, as hipóteses de análise não são prévias ao estudo teórico e à coleta de dados. Elas se constroem e emergem dos dados, nessa ida-e-vinda entre os dados empíricos, as reflexões teóricas e as questões e análises que vamos construindo neste processo. Assim, qualquer roteiro que fizermos, estamos necessariamente, reduzindo nosso foco de análise. Assim, as condições objetivas e históricas, nos levarão a selecionar um conjunto de categorias. Devemos ter clareza, porém, que muitas outras categorias e opções de análise poderiam ser construídas, tanto dos dados coletados como da temática abordada. Estas são, no entanto, as que representam nossas opções políticas aliadas às condições concretas do momento.

A função das categorias descritivas ou indicadores de análises é a de reunir, das diferentes fontes de informações, os dados que nós consideramos relevantes para melhor compreendê-los e interrogá-los refletindo sobre eles, utilizando, nesse processo, os subsídios teóricos que estudamos neste curso e, principalmente, os de todos os componentes curriculares do Curso de Pedagogia.

Dados Coletados:

Para facilitar o manuseio do material, sugerimos uma denominacão comum para os diferentes instrumentos de coleta de dados que cada "pesquisador" utilizou no seu trabalho:

ANEXO 1 - Diário de Campo.
ANEXO 2 - Indicadores para Análise do Cotidiano da Escola
ANEXO 3 - Entrevista com o professor da classe
ANEXO 4 - Entrevista com um grupo de alunos
ANEXO 5 - Demais fontes de dados coletados
ANEXO 6 - .....
ANEXO 7 - .....

Estes são os instrumentos comuns. Se você conseguiu outros documentos, entrevistas, etc., siga a numeração e vá organizando os demais Anexos. Se você os incluiu no Diário de Campo (DC), marque o local onde se encontra cada um deles para que possam ser encontrados. Ex. de possíveis Anexos: documentos da história da escola, entrevistas com direcão, pais, inspetores de alunos, reunião de pais, planejamento da escola e/ou do professor, panfletos de greve, etc.

Categorias Descritivo-analíticas:

A partir do tema proposto na categoria, descrever os dados nos diferentes materiais e, ao mesmo tempo, iluminá-los pelos estudos. É importante que já comecem as hipóteses de análises.

1. Ambientação curricular
2. O currículo em aula
3. Disciplina/Hierarquia
4. Professor/Alunos : papéis e relaçoes
5. Ciclo básico/Jornada única
6. A P M e a questão da participação dos pais de alunos, Conselhos de Escola
7. Educação de Adultos : alfabetização e pós-alfabetização
8. Educação de Adultos : suplência II (5a. a 8a. séries)
9. Outra categoria sugerida pelos dados e intuições de cada pesquisador.

1. Ambientação curricular - Escola/Bairro

1.1. Caracteristicas gerais da escola - propostas (no caso do supletivo, explicar as modalidades de funcionamento). Espaço físico, condições de uso e uso efetivo.

1.2. Caracteristicas do bairro em que se insere a escola e, portanto, o currículo. Relações detectadas entre escola-bairro. Relacionamento com os pais.

1.3. Identificação da classe analisada - período de funcionamento, existência e participação da realidade dos alunos no trabalho pedagógico desenvolvido. Situação entre as demais classes e séries, fases. Detectar componentes curriculares da escola e do bairro, se existirem.

1.4. Demais aspectos considerados relevantes segundo seus dados.

2. O Currículo em aula: descrição de como se relacionam professor-aluno-conhecimento, buscando detectar, entre outros:

2.1.Rotina da aula- descrição do ritual da aula:

a)relação conteúdo/forma : motivação utilizada, como o conhecimento é trabalhado, atividades utilizadas, qual o enfoque do conhecimento (pronto? processo?), interdisciplinariedade e/ou integração de conteúdos.

b)material didático:usos e formas. Relação do aluno com o material didático - quais, como é trabalhado, qual o acesso da criança a ele. Adequabilidade à faixa etária.

c)relação conteúdo/forma com o universo, dentro e fora da sala.

d)utilização do tempo/espaço dentro e fora da sala.

e)detectar se os alunos estão aprendendo, segundo evidências do material coletado, sua observação e relato da professora.

f)como é trabalhado o ensino religioso, caso haja.

2.2.Distribuição dos diferentes componentes curriculares ao longo de uma semana. Relaçao entre o observado e o que foi informado. Importância evidenciada para cada componente curricular, bem como temas e enfoques.

3. Disciplina/Hierarquia:

3.1.Descrição de situações que caracterizam como é encarada e trabalhada a hierarquia institucional na escola:
a)relações entre supervisor/direção/professor/funcionários/alunos.
b) existência e função das filas e uniformes.
c) postura e participação dos alunos na classe.
d) outros componentes que detectem a hierarquia e sua importância na escola.

3.2. Disciplina/punições em classe:
a) descrição de punições em classe e fora dela, contextualizando seu significado e a sua freqüência na rotina escolar.
b) descrição do controle do espaço/tempo/corpo dos alunos enquanto mecanismo disciplinador.
c) descrição entre disciplina, recompensa e momentos lúdicos em aula ou fora dela.
d) outros elementos que os dados evidenciarem.

3.3. Avaliação - detectar e descrever como se coloca, com que instrumentos, quais as finalidades do processo de avaliação da aprendizagem.
3.4.Outros

4. Professor/aluno/papéis e relações:

4.1.Relacionamento entre os alunos- grupos, amizade, cooperação, discriminação, papéis sexuais, violência, etc. Distinguir comportamentos dentro e fora da sala, bem como no recreio.
4.2.Professor:caracterização- história de vida profissional, condições de trabalho e salário. Contextualizar o professor na escola, com e sem os alunos. Representações do professor sobre a escola, o diretor e os alunos.
4.3.Relações entre professor e alunos- em sala e fora dela.Descrever o atendimento aos alunos (equitativo ? trabalha mais com os que precisam mais ?..).Descrever como se relaciona o atendimento e a distribuição espacial dos alunos na classe: como os alunos falam e agem diante e longe da professora. Outras relações detectadas nos dados. Representações que os alunos têm do professor, diretor e escola.

5.Ciclo Básico/ Jornada Única:

5.1.Percepções do professor, alunos,pais, etc.
5.2.Como está ocorrendo - descrevê-lo
5.3.Existência e critérios para formação de "classes especiais".

6.A P M (escolas municipais)-Projeto de Participação dos Pais na Vida da Escola

6.1.Percepções do professor/alunos/pais/direção, etc.
6.2.Como está se realizando na escola.
7.Educação de Adultos : alfabetizaçao e pós-alfabetização:

7.1.Postura do aluno adulto frente ao seu processo de aprendizagem (medo/ansiedade/insegurança )
7.2.Relação da realidade do aluno trabalhador e os conteúdos trabalhados pela escola.
7.3.Atuação e perspectivas dos professores em relação às novas propostas da coordenação do trabalho (FUMEC).
7.4.Motivações, necessidades, expectativas dos alunos quanto ao retorno à escola (por quê e para quê resolveu voltar a estudar ).

8.Educação de Adultos:suplência II (5a. a 8a. séries)

8.1.Critérios para admissão e aprovação dos alunos
8.2.Situação dos alunos frente as perspectivas de conclusão do curso
8.3.Divulgação e perspectivas de atuação do Supletivo frente à clientela a que se destina
8.4.Relação da realidade do aluno trabalhador e os conteúdos trabalhados pela escola.
8.5.Motivações, necessidades, expectativas dos alunos quanto ao retorno à escola (por quê e para quê resolveu voltar a estudar).

9.Outra categoria sugerida pelos dados e intuições de cada pesquisador:

PARA ALEM DOS DADOS

Depois de minucioso trabalho feito até aqui, cumpre fazer a necessaria sintese integradora, com a resposta as questões que seguem :

a)Afinal, pelos dados e análises realizadas, COMO EXPRESSARIA SINTETICAMENTE O CURRICULO DA CLASSE EM QUE VOCE REALIZOU SUA PESQUISA?

b) Que enfoque de currículo expressaria mais fielmente a trajetória de sua classe, tendo como referência Eisner (Texto: Curriculo:teoria e prática: o texto está no xerox); salientando seus componentes: o aluno, a disciplina, dados de entrada, processo, produtos e a postura diante da mudança.

c) Se você fosse a professora da classe que analisou: o que você faria de diferente; o que você ainda não tem respostas?

d) Que subsídios você esperaria do Curso de Pedagogia, em função dessa vivência curricular alternativa propiciada pela pesquisa que você fez?

e) Analise criticamente e faça sugestões para o futuro curso de EP 350.[Favor responder esta questão em folha separada do Relatório]

Ano de 1992:Indicadores para Análise dos Dados:roteiro do Relatório

titulo do relatório:
ALGUMAS REFERENCIAS E INDICADORES PARA ELABORAR O RELATORIO DOS ESTUDOS EXPLORATORIOS SOBRE A TRAJETORIA CURRICULAR VIVENCIADA POR ALUNOS DE ESCOLAS PÚBLICAS

* tentativa de síntese, a partir das sugestões iniciais produzidas pelas experiências de pesquisas realizadas por alunos de Pedagogia em anos anteriores; das coletas de dados realizadas pelos alunos e dos estudos feitos para informar e auxiliar a organizar o material captado nas escolas.

BOM CONSELHO
Chico Buarque de Holanda

"Ouça um bom conselho, que lhe dou de graça,
inútil dormir que a dor não passa.
Espere sentado, ou você se cansa,
está provado: quem espera nunca alcança.
Ouça meu amigo, deixa esse regaço,
Brinque com meu fogo, venha se queimar.
Faça como eu digo, faça como eu faço,
Aja duas vezes, antes de pensar.
Corro atrás do tempo, vim de não sei onde,
Devagar é que não se vai longe.
Eu semeio o vento na minha cidade,
Vou prá rua e bebo a tempestade."

Introdução:

É importante esclarecer que nossa "pesquisa" é uma " introdução à pesquisa exploratória", ou seja, nós estamos explorando um campo de estudo -trajetória curricular- para nos aproximarmos de algumas escolas públicas de Campinas, nas modalidades que consideramos mais relevantes neste momento do estudo: ensino nas primeiras séries do primeiro grau: supletivo [adultos] e regular [crianças]; e de segundo grau: magistério. Nosso universo são as escolas públicas de âmbito estadual e municipal.

Para isso, cada grupo de alunos selecionou uma escola e, desse grupo, cada aluno entrou em contato com uma turma/classe de alunos e foi explorar, tomar contato com tal situação curricular. Em termos mais técnicos, foi realizada uma fase exploratória de um estudo de caso sobre fragmentos da trajetória curricular vivenciada pelos alunos de uma classe de escola pública. Menga Ludke e Marli André assim o caracterizam:

"O estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico,como o de um professor competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização (CA), ou o do ensino noturno. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo.

> O caso pode ser similar a outros, mas é, ao mesmo tempo, distinto, pois tem um interesse próprio, singular. Segundo Goode e Hatt (1968),o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos e situações.(...). Alguns autores acreditam que todo o estudo de caso é qualitativo, [isto é] o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.(...).Em educação, muitos estudos de casos são qualitativos e muitos não."(LUDKE,M. e ANDRE,M.Pesquisa em educação:abordagens qualitativas.S.Paulo:EPU,1986,p.17-8).

A exploração do caso foi feita com um conceito básico de currículo, entendido como o conjunto das vivências, experiências, informações e aprendizagens vividas pelos alunos ao longo de sua trajetória escolar, planejadas ou não pela escola, dentro ou fora da escola, desde que sob a responsabilidade desta; e um conjunto de instrumentos para a coleta de dados, que serão mais adiante descritos sobre o funcionamento da escola, e do processo de ensino desencadeado em uma classe.

Neste semestre, procuramos levantar elementos que pudessem nos ajudar a orientar este olhar, resguardando sempre o cuidado de estar alerta ao movimento mesmo construído pela escola, a fim de evitar que hipóteses demasiadamente prévias "expropriassem" as observações e entrevistas de captar suas contradições, aspectos relevantes, diferenças, etc.(a orientação foi no sentido de registrar todos os fatos que constatassem, especialmente as ambiguidades, pois elas são ricas para a análise).

Agora já temos nossos "dados empíricos", mesmo que com essas ressalvas. Porém, é bom ter clareza: coletar dados não é fazer pesquisa. É preciso ir um pouco mais além, é preciso interpretá-los, à luz dos problemas centrais enfocados e das teorias que ajudam a explicá-los.

Neste estudo que estamos iniciando (pois é prevista sua continuidade para os interessados), o mais importante é elaborar um primeiro momento de abstração dos significados que o contato empírico com situações vividas pelas classes/escolas possibilitou, registrando algumas evidências, hipóteses explicativas, questões novas que o reflexão baseada no contato com a escola levantou para nós, mesmo que não tenhamos encontrado as respostas.

Localizar, delimitar um problema, nesta fase da pesquisa exploratória, já é extremamente relevante, tanto para a continuidade da pesquisa, como para o encaminhamento delas para os demais disciplinas do Curso de Pedagogia e, em especial, da Habilitação Magistério. Importante também registrar, bem como analisar os problemas e desafios enfrentados, sejam aqueles já detectados pelos que a vivem no cotidiano (alunos, professores e direção), sejam os que os alunos-pesquisadores perceberam.

O objetivo do relatório será, fundamentalmente, dar uma certa orientação aos dados coletados, capazes de permitir uma aproximação analítica.

Na nossa última aula (17 e 18/06), procuramos discutir novas referências para análise de currículo segundo Apple [APPLE,M.W.Reprodução, contestação e currículo.In.Educação e Poder.P.A:Artes Médicas, 1989,p.19-54], que nos auxiliassem a ligar as situações da escola no contexto das relações sociais, econômicas, culturais e ideológicas, a partir das categorias de **classe, gênero e raça.** Depois, alguns alunos salientaram os aspectos e temas que mais lhes chamaram a atenção, e das discussões e revisões dos indicadores de análise produzidos por turmas anteriores de EP 350 e EP 205, já foi possível iniciar um processo de apreensão e análise do que foi observado. Com base nelas, articulado com o trabalho realizado por alunos da Pedagogia que já passaram por este processo, procurei re-elaborar uma proposta de descrição analítica do material empírico. Tais sugestões virão "recheadas" de algumas informações básicas do processo de investigação, para que o trabalho flua melhor, na medida em que vocês começam apreender o processo de pesquisa.

Para início de conversa, seria interessante ter presente algumas diretrizes que fazem parte de nossa opção metodológica de pesquisa. Para isso, considerei importante trazer uma referência de Lia Freitas que procura, sinteticamente, explicitar o porquê da opção feita e suas diferenças com outros modelos de pesquisa utilizados em educação:

> "Dentro daquilo que conhecemos sobre a pesquisa na área de educação no Brasil, conseguimos distinguir três momentos que, evidentemente, não são estanques, e o predomínio de um tipo de pesquisa em um desses momentos não significa que inexista em outros. Aqui, denominamos primeiro momento uma grande produção de estudos predominantemente correlacionais, que desconsideravam a inserção da escola em uma totalidade mais ampla -o sistema social- e abordavam assuntos tão específicos que não tinham condições de apresentar propostas efetivas de mudança da realidade educacional.
> Em seu segundo momento, observa-se uma reação a essa "alienação", quando se enfatiza a responsabilidade do sistema capitalista, no qual vivemos, pela situação da educação no país. Apesar desses estudos terem sido muito valiosos, enquanto esclarecedores das relações entre escola e estrutura social, produziram um sentimento pessimista e um certo imobilismo nos educadores, conduzindo a uma total descrença nas possibilidades da escola como local de luta e transformação. O terceiro momento na evolução da pesquisa educacional brasileira (em sintonia com a pesquisa internacional) caracteriza-se pela:
>
> > "(...)revalorização dos fatores intra-escolares, mas já agora numa nova perspectiva, uma perspectiva contextualizada,que busca a especificidade do pedagógico sem ignorar a realidade sócio-econômica e política mais ampla e complexa na qual se acha inserido."(Brandão et alii, 1982:140).

Qual a representação que têm da Unicamp, que curiosidades demonstram sobre ela, o que esperam da Faculdade de Educação/Unicamp.

6.Outros indicadores sugeridos pelos dados ou suas intuições:

PARA ALEM DOS DADOS ....

Depois de minucioso trabalho feito até aqui, cumpre fazer a necessaria sintese integradora, com a resposta as questões que seguem :

a)Afinal, pelos dados e análises realizadas, COMO EXPRESSARIA SINTETICAMENTE O CURRICULO DA CLASSE EM QUE VOCE REALIZOU SUA PESQUISA? [Não esqueça de mencionar a relação ou não com mecanismos produtores do fracasso escolar, considerando acesso, permanência, distribuição das classes e dos professores -o "curriculo oculto"].

b) A partir desta síntese, quais as relações que você daz com os textos estudados em aula, os livros com experiências pedagógicas alternativas, ou ainda com o que estudou em outras disciplinas? [querendo, pode englobar as duas questões em uma só, talvez fique até melhor]

c) Seguindo sua intuição, se você fosse a professora [ou um dos professores] da classe que analisou: como você agiria? Você faria diferente ou ainda não tem respostas?

d) Do ponto de vista do trabalho realizado: que questões este trabalho suscitou que gostariam de continuar a investigar, entender, analisar, encaminhar soluções, etc...

e) Que considera que precisaria estudar mais para explicar e aprofundar as questões detectadas. E ainda, que subsidios você esperaria do Curso de Pedagogia, em função dessa vivência curricular propiciada pela pesquisa que você fez?

f) Outras observações que queiram fazer neste relatório.

g) Como EP 350 tem se constituído como um trabalho coletivo que se refaz ano a ano pela avaliação e sugestões dos que a vivenciaram, favor responder:

-como foi a experiência de "explorar" fragmentos da trajetória escolar vivida por alunos da escola pública?

-analise criticamente e faça sugestões para a próxima turma de EP 350. [Favor responder esta questão em folha separada do Relatório].

E...Bom trabalho!

ANEXO 4

CONTEUDO DAS TABELAS DE INTERAÇAO VERBAL E PUNIÇOES

Tabela de Interação Verbal Professor-Aluno*

* In.MORAIS,Gizelda S.(org).Pesquisa e realidade no ensino de 1o. Grau.São Paulo, Cortez, 1980.
Cap.II- Interação Verbal Professor-Aluno, de Eni Santana Barreto Bastos,p.19-39.

Tabela de Interação Verbal

QUADRO-RESUMO DA CATEGORIZAÇAO EFETUADA *

| | Total | % |
|---|---|---|
| a- Emissões Espontâneas: | | |
| a'- pergunta | | |
| a''- comentário, sugestão ou exemplo | | |
| a'''-solicitação | | |
| b- Respostas Espontâneas: | | |
| b'- resposta a emissão dirigida individualmente a outro membro da classe | | |
| b''- resposta a emissão da professora dirigida à classe | | |
| c- Interações Não Espontâneas: | | |
| c'- resposta às emissões da professora dirigida individualmente ao aluno | | |
| c''- não-resposta às emissões da professora dirigidas individualmente ao aluno | | |
| d- Atendimento, Aceitação e/ou Insistência | | |

e- Reprovação, Rejeição e/ou Repreensão

f- Não apresentação de contingência

A- Cadeias iniciadas pelo aluno

B- Cadeias iniciadas pela professora

B' - individuais

B''- coletivas

C- Cadeias de interação em voz baixa

D- Comportamentos isolados

* BASTOS,E.S.B.In.MORAIS,p.26.

"Categorias Relativas às situações de interação

a) **Emissões espontâneas** - Referem-se aos comportamentos emitidos pelos alunos em direção à professora, sem solicitação específica e individual desses comportamentos, embora possam ter sido sugeridos pela situação.(...).

b) **Respostas espostâneas** - São os comportamentos dos alunos em situação de interação que não são iniciados por ele, havendo um estímulo verbal bem identificado que antecede o seu comportamento, mas que não lhe é dirigido individualmente.(...).

c) **Interações não-espontâneas** - São os comportamentos do aluno precedido por emissões da professora dirigidas direta e individualmente a ele.(...).

d) **Atendimento, aceitação e/ou insistência** - São os comportamentos da professora que indicam aprovação, concordância, apoio, confirmação, atendimento à emissão anterior do aluno, ou insistência para que o aluno responda, encorajando-o. Estes comportamentos podem ou não estar acompanhados de expressões elogiosas.

e) **Reprovação, rejeição e/ou repreensão** - São os comportamentos da professora que evidenciam desacordo com idéias, ações ou opiniões emitidas pelo aluno, acompanhados ou não de reclamação. Neste caso, a professora corrige o aluno ou lhe dá qualquer indício de que sua resposta está errada ou de que seu comporta-

mento não está adequado.

f) **Não apresentação de contingência** - Incluímos nesta categoria as situacões em que a professora não emite qualquer resposta às emissões comportamentais dos alunos. Quando este inicia a interação, esta não é levada a efeito: nas interações iniciadas pela professora, não há feedback ao comportamento do aluno quando este responde à professora ou não há insistência desta, no caso de não haver resposta do aluno à sua emissão inicial.

Categorias relativas às cadeias de interação

A - **Cadeias iniciadas pelo aluno** - A emissão do aluno é o primeiro elo da cadeia, não havendo qualquer comportamento anterior da professora solicitando diretamente ao aluno aquela emissão especifica.(...)

B - **Cadeias iniciadas pela professora** - Neste caso, a emissão da professora é o primeiro elo da cadeia, podendo ser dirigida a um aluno determinado, a um grupo de alunos ou à classe em geral.(...)

C - **Cadeias de interação em voz baixa** - Referem-se às interações em que o aluno se dirige à professora, ou vice-versa, e sem que seja possivel identificar com clareza o conteúdo da conversa, o número de elos comportamentais ou, em muitos casos, o sujeito que a iniciou - aluno e professor mantêm um diálogo.(..).

D - **Comportamentos isolados** - São comportamentos do aluno dirigidos à professora ou da professora dirigidos ao aluno, aos quais não é dada uma continuidade, não sendo mantida a interação. Estes comportamentos são inicios de cadeias, portanto, tentativas de inbteração."

* BASTOS,E.S.B.In.MORAIS,p.24-5.

---

4.2. Tabela de Punições*

* In.MORAIS,Gizelda S.(org).Pesquisa e realidade no ensino de 1o.Grau.São Paulo, Cortez, 1980.
Cap.IV - O poder na escola: um estudo sobre punições, de Maria Helena Santana Cruz,p.63-85.

Tabela de Punições

CATEGORIAS DE COMPORTAMENTOS PUNIDOS E FREQUENCIAS OBSERVADAS *

| Categorias | Subcategorias | Am | Rep | Rec | Ig | T ** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| I.Material Escolar | -Não trazer | | | | | |
| | -Não guardar | | | | | |
| | -Guardar antes da hora | | | | | |
| | -Desarrumar | | | | | |
| | -Utilizar o do colega | | | | | |
| | T | | | | | |
| II.Dever de casa | -Incompleto | | | | | |
| | -Não fazer | | | | | |
| | -Fazer errado | | | | | |
| | T | | | | | |
| III.Tarefas na sala de aula | -Não executar | | | | | |
| | -Usar muito a borracha | | | | | |
| | -Executar em posição inadequada | | | | | |
| | -Não prestar atenção à tarefa executada por outro | | | | | |
| | -Lentidão na execução | | | | | |
| | -Execução errada, incompleta | | | | | |
| | -Antecipação na tarefa | | | | | |
| | -Executar em voz alta | | | | | |
| | -Má execução no quadro | | | | | |
| | -Olhar o trabalho do colega | | | | | |
| | -Pedir para o colega fazer a tarefa | | | | | |
| | -Ajudar colega espontaneamente | | | | | |
| | T | | | | | |
| IV.Leitura | -Voz baixa | | | | | |
| | -Gritando | | | | | |
| | -Errada | | | | | |
| | -Em disparada | | | | | |
| | -Soletrando | | | | | |
| | -Atrasada | | | | | |
| | T | | | | | |

| | |
|---|---|
| V. Interação Verbal com a Professora | -Dar informação.....<br>-Responder pergunta feita a colega.....<br>-Pedir informação sobre trabalho do colega.....<br>-Dar opiniões sobre trabalho do colega.....<br>-Não responder pergunta.....<br>-Pedir para ir ao quadro.....<br>-Ficar calado sem participação.....<br>-Pedir para sair da sala..... |
| T | _____ |
| VI. Interação Verbal entre alunos | -Conversa entre alunos (sem identificação).....<br>-Conversa a dois.....<br>-Conversa em pequenos grupos.....<br>-Conversa geral (balbúrdia).....<br>-Discussão ofensiva (briga entre alunos)..... |
| T | _____ |
| VII. Delação e Queixa do colega | -Delar comportamento do colega reprovável pelo professor.....<br>-Queixar-se de estar sendo incomodado pelo colega..... |
| T | _____ |
| VIII. Posturas Não-Acadêmicas | -Levantar da carteira ou andar.....<br>-Comer merenda na sala de aula.....<br>-Colocar material na boca, morder material.....<br>-Posição de estar na cadeira fora da recomendada.....<br>-Cantar, assobiar, gritar.....<br>-Danificar a sala ou o seu equipamento..... |
| T | _____ |

TOTAIS GERAIS

---

* CRUZ,M.H.S.IN.MORAIS,1980,p.62-4. Foram extraídas as categorias utilizadas, sem os resultados da pesquisa apresentada pela autora.

** Legenda: Am - Ameaçar
Rep - Repreender
Rec - Reclamar
Ig - Ignorar
T - Total

DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS:

-"AMEAÇAR: verbalizações de conteúdo intimidatório com promessa de castigo ou supressão de uma atividade gratificante.

- REPREENDER: reprovação manifesta através da ação verbal da professora na qual ela deixa claro que o aluno fez algo que ela acha que não devia ser feito (reprovação pelo que foi feito.

- RECLAMAR: comportamento verbal manifesto através de protestos ou impugnações, com reivindicações ou solicitações apelativas para que os alunos façam algo.

- IGNORAR: consiste em não tomar conhecimento de comportamento verbalizado pelo aluno, não atender às suas solicitações apresentadas em formas de perguntas, respostas e/ou informações dos alunos."(CRUZ,M.H.S.,IN.MORAIS,1980,p.67).

ANEXO 5

PESQUISAS PRODUZIDAS PELOS ALUNOS: individuais ou de grupo

Dos saberes ao conhecimento:a trajetória dos alunos-pesquisadores

Grupo de 1984 - Grupo "X":

* Trabalhos coletivos (Grupo X e professora):

1.Pesquisa:Cópia, silêncio e ditado...análise da vivência curricular na 1a. série do 1o. Grau - Corinta M.G.Geraldi, Carlos Eduardo A. Miranda, Guilherme do Val T. Prado, Hélio I.P. Medrado, Laís A. Sant'Ana Martins, Mabel Servidone, Pedro Ganzeli, Sandra M. Bortoletto e Sandra N.M.Cabral. - 2o.sem/84,1985.Sem financiamento.

2.Levantamento:Ocorrência e análise das punições ocorridas nas aulas das séries iniciais do Primeiro Grau, em algumas escolas públicas:1984 e 1985 -Corinta M.G.Geraldi, Carlos Eduardo A. Miranda, Guilherme do Val T. Prado, Hélio I.P. Medrado, Laís A. Sant'Ana Martins, Mabel Servidone, Pedro Ganzeli, Sandra M. Bortoletto e Sandra N.M.Cabral.- 1985. Sem financiamento.

3.Pesquisa:Metodologia de ensino e condições de trabalho/salário dos professores - Corinta M.G. Geraldi, Carlos Eduardo A. Miranda, Guilherme do Val T. Prado, Laís A. Sant'Ana Martins, Mabel Servidone, Sandra M. Bortoletto e Sandra N.M. Cabral.- 1986. Sem financiamento.

*Pesquisas individuais de alunos do Grupo X:

4.Pedro Ganzeli:A formação do profissional da educação em nível de 2o.Grau - Mar/87 a Fev/89 - IC/CNPq

---

Grupo de 1985:

* Pesquisas (individuais e de dupla):

5.Guilherme do Val Toledo Prado* :Teoria e prática:método de alfabetização x concepção de língua - há identidade? - Mar/87 a Fev/88 - IC/CNPq

* Apesar de Guilherme ser do Grupo de 85, logo que fez Metodologia do Ensino (1o.sem/85), integrou-se ao Grupo X.

6.Gisele Aparecida de Oliveira e Simone Rodrigues Batista:Análise das diferentes situações de remanejamento encontradas em algumas escolas de 1a. série nos anos de 1985 e 1986 - Mar/87 a Fev/89 - IC/CNPq

Grupo de 1986:

7.Regina Etsumi Miyazaka:Análise descritiva do "conteúdo escolar" no início da escolarização obrigatória de escolas públicas de Campinas - Mar/87 a Fev/88 - IC/CNPq

8.Kátia Maria da Silva:Representação social que a criança faz da escola. Discurso da criança: reprodução x resistência" - Mar/87 a Fev/89 - IC/CNPq

9.Valdenice Minatel:1.Opção metodológica, formação profissional e seus condicionantes em uma realidade concreta:subsídios para discussão - Mar/87 a Fev/89 - IC/CNPq

2.Resistência e proletarização:a metodologia do possível - Mar/89 a Fev/91 - AP/CNPq

10.Maria Rosa R.M.de Camargo:A participação dos alunos na organização do trabalho escolar: uma análise" - Mar/88 a Fev/89 - IC/CNPq

11.Silvia Helena do Valle Nogueira:A representação social que o professor das 1as. séries do 1o.Grau. tem da música - Mar/88 a Fev/89 - IC/CNPq

---

Grupo de 1987: Grupo "Se..."

* Pesquisa coletiva:

12.Pesquisa:Aspectos do currículo vivenciado no início da escolarização obrigatória em escolas públicas de Campinas e região, em 1987 - Alvaro J.Pereira Braga, Cristiane Peres Tessari, Marina E.Kiriyama,Sheila S.de F.Novellino e Thelma A.P.Bettoni (concluiram o trabalho). Além desses participaram também de parte dele: Rosângela de F.Rodrigues, Christiany C.G.Ferreira, Maurício B. Maldonado, Roberta A.M.Vieira Joca, Flávio Caetano da Silva,Diriene Maria Pereira, Sandra de Medeiros, Ana Lúcia F.Mourão.-Ago/87 a Set/89 - sem financiamento, exceto: durante um ano, uma aluna (Cristiane Peres Tessari) conseguiu uma Bolsa/Pesquisa do SAE, em nome do grupo. O valor da bolsa servia para adquirir material para a pesquisa.

* Trabalhos individuais:

13.Cristiane Peres Tessari:É possível falar-se em produção dos alunos de graduação?-Análise dos trabalhos dos alunos de Pedagogia em EP 350 - Mar/89 a Fev/90 - IC/CNPq

14.Marina Erica Kiriyama:Vivência curricular dos alunos de escolas públicas rurais de Campinas-SP, orientada pela Prfa.Dra.Zeila de Brito Fabri Demartini - Mar/89 a Fev/91 - IC/CNPq - Da Cota que coordeno.

Grupo de 1988 e 1989:não ministrei Metodologia Do Ensino - As pesquisas individuais da Cota de IC de 1990 e 1991 foram de alunos que fizeram outra disciplina comigo: **Tópicos especiais de Didática** ou se candidataram à seleção, com projeto inicial. Desse período fazem parte as seguintes pesquisas individuais:

15.Alda R.R.Pereira dos Santos:Exclusão do aluno na escola pública: estudo de caso de uma 5a.série do 1o.Grau - Mar/90 a Fev/92 - IC/CNPq.*

16.Mairise Ap. Souza:1.Registro e análise de uma hipótese de formação em serviço do professor alfabetizador da Rede Pública Municipal de Ensino de Campinas- Co-orientada pela Profa.Dra.Maria Cecília R. de Góes - Mar/90 a Fev/91 - IC/CNPq.

2.Formação em serviço:um estudo do trabalho cooperativo de duas professoras com crianças pré-escolares de período integral-Orientação da Profa.Dra.Ana Luiza B.Smolka - Mar/91 a Fev/92 - IC/CNPq.*

17.Mara Cristina B.Azevedo:Repensando o currículo de primeiro grau da escola pública noturna-Mar/90 a Fev/92 - IC/CNPq.*

18.Joyce M.Lacki Ribeiro:Buscando a transparência:o Curso de Pedagogia no período noturno na UNICAMP -Mar/90 a Fev/91 - IC/CNPq.

19.Dirce Djanira Pacheco:A trajetória curricular no Curso de Pedagogia da FE/UNICAMP:a implantação e desenvolvimento do curso noturno na ótica dos envolvidos-Mar/91 a Fev/92 - IC/CNPq.*

20.Cristina de Carvalho Barão:Graduação:desafio e ousadia - a trajetória de trabalho dos alunos-pesquisadores no Curso de Pedagogia FE/UNICAMP.1990." - Mar/91 a Jun/91 - IC/Cnpq -Aluna parou o Projeto por ter sido aprovada e chamada para posse em Concurso Público de Educação Municipal de Campinas. Assumiu em Julho sua continuidade a aluna Vera Helena Salgueirosa de Andrade - Jul/91 a Fev/92 - IC/CNPq.*

---

Grupo de 1990

No segundo semestre de 1990, foi oferecido **Metodologia do Ensino** à noite para alunos de Pedagogia que não puderam fazer no período em que foi oferecido porque trabalham: são professoras em exercício. Propus a criação do grupo para funcionar em 1991, com uma fase coletiva, como é feito com todos eles. Iniciamos o trabalho de organização do material produzido no ano anterior, na disciplina **Pesquisa em Metodologia do Ensino I**. Todos se dispuseram a fazer projetos de pesquisa para encaminhar solicitação de Bolsa-Pesquisa do SAE-Serviço de Apoio ao Estudante, no final de Março/91, ou seja, com um mês de trabalho após **Metodologia do Ensino**. Os projetos de pesquisa foram os seguintes:

-Josefa Losada Valle:A representação do professor sobre a educação de adultos.
-Sandra Maria Antunes Quatorze:A representação social do professor sobre os alunos de 1a. a 4a. séries da Rede Municipal de Ensino de Campinas.
-Arlete Maria Sanson Bassa:A percepção do alfabetizando adulto frente à sociedade letrada e suas estratégias de sobrevivência.
-Vera Helena Salgueirosa de Andrade:Estudo de caso- o professor do futuro professor.
-Valéria Cândido Peres:CEFAM- trajetória curricular: um estudo exploratório.

Observação: Três delas haviam sido aprovadas no mérito. Infelizmente todos estes projetos foram **rejeitados** pelo FAEP, (encarregado da seleção das pesquisas aprovadas), independente do mérito, porque "**...continham vícios processuais, por exemplo, o orientador não possuir doutorado**"(In.Of.Circ.No.005/91, assinado pela Coordenadora).

---

Grupo formado de alunos de 1990 e de alunos de Pedagogia-Noturno, iniciado em 1991:

21.Valéria Cândido Peres:Relação conhecimento-conteúdo na vivência escolar de crianças de uma escola de periferia.- Mar/92 a Fev/93: Relatório Parcial. A pesquisa está em andamento - IC/CNPq.*

22.Luciana Levanteze:Fragmentos da trajetória curricular de alunos do Curso de Magistério, em nível de Segundo Grau, de uma escola pública noturna- Mar/92 a Fev/93 - IC/CNPq.*

23.Cristiane Franco Barbosa e Mônica Leite dos Santos:Fragmentos da trajetória curricular de uma classe de Alfabetização de Adultos - Mar/92 a Fev/93 - IC/Cnpq.*

24.Adriana Varani:Fragmentos da trajetória curricular de alunos do Curso de Magistério, em nível de Segundo Grau, de uma escola particular noturna- Relatório Parcial - Mar/92 a Fev/93 - IC/CNPq.*

---

Grupo de 1992:

25.Renata Sieiro Fernandes:Trajetória Curricular de uma classe de primeira série - Relatório Parcial - Mar/93 - sem financiamento.

ANEXO 6

SOCIALIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS PRODUZIDOS

A.Apresentação de trabalhos em Encontros, Congressos, Seminários e Resumos dos trabalhos apresentados (quando há Anais)

1)IIIa.CBE-Conferência Brasileira de Educação:Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 12 a 15/outubro/1984. -Painel:"Questões sobre a Prática de Ensino e Estágio Supervisionado".Tema apresentado:Análise de uma vivência curricular-integração Pedagogia e 1o.Grau-Corinta M.G.Geraldi, Carlos Eduardo A.Miranda, Célia Conrado, Hélio I.P.Medrado, Laís A.Sant'Ana Martins, Mabel Servidone, Pedro Ganzeli, Sandra M.Bortoletto, Sandra N.M.Cabral.(Grupo X)

Resumo:

"Como alternativa ao trabalho docente, este painel propõe a integração concreta entre ensino, pesquisa e extensão. Assumindo a docência como atividade que gera conhecimento coletivo, buscamos romper com o paralelismo entre o currículo vivenciado pelos alunos do Curso de Pedagogia e a situação vivida pelas escolas públicas, através de uma proposta de ensino para a disciplina "Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação do Currículo de Primeiro Grau" que privilegiasse a pesquisa nas escolas, de primeira a quarta série, visando a apreensão da vivência curricular oportunizada aos alunos, através da análise de algumas das múltiplas determinações em que está envolvida tanto na sala de aula, como na escola, e nas relações desta com a sociedade brasileira. Esta proposta vem se realizando e se reorientando há três anos. Em 1984, foi incluída a análise do início da implantação do Ciclo Básico de Alfabetização e, para isso, iniciou-se um diálogo com os implantadores do programa da Universidade. Percebemos que a interação de 3o. e 1o. Graus é significativa para ambos e há indícios de que a inclusão de pesquisa já no início do Curso de Pedagogia produz vivência curricular fundamental para uma opção política mais concreta na ação pedagógica."(ANDE, AMPEd, CEDES. Painéis da IIIa. CBE, S.Paulo:Loyola, 1984, p.42-3)

2)Seminário: Vivência curricular:integração Pedagogia-1o.Grau-FE/UNICAMP,Campinas-SP, 21/novembro/1984. Participantes:Corinta M.G.Geraldi, Carlos Eduardo A.Miranda, Célia Conrado, Hélio I.P. Medrado, Laís A.Sant'Ana Martins, Mabel Servidone, Pedro Ganzeli, Sandra M.Bortoletto, Sandra N.M.Cabral.(Grupo X)

3)Painel: Vivência Curricular:interação Pedagogia - 1o.Grau.Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 18/abril/1985. Participantes:Corinta M.G.Geraldi, Carlos Eduardo A.Miranda, Hélio I.P.Medrado, Laís A.Sant'Ana Martins, Mabel Servidone, Pedro Ganzeli, Sandra M.Bortoletto, Sandra N.M.Cabral.(Grupo X)

4)**Semana de Estudos de Pedagogia** - PUCCAMP, Campinas-SP, 16/setembro/1985. Participantes:Corinta M.G.Geraldi, Carlos Eduardo A.Miranda, Hélio I.P.Medrado, Laís A.Sant'Ana Martins, Mabel Servidone, Pedro Ganzeli, Sandra M.Bortoletto, Sandra N.M.Cabral.(Grupo X)

5)**Seminário Internacional de Ensino** - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 23 a 27/outubro/1985.Trabalho apresentado pelos alunos: Relato de uma Experiência Curricular de Produção Coletiva de Conhecimento - Ponto de Vista do Aluno- Participantes: Carlos Eduardo A.Miranda, Laís A.Sant'Ana Martins, Mabel Servidone, Pedro Ganzeli, Sandra M.Bortoletto, Sandra N.M.Cabral, Guilherme do Val Toledo Prado.(Grupo X)

Resumo:

A situação de ensino usualmente encontrada na universidade deflagra uma postura dos educandos diante dos conhecimentos apresentados de forma cristalizada. Tal postura não permite um questionamento efetivo destes conhecimentos como deveria ser característico de um ambiente científico.

Se tomarmos a universidade como uma instituição responsável pela formação de profissionais que sejam capazes de atuar criticamente na sociedade, ela não está, neste sentido, correspondendo a este objetivo. Isto porque não há interesse de uma maior aproximação com a sociedade na qual ela se insere. Assim, diagnosticamos no interior da universidade a separação entre a teoria e a prática.

Procurando romper com a atual situação anteriormente exposta, a proposta de ensino da disciplina "Planejamento, desenvolvimento e avaliação do currículo de 1o. grau" (EP-351), prevista no currículo de Pedagogia, tentou uma aproximação, através de pesquisa, da realidade da escola pública. A proposta do curso era mais do que analisar teoricamente o que seria um currículo, como planejá-lo e como avaliá-lo. Isto foi feito também no início e concomitante com as necessidades detectadas no decorrer do trabalho. Mas, seu objetivo principal era colocar os alunos em contato direto com as escolas da rede pública, em classes da 1a. série, para que pudesse ser captado o "currículo em ação" das mesmas. Acreditamos que com esse trabalho desenvolvemos, alunos e professores, um processo de ensino que busca uma produção coletiva de conhecimento.

Esta aproximação teve como objetivo, por um lado, proporcionar aos alunos de pedagogia vivências curriculares que pudessem gerar questões no campo teórico tanto na disciplina em questão como nos demais componentes curriculares. Por outro, as teorias vistas até então na universidade permitiam uma compreensão da realidade vivenciada.

Com a idéia de processo dialético, participar de uma pesquisa significou a não aceitação das teorias científicas como respostas acabadas, isto porque a realidade se mostrou muito mais complexa do que as aulas teóricas puderam nos mostrar. Equacionar encaminhamentos para estas situações complexas constitui o fio curricular da disciplina e sua continuidade na habilitação magistério.

O motivo que nos leva a propor esta comunicação oral é tentar relatar como nos sentimos dentro do referido processo. Nossa intenção é mostrar como a experiência nos proporcionou condição efetiva para que adquirissemos uma postura crítica frente à realidade, o despertar de preocupações em como agir nesta realidade complexa fazendo com que noutras disciplinas do nosso curso buscássemos elementos que fossem ao encontro dessas preocupações, e que a partir delas passássemos a nos sentir como agentes produtores do curso.

Assim o ensino pode ser mais rico e criativo nas suas relações professor-aluno-conhecimento, se for superada a situação de passividade e reprodução a que está submetido usualmente o ensino na universidade. (FELDENS, Maria das Graças Furtado e FRANCO, Maria Estela Dal Pai (org).**Ensino e Realidades - Anàlise e Reflexão.** Porto Alegre, Editora da Univ.Federal do Rio Grande do Sul, 1986, p.413-4)

6.III Seminário Regional de Pesquisa em Educação - ANPED-Unicamp, Campinas-SP, 6 a 8/novembro/1985. Trabalho apresentado:**Pesquisando a escola pública de 1o.Grau:análise de uma experiência curricular do Curso de Pedagogia.**Participantes:Corinta M.G.Geraldi, Carlos Eduardo A.Miranda, Gilherme do Val T.Prado, Hélio I.P.Medrado, Laís A.Sant'Ana Martins, Mabel Servidone, Pedro Ganzeli, Sandra M.Bortoletto, Sandra N.M.Cabral.(Grupo X)

7)Seminário sobre a Avaliação da Aprendizagem - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 25 a 27/novembro/1985.Painel: O ensino como produção de conhecimento no 3o.Grau. Participantes:Corinta M.G.Geraldi, Carlos Eduardo A.Miranda, Guilherme do Val T.Prado, Hélio I.P.Medrado, Laís A.Sant'Ana Martins, Mabel Servidone, Pedro Ganzeli, Sandra M.Bortoletto, Sandra N.M.Cabral.(Grupo X)

8)IV CBE-Conferência Brasileira de Educação-Goiânia-GO, 2 a 5/setembro/1986. Painel:Metodologia de ensino, condições de trabalho/salário e orçamento para a educação.Participantes: Corinta M.G.Geraldi, Newton A.F.Bryan, Angela Gomes, Carlos Eduardo A.Miranda, Guilherme do Val T.Prado, Laís A.Sant'Ana Martins, Mabel Servidone, Sandra M.Bortoletto, Sandra N.M.Cabral.(Grupo X)

Resumo:

Componente 1: **Metodologia de ensino: condições de trabalho/salário e orçamento para a educação** [Corinta Maria Grisolia Geraldi]

Interessa-nos explicitar tais condições de trabalho através do estudo das múltiplas determinações da relação professor-aluno-conhecimento. Trabalhar esta relação significa ir além da dimensão geral, buscando detectar como se presentificam, no interior do processo de ensino, as conidções de trabalho/salário do professor e suas articulações com a metodologia de ensino, revelando juntamente a relação destas questões com a política orçamentária para a Educacão.

Componente 2: **Explicitando as condições de produção do ensino no currículo vivenciado em escola públicas** [em nome da aluna Sandra Maria Bortoleto]

Processo de produção do ensino, historicamente constituído, partiu de duas referências básicas: como o professor percebe suas condições de trabalho/salário e como tais condições aparecem no interior do processo metodológico. A problematização de tais referências permitiu o levantamento de algumas hipóteses explicativas ao analisarmos suas relações concretas, retomando, conseqüentemente, a política orçamentária para a educação e a luta geral dos trabalhadores.

Componente 3: **Verbas para a educação e qualidade de ensino** [Newton Antônio P. Bryan]

Pelos dados orçamentários do Estado nos últimos vinte e cinco anos, os setores sociais foram bastante sacrificados. A qualidade de ensino está condicionada ao salário recebido pelo professor e depende também das condições materiais da escola. O aumento de verbas para a Educação não traz uma melhora na qualidade, mas o rebaixamento a níveis ínfimos produz a degradação do ensino. (**ANDE, ANPed, CEDES. CBE-IV Conferência Brasileira de Educação - Educação e Constituinte. Anais - Tomo 2.** São Paulo: Cortez, 1988, p. 1144-5)

9)**VII Seminário Estudantil de Pesquisa** - Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, 19 e 20/novembro/1987.

Pesquisas apresentadas:

-**Aspectos do currículo vivenciado no início da escolarização obrigatória em escolas públicas de Campinas e região, em 1987.** Marina E.Kiriyama, Rosângela de F.Rodrigues, Christiany C.G. Ferreira, Maurício B.Maldonado, Roberta A.M.V.Joca, Cristiane P.Tessari, Flávio C.da Silva, Dirlene M.Pereira, Alvaro J.P. Braga, Sandra de Medeiros, Ana Lúcia P.Mourão e Sheila S.F.Novellino.(Grupo Se...)

Resumo:

Nossa pesquisa exploratória visa captar a trajetória curricular vivenciada pelos alunos de 27 classes de séries iniciais do primeiro grau (16 classes de 1a. série, 9 de 2a. série e 2 multi-seriadas, de Campinas-SP e região), utilizando como referência a categoria analítico-descritiva "DENTRO/FORA DA AULA", englobando cotidiano da escola, cotidiano da aula e situação de trabalho do professor.

Esta pesquisa se originou em Metodologia do Ensino de Primeiro Grau, disciplina obrigatória da habilitação Magistério, no 2o. ano de Pedagogia, quando 30 alunos realizaram pesquisa exploratória em classes já citadas, sendo cada aluno responsável pela coleta, descrição e análise do currículo de uma classe, a partir de instrumentos comuns estudados pelo grupo. Com base nos dados coletados, um grupo desses alunos se dispôs a continuar o trabalho de pesquisa, procurando a globalização dos dados, gerando novas análises e hipóteses explicativas sobre o currículo das 27 classes.

Os instrumentos de coleta de dados analisados são os seguintes: Diário de Campo; Entrevista com o professor da classe analisadas e Instrumento de Descrição do Cotidiano da Escola.
Para analisar aspectos do currículo, valemo-nos dos conceitos de: Currículo (Yamamoto & Romeu); Metodologia de Ensino (Fischer); Vigilância e Punição (Foucault e Guimarães) e Mecanismos Ocultos de Alienação (Nudler). (p.160-161)

-Análise descritiva do "conteúdo escolar" no início da escolarização em escolas públicas de Campinas-SP. Regina Etsumi Miyazaka.

Resumo:
O não acesso ao conhecimento se revela desde a não entrada na escola (exclusão dos mais probres), passa pela evasão escolar (alunos que freqüentam a escola e, por motivos de trabalho, mudança da família para outro local na procura de emprego, etc param seus estudos no meio do caminho) e também atinge aqueles que se mantêm na escola onde é transmitido um conhecimento, chamado de "conteúdo".
No trabalho que realizo, ainda em processo, pretendo analisar o "conteúdo escolar" transmitido em sala de aula, de 1a. e 2a. séries do 1o. grau, e como este contribui para a formação do aluno.
A coleta de dados foi realizada por alunos do curso de Pedagogia da UNICAMP, na disciplina Metodologia do Ensino de 1o. Grau, durante o 1o. semestre de 1986, em 30 classes de 17 escolas estaduais e municipais de 1o. grau de Campinas/SP.
Esta pesquisa faz parte de um projeto mais geral (Apreensão do currículo vivenciado pelas crianças no início da escolarização obrigatória em escolas públicas de Campinas/SP), levado a cabo pelos alunos desse curso que quiseram continuar pesquisando, sob a orientação da profa. Corinta Maria Grisolia Geraldi.
O grupo que analisa dados de 1985/86 se constitui de 12 alunos com Seminários quinzenais, nos quais são discutidas as dificuldades comuns e aprofundadas as referências teóricas mais importantes.
Os instrumentos utilizados são: Diário de Campo, e Entrevista com professores, sendo o primeiro de 6 períodos (meio turno cada um, em dias diferenciados, numa mesma classe).
Para as análises foram utilizadas algumas bibliografias: Conhecimentos (Kuhn), alienação (Nudler) e conteúdo escolar (Snyders). (p.162-163)

-Opção metodológica e formação profissional em uma realidade concreta:subsídios para discussão. Valdenice Minatel.

Resumo:
Essa pesquisa, cujo projeto inicial constituia trabalho obrigatório de uma disciplina de Metodologia de Pesquisa da Faculdade de Educação - UNICAMP, tem por objetivo, captar, compreender e questionar através de material empírico e leituras afins, os níveis, pressupostos e implicações da relação opção metodológica e formação profissional, a qual ocorre concomitantemente a uma percepção, por parte do professor de 1a. série do 1o. grau, do magisté-

rio enquanto profissão.
O material empírico, constituído de 13 Diários de Campo de classes de 1a. série e 13 Entrevistas com Professores das respectivas classes observadas - classes pertencentes às escolas públicas da região de Campinas/SP - foi coletado em Metodologia de Ensino de Primeiro Grau, disciplina obrigatória da habilitação Magistério, no 2o.ano de Pedagogia, através de uma pesquisa exploratória feita pelos próprios alunos, inclusive eu, nas classes acima citadas. Esse mesmo material foi, posteriormente, codificado em várias categorias de análise em função, principalmente da ambientação curricular do mesmo.
No nível bibliográfico, foi feita uma revisão em periódicos e revistas visando assuntos pertinentes ao tema em estudo, um rastreamento de leituras afins. Nesse etapa, a retomada material empírico/leituras, tem sido uma prática constante.(p.164)

-<u>Teoria e prática:método de alfabetização e concepção de língua-há identidade?</u> Guilherme do Val Toledo Prado.

<u>Resumo</u>:
Essa pesquisa se originou no curso de Metodologia de Ensino de Primeiro Grau - FE - UNICAMP - onde realizamos uma série de observações na 1a. série inicial das escolas públicas de Campinas com intuito de captar o cotidiano escolar.
Observamos uma classe de 1a. série de colégio estadual, 1a. fase do Ciclo Básico de Alfabetização, ao longo deo 1o. semestre de 1985.Após a coleta de dados no 1o. semestre, fizemos no 2o. semestre a análise do material de forma mais sistemática. E nessas análises e discussões me perguntava: "por que o discurso do professor, a teoria que ele proclama é tão diferente de sua prática?", "como o professor estabelece a relação teoria e prática?"
Iniciando sistematicamente uma pesquisa no ano 86/87, reduzi aquelas questões gerais a questões mais específicas: "Qual a concepção de língua que se manifesta na representação de método de alfabetização captada no discurso do professor?" e "Se há identidade de concepção de linguagem no discurso e na prática pedagógica?". E então voltei à análise dos diários de campo e entrevistas de professores do ano de 85.
Com a orientação da profa. Corinta Maria Grisolia Geraldi, fiz leituras de assuntos pertinentes ao tema e procuro agora codificar em categorias de análise o material empírico (diários de campo e entrvistas) com vistas a responder às minhas indagações e contribuir para uma melhor compreensão da relação teoria e prática. (p.165)

**Resumos do VII Seminário Estudantil de Pesquisa.** Salvador, Universidade Federal da Bahia, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, 1987.

10)V CBE-Conferência Brasileira de Educação. Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2 a 5/agosto/1988. <u>Painel: Fragmentos de um cotidiano não amoroso: a escola pública paulista</u>.Participantes: Corinta M.Grisolia Geraldi(coordenadora).Alunos:Marina E.Kiriyama, Roberta A.M.V.Joca, Cristiane P.Tessari, Alvaro J.P.Braga, Sandra de Medeiros, Sheila S.F.Novellino.(Grupo Se...), Pe-

dro Ganzeli, Gisele Aparecida de Oliveira, Simone Rodrigues Batista, Guilherme Val T. Prado, Kátia Maria da Silva, Maria Rosa R.M.de Camargo, Silvia H.Nogueira e Valdenice Minatel.

**Observação:** Os anais da V CBE ainda estão no prelo.

11)**VI Encontro Estudantil de Pesquisa**- UNICAMP,Campinas-SP, maio/1989.

Pesquisas apresentadas pelos alunos:

-**Representação social que a criança faz da escola.Discurso da criança;reprodução x resistência**. Kátia maria da Silva.

Resumo:

A escola é produto de uma permanente construção social, na qual interagem vários processos sociais, como a reprodução das relações sociais, a apropriação de usos, práticas e saberes, a resistência ao poder estabelecido etc. Nessa interação, entram em jogo interesses e histórias imediatas e mediatas da escola, dos sujeitos envolvidos e da comunidade. Entram em confronto os interesses do Estado e das classes dominantes, por um lado, e por outro, o das classes subalternas. Trata-se de uma espaço social contraditório, constituido por relações sociais vividas por sujeitos que reproduzem ou contestam, criam, apropriam-se de conhecimentos e valores apresentados.

Ganha relevância, nessa perspectiva, o estudo das apropriações que os sujeitos fazem da escola.

Essa pesquisa se propõe a detectar e analisar a representação social que crianças, no início da escolarização, fazem da escola. (p.82)

-**A participação dos alunos na organização do trabalho escolar**.Maria Rosa R.M.Camargo.

Resumo:

Momentos de grande importância no cotidiano da sala de aula têm sido detectados quando as crianças, das primeiras séries da escola pública, participam da organização das atividades escolares.

E objetivo deste trabalho analisar relatos de situações em que isso ocorre, detectando, através da fala das crianças, o que é significativo e o que é não-significativo nas atividades que desenvolvem.

Para esta análise atentamos, mais especificamente, para os relatos de discussões que se referem à temática escola, em função de ser esse o lugar onde se dão relações nas quais os sujeitos estão inseridos, criando-se representações/percepções que interferem na significação ou não-significação daquelas atividades. (p.85)

-**A influência de diferentes expectativas no funcionamento de um Conselho de Escola**.Pedro Ganzeli.

Resumo:

Este trabalho faz parte de um ESTUDO DE CASO que ainda está em andamento. O objetivo desta pesquisa é o de conhecer a estrutura e funcionamento de uma escola pública de 1o.e 2o. grau, que pos-

sui a habilitação Magistério, buscando os principais fatores que influenciaram e influenciam sua "filosofia administrativa" e como transparecem na atual direção.
Dado o limite de tempo para a apresentação deste trabalho, procurar-se-á analisar o Conselho de Escola, pois localizou-se nesse órgão um possível espaço de mudança do ensino desta instituição.
Existe entre os diversos grupos que compõem esta comunidade, diferentes modos de perceberem esta instituição, gerando graves conflitos entre as mesmas, prejudicando a discussão de assuntos ligados ao seu ensino.
Um outro fator que inviabiliza a construção de um possível "projeto coletivo" são diferentes níveis de organização destas categorias, onde o Conselho de Escola passa a responder aquelas mais organizadas (professores e diretor).
Toda esta situação acaba gerando um grande confronto de interesses que refletem-se nas reuniões do Conselho de Escola. (p.87)

-Análise da proletarização do magistério em escolas públicas de Campinas-SP. Valdenice Minatel.

Resumo:
O presente trabalho pretende discorrer sobre algumas inquietações que o tema "proletarização do magistério" proporciona e, ao mesmo tempo, enfatizar o processo de investigações que vem sendo construído.
A preocupação inicial era tentar relacionar a formação profissional do professor que alfabetiza (que tipo de escola freqüentou, até que nível, etc) com a metodologia que o mesmo utiliza em sala de aula.
Para a análise acima eu conto com 13 Diários de Campo com observações em salas de aula de 1a. série em escolas públicas de Campinas-SP e região, e com entrevista com 10 destes 13 professores destas classes.
Uma das maiores constatações, ao analisar o material acima, é sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula. Professores diferentes, que são pessoas diferentes, têm uma maneira de trabalho, uma metodologia de ensino praticamente idêntica; eu diria até que é única...
O que representa isso? Entre outras coisas, acredito que indique pistas para entender como o professor está "proletarizado" no seu trabalho docente e, a partir daí, pensar formas rupturais desse processo que leva à alienação do indivíduo. (p.88)

-Aspectos do currículo vivenciado no início da escolarização obrigatória de Campinas e região, em 1987:cotidiano da escola. Thelma A.P.Bettoni e Sheila S.F.Novellino.(Grupo Se...)

Resumo:
Nossa pesquisa exploratória visou captar a trajetória curricular vivenciada pelos alunos de 27 classes de séries iniciais do primeiro grau (Campinas e Região - SP), utilizando como referência a categoria analítico-descritiva "DENTRO/FORA DA AULA", englobando cotidiano da escola, cotidiano da aula e situação de trabalho do professor.

Este trabalho visou analisar a influência da localização da escola com as condições do prédio; o uso do espaço da escola; como acontecia o planejamento escolar bem como as reuniões que ocorriam na escola; a relação da escola junto aos pais e ao bairro; o relacionamento entre alunos, direção, funcionários e professores; características do recreio, da merenda, da entrada e saída dos alunos; e assistência (ex.: dentista) prestadas pela escola.
As outras duas categorias - cotidiano da aula e situação de trabalho do professor - foram analisadas em outros dois trabalhos complementares a este. (p. 89)

-Aspectos do currículo vivenciado no início da escolarização obrigatória de Campinas e região, em 1987:cotidiano da aula. Cristiane Peres Tessari e Sandra de Medeiros.(Grupo Se...)

Resumo:
Nossa pesquisa exploratória visou captar a trajetória curricular vivenciada pelos alunos de 27 classes de séries iniciais do primeiro grau (Campinas e Região - SP), utilizando como referência a categoria analítico-descritiva "DENTRO/FORA DA AULA", englobando cotidiano da escola, cotidiano da aula e situação de trabalho do professor.
Nosso trabalho teve por objetivo analisar o conteúdo desenvolvido pelo professor; o método utilizado na alfabetização, as atividades intra e extraclasse; o material didático; os diferentes mecanismos de controle; o acompanhamento do aprendizado das crianças.
Este trabalho é parte da pesquisa que engloba as outras duas categorias - cotidiano da escola e situação de trabalho do professor. (p.90)

-Aspectos do currículo vivenciado no início da escolarização obrigatória de Campinas e região, em 1987:situação de trabalho do professor.Marina E.Kiriyama e Álvaro J.Pereira.(Grupo Se...)

Resumo:
Nossa pesquisa exploratória visou captar a trajetória curricular vivenciada pelos alunos de 27 classes de séries iniciais do primeiro grau (Campinas e Região - SP), utilizando como referência a categoria analítico-descritiva "DENTRO/FORA DA AULA", englobando cotidiano da escola, cotidiano da aula e situação de trabalho do professor.
O objetivo no presente trabalho foi analisar as condições de trabalho do professor; a representação que ele faz do seu trabalho; a forma como a burocracia, a hierarquia, o controle da direção da escola, a formação e a experiência profissional, sua situação funcional interferem no seu trabalho.
Esta categoria complementa a análise em outros dois trabalhos - cotidiano da escola e da aula. (p.91)
**VI Encontro Interno Estudantil de Pesquisa** - Resumos. Campinas, SAE/UNICAMP, 1988/89.

12)**II Seminário sobre distúrbios de dificuldades de aprendizagem.** UNICAMP, Campinas-SP, 23 a 25/maio/1989.

Painéis expostos das pesquisas:

-Análise do discurso da criança sobre a escola - Kátia M. da Silva;

-A proletarização do magistério - Valdenice Minatel.

-Aspectos do currículo vivenciado no início da escolarização obrigatória de Campinas e região, em 1987 - Thelma A.P.Bettoni e Sheila S.F.Novellino, Cristiane Peres Tessari e Sandra de Medeiros, Marina E.Kiriyama e Alvaro J.Pereira.(Grupo Se...)

13)Momento Cultural:"O fracasso é produzido na escola?" - Secretaria Municipal de Educação de Campinas-SP, junho/1989. Corinta M.G.Geraldi (coord.) e os alunos: Thelma A.P.Bettoni e Sheila S.F.Novellino, Cristiane Peres Tessari e Sandra de Medeiros, Marina E.Kiriyama e Alvaro J.Pereira (Grupo Se...); Maria Rosa R.M. Camargo, Kátia Maria da Silva e Valdenice Minatel.

14)Encontro Regional de Educação - UNESP, Assis-SP, 20/setembro/1989.Painel: O cotidiano na escola pública paulista - Corinta M.G.Geraldi (coordenadora) e os alunos:Thelma A.P.Bettoni e Sheila S.F.Novellino, Cristiane Peres Tessari e Sandra de Medeiros, Marina E.Kiriyama e Alvaro J.Pereira.(Grupo Se...)

15)I FALE-Fórum Acadêmico de Letras - FUNIOESTE, Foz do Iguaçu-PR, 02 a 04/novembro/1990. Painel:A pesquisa e o aluno de graduação:interação necessária na Universidade. Apresentação:Álvaro José Pereira Braga.

16)IX Encontro Interno Estudantil de Pesquisa - UNICAMP,Campinas-SP, 26 e 27/outubro/1992.
Pesquisas apresentadas:

-Escola Privada de Segundo Grau: (De)formando professores à noite - Adriana Varani e Silvana Bezerra.

Resumo:
Esta pesquisa é a fase exploratória de um **Estudo de Caso** sobre a análise de fragmentos da **trajetória curricular de alunos do Curso de Magistério, em nível de 2o.Grau, de uma escola particular noturna de Campinas.** Iniciada em Agosto/1991, teve dois momentos de coleta de dados -novembro/91 e abril,maio,junho/92- buscando, na primeira fase captar aspectos do cotidiano dessa escola [através de registros de dados sobre o projeto pedagógico da escola, situação de evasão e repetência, entrevistas informais com direção, coordenador, professores e alunos]. Com base na análise preliminar dos dados, selecionou-se os eixos temáticos para o momento seguinte. Duas classes -2a. e 4a.séries do Magistério- foram acompanhadas no cotidiano das aulas durante cinco períodos completos, nos diferentes dias da semana, através do Diário de Campo. Além disso, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas [cf.Thiollent,1980] com dois professores e um grupo de alunos de cada classe. A análise da questão do **tempo/trabalho/estudo, da**

acomodação/resistência manifestada por professores e alunos, da (de)formação de professores que perpassa nessa trajetória curricular, nas diferentes situações de ensino, estão sendo iluminadas pelos seguintes eixos teóricos: **educação/trabalho/conhecimento, alienação, ensino privado/público, escola noturna, formação do professor.** A concepção de pesquisa e escola é baseada em Ezpeleta e Rockwell [1986]. Esta pesquisa integra o trabalho da disciplina **Pesquisa e Prática Pedagógica**, do Curso de Pedagogia, período noturno. (p.100)

-<u>Buscando a reversão do fracasso da escola regular: estudo de caso de uma Classe de Alfabetização de Adultos municipal</u> - Cristiane Franco Barbosa e Mônica Leite dos Santos.

Resumo:
Esta pesquisa é a fase exploratória de um **Estudo de Caso** sobre a análise de fragmentos da **trajetória curricular de alunos de uma classe de Suplência I-Alfabetização de Adultos- municipal, em Campinas.** Iniciada em Agosto/1991, teve dois momentos de coleta de dados -novembro/91 e abril,maio,junho/92- buscando, na primeira fase captar aspectos do Programa municipal de coordenação da Alfabetização de Adultos em Campinas na região de Barão Geraldo, e contatos com professor e alunos de uma classe localizada nesta mesma região [através de registros de dados sobre o projeto pedagógico, situação de evasão e repetência, entrevistas informais com o coordenador, professor e alunos]. O esforço feito por professor e alunos para reverter o preconceito contra o analfabeto, com os conflitos advindos das condições objetivas de vida/idade dos alunos e de trabalho/formação do professor, o direito e o respeito à cultura do aluno nas atividades de aula, se constituem nos aspectos mais importantes trabalhados na segunda fase, através do acompanhamento do cotidiano das aulas durante cinco períodos completos, nos diferentes dias da semana, registrados em Diário de Campo e realização de Entrevistas semi-estruturadas [cf. Thiollent,1980], com professor e alunos. A análise dos dados coletados está sendo informada, pelos seguintes eixos teóricos: **alfabetização-identidade/trabalho-tempo/conhecimento/preconceito-fracasso escolar, alfabetização de adultos na história da educação brasileira.** A concepção de pesquisa e escola é baseada em Ezpeleta e Rockwell [1986]. Esta pesquisa integra o trabalho da disciplina **Pesquisa e Prática Pedagógica**, do Curso de Pedagogia, período noturno. (p.102)

-<u>Repensando o currículo de Primeiro Grau da escola pública noturna</u> - Mara Cristina B. Azevedo.

Resumo:
Trata-se de uma pesquisa etnográfica, de abordagem qualitativa, tal como caracterizada por LUDKE e ANDRE (1986), e também iluminada por WILLYS, P.(1991), tem por objeto de estudo buscar compreender melhor as representações sociais dos alunos sobre sua escolaridade e as relações que fazem sobre a escola/trabalho. A pesquisa pode ser caracterizada da seguinte forma: 1a. Fase (1o. sem/90): estudos teóricos para delimitar o campo de estudos, no

qual se optou por pesquisar as expectativas do aluno-trabalhador; 2a. Fase (2o.sem/90): deu-se pesquisa exploratória de campo, através de registros e entrevistas não-diretivas com um grupo de alunos de suplência do II Centro Supletivo Municipal; 3a. Fase (1o.sem/91): a partir de exploração temática com conseqüente refinamento dos instrumentos de pesquisa: contatos semanais extra-classe registrados em diário de campo, entrevista semi-estruturada (cf.Thiollent) com este grupo de alunos, questionário de caracterização dos alunos-trabalhadores concluintes do 1o.grau, para contextualizar o grupo na escola; 4a. Fase(1o.sem/90 ao 2o. sem/91): análise dos dados coletados, produzindo apropriações sucessivas, relacionando-os à abordagem teórica do tema. Dentre as conclusões, ressaltamos o desejo de ascensão no trabalho via escola, expresso por 100% dos alunos. Porém, não têm a mesma aspiração quanto a sua condição de classe. Isto porque estes alunos se mostram extremamente realistas, esperando mudanças gradativas no trabalho, mas entendendo que a escolarização pouco o ajuda para mudança de sua condição de classe. O material coletado permite a continuidade da pesquisa aprofundando as análises a partir da categoria Escola/Trabalho/Resistência. Esta pesquisa faz parte do Projeto Global da Cota de I.C., processo no. 80.128/86-3, coordenada pela orientadora no período de sua realização. (p.104)

-<u>As mudanças de enfoque curricular no Curso de Pedagogia</u>. Oscar Teixeira Jr. e Selma Christien Rodrigues Silva

<u>Resumo</u>:
Esta pesquisa é um **Estudo de Caso sobre o enfoque curricular, [cf. Eisner** e Vallance.**Conflicting Conceptions of Curriculum**,Berkeley, McCutchan P.C.,1974] **expresso tanto no currículo de graduação vigente no curso de Pedagogia FE/UNICAMP, originalmente implementado em 1980, quanto no processo de reformulação que culminou em 1992, com a constituição** de uma nova proposta curricular, a ser implantada em 1993, na qual esta prestigiada uma nova orientação quanto ao seu enfoque.
*O trabalho* dividiu-se em três partes: a coleta documental sobre o processo de construção e implementação e reformulação do atual curriculo, buscando subsidios para a compreensao da trajetoria de reformulaçao; o acompanhamento das discussoes finais atinente a reformulaçao nas diversas instâncias nas quais se encontraram envolvidos professores, alunos direçao, coordenaçao, intentando constatar em que medida as linhas basicas da nova proposta estavam amadurecidas e, finalmente, um momento de reflexao que parece ter produzido a passagem de um enfoque de "auto-realização" para outro enfoque de "reconstruçao social"; e junto com o enfoque altera também a ênfase na formaçao do profissional em educaçao.
Esta análise de caso foi centrada em alguns eixos-teóricos, a saber: **teoria/pratica, ensino/pesquisa, politica de formaçao do educador, generalidade/especialidade.**
Esta pesquisa integra o trabalho da disciplina Pesquisa e Pratica Pedagogica, do curso de Pedagogia, periodo noturno. (p.101)

-<u>Escola pública noturna: o jogo de contradições no cotidiano da formação de professores</u>. Alessandra Vergilnelli Turatto, Elaine

Rejane Gomes, Eleni Medeiros, Luciana Levanteze e Luciane Germano da Silva.

Resumo:
Esta pesquisa é a fase exploratória de um **Estudo de Caso** de fragmentos da **trajetória curricular de alunos do Curso de Magistério, em nível de 2o.Grau,de uma escola pública noturna de Campinas.** Iniciada em Agosto/1991,teve dois momentos de coleta de dados -novembro/91 e abril,maio,junho/92- buscando, na primeira fase captar aspectos do cotidiano dessa escola, através diferentes instrumentos de registros de dados.O encontro de uma escola pública com professores e coordenação buscando um projeto pedagógico para melhorar a qualidade da escola pública noturna, mesmo que acompanhado de um conjunto de conflitos, foi o "achado" mais importante dessa fase da pesquisa. Com base na análise preliminar dos dados, selecionou-se os eixos temáticos para o momento seguinte. Cinco classes do Magistério foram acompanhadas no cotidiano das aulas durante cinco períodos completos, nos diferentes dias da semana, através do Diário de Campo. Além disso, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas [cf.Thiollent,1980] com um professor, pelo menos, e um grupo de alunos de cada classe e coleta de documentos. Entender como se constrói, no cotidiano, uma trajetória curricular com tal perspectiva, permeada de resistências/acomodações/apostas/contradições na versão das diferentes vozes que constroem essa escola, foi o trabalho da segunda fase. Dentro desse contexto, chama a atenção o contraditório trabalho pedagógico realizado nas aulas que se propõe a formar professores. Importante também detectar as diferentes representações quanto à UNICAMP: curiosidade, resistência, e expectativa de ajuda, num contexto institucional, permeado por entraves burocráticos, baixos salários e as funestas conseqüências advindas daí.A análise dessas questões estão sendo informadas pelos seguintes do eixos teóricos: **educação/conhecimento/formação de professores; alienação/resistência/acomodação/proletarização do magistério; burocratização da escola no contexto histórico do ensino público paulista.**A concepção de pesquisa e escola é baseada em Ezpeleta e Rockwell [1986].Esta pesquisa integra o trabalho da disciplina **Pesquisa e Prática Pedagógica**, do Curso de Pedagogia, período noturno.(p.103)

-A trajetória curricular do Curso de Pedagogia FE/Unicamp: a implantação e o desenvolvimento do curso noturno pela ótica dos envolvidos - Dirce Djanira Pacheco.

Resumo:
Partindo do pressuposto de que o trabalhador deve ter acesso ao saber que é ministrado nas universidades, buscando mesmo que contraditoriamente, sair da marginalidade política cultural e tecnológica do país e participar da reorientação das finalidades do conhecimento que é social, é que temos, desde março/91, acompanhando a implantação do curso de Pedagogia noturno da UNICAMP. Através de questionários, conversas informais, observação e participação em aulas, buscamos caracterizar, levantar e analisar dados sobre os envolvidos no processo de ensino implementado.

Procuramos acompanhar o desenvolvimento curricular deste curso e traçar um perfil de seus alunos.Num primeiro momento focalizamos o debate ocorrido no país acerca da privatização da universidade pública. Era a época do "Projetão" do Presidente Collor, época que teve início o curso em estudo. Tentamos neste contexto analisar os motivos da UNICAMP/FE abrir cursos noturnos. Enfocamos a constituição estadual de São Paulo como fator determinante nesta abertura, apesar de representações relacionadas à ideologia da competência na busca de verbas públicas, expressas por participantes do processo. Através de dados coletados por meio de questionários respondidos pelos alunos no final do ano passado (nov/dez 91), evidenciamos algumas questões como a participação desses alunos na vida da instituição FE: serem alunos atípicos do que se esperava nesse curso; a iniciação dos mesmos no universo da pesquisa científica e a qualidade dos trabalhos em desenvolvimento. Estamos agora, numa fase final, analisando entrevistas realizadas coms todos os professores que atuaram no primeiro ano desse curso, tentando captar a representação social dos mesmos acerca do significado da abertura da FE no período noturno. Nossa preocupação primeira tem sido a de trabalhar a contradição existente no processo de democratização da universidade pública via cursos noturnos e na socialização do saber científico, considerando a função social da universidade no contexto da sociedade brasileira atual. (p.106)

B. Entrevista com os alunos-pesquisadores para Jornal:

-título da reportagem/entrevista:**"Ensino público condena ao analfabetismo"**.Jornal: Diário do Povo, p.14, 10/setembro/1989. Participaram: Kátia M. da Silva, Maria Rosa R.M.Camargo, Valdenice Minatel, Cristiane P. Tessari, Gisele Ap.de Oliveira e Corinta Geraldi.

C. Elaboração de artigos para publicação:2o.sem/89:

Ao apresentar algumas análises no Seminário sobre Distúrbios e Dificuldades de Aprendizagem, em maio/89, e alguns alunos apresentaram painéis, a Profa.Eglê Franchi convidou para escrever um livro, no qual uma parte seria sobre as nossas pesquisas. Discutido no Grupo de pesquisadores da época, decidimos transformar os Relatórios de Pesquisa em artigos, num estilo acessível ao professor de 1o.Grau, que nos interessava atingir. Infelizmente o projeto de publicação não foi adiante, pela falta de entrega de material de outros grupos à Profa.Eglê, levando ao cancelamento da publicação. Os artigos estão prontos para serem publicados e meus afazeres na SME me impediram de batalhar a publicação de um livro que se chamaria/se chamará, porque não desistimos da idéia: **"Fragmentos de um cotidiano nem sempre amoroso: a escola pública paulista"**, título de um Painel apresentado em 1988 na CBE.

A organização dos artigos escritos e seus títulos, é o seguinte:

1. ***A CULPADA E SEMPRE A VITIMA? A questão do fracasso na escola***
   Corinta Maria Grisolia Geraldi

2.*VIVENCIA CURRICULAR DAS CRIANÇAS NAS SERIES INICIAIS DE ESCOLAS PUBLICAS*
Alvaro José Pereira Braga, Cristiane Peres Tessari, Marina Erika Kiriyama, Sheila S.de Figueiredo Novellino e Thelma Augusta Pereira Bettoni

3.*IGUAIS, NIVELADOS, UNIFORMES: RE-MANEJAR*
Gisele Aparecida de Oliveira

4.*NAO MAIS O SILENCIO: AS CRIANÇAS FALAM SOBRE A ESCOLA*
Kátia Maria da Silva

5.*"O CAJU E DE COCO"(?)*
Valdenice Minatel

6.*FALANDO, ESCOLHENDO, DECIDINDO: OS SUJEITOS SE ENCONTRAM...*
Maria Rosa R.M.de Camargo

7.*MAGISTERIO DE 2o.GRAU: O CONSELHO DE ESCOLA E UM POSSIVEL ESPAÇO DE MUDANÇA?* Pedro Ganzeli

ANEXO 7

1981: Relação do Material Empírico

-PRODUÇÃO COLETIVA DE SABERES E CONHECIMENTOS-
O processo de ensino/pesquisa em 1981

Relação das disciplinas ministradas em 1981, no Curso de Pedagogia/UNICAMP, relacionadas com o processo de ensino/pesquisa

1o.semestre/1981: EP 351 - Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação de Currículo de 1o.Grau: 06alunos.

2o.semestre/1981: EP 351 - Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação de Currículo de 1o.Grau: 09alunos.

Observações:

1. Para facilitar a leitura do texto desta tese, a disciplina **EP 351 - Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação de Currículo de Primeiro Grau**, da Grade Curricular do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp até 1984 e objeto de análise nesta tese, será denominada no texto como: **Avaliação de Currículo.**
2. Em 1981 trabalhei com contrato por serviços prestados, durante os meses de Março a Junho e de Agosto a Novembro, por estarem proibidas as contratações na Unicamp, por força de decreto do então Governador Maluf.

Documentos resgatados referentes ao processo de ensino de Metodologia do Ensino, em 1981:

1. Listagem dos alunos matriculados, notas e freqüências nos dois semestres;
2. Rascunhos do Plano de Curso e Plano de Curso definido;
3. Bibliografia indicada no curso;
4. Textos trabalhados com os alunos em aula:primeiro semestre;
5. Fichas com a organização de algumas aulas do primeiro semestre.
6. No segundo semestre houve a intervenção na Unicamp: não foi realizado trabalho de campo.

Listagem dos instrumentos de coleta de dados em 1981:

- Indicações Iniciais para Análise do Currículo de 1o.Grau

Conteúdo dos instrumentos de coleta de dados e seus desdobramentos, em 1981

Ver no Anexo 2, p.3.

Indicadores de análise dos dados: roteiro do Relatório de 1981

Ver no Anexo 3, p.32.

Produção de saberes em Avaliação de Currículo/1981:

Produções resgatadas dos alunos de Pedagogia sobre a escola no primeiro semestre:

- Pd 1/81 - ***Mara***
- Pd 2/81 - ***Nina***
- Pd 3/81 - ***Leda***
- Pd 4/81 - ***Bia***

Observação: Neste semestre, 06 alunos fizeram essa disciplina. Foram resgatadas quatro produções. Neste anexo constam os códigos destas produções utilizados na organização dos arquivos do material empírico, bem como os pseudônimos correspondentes aos nomes dos alunos, cuja denominação é a que será usada no corpo desta tese.

Produções resgatadas dos alunos de Pedagogia sobre a *escola*, do segundo semestre:

Obs: Neste segundo semestre, 09 alunos fizeram EP 351. Não há produções porque a programação foi alterada em função da Intervenção na Unicamp.

ANEXO 8

1982:Relação do Material Empírico - Primeiro e Segundo Semestres

-PRODUÇÃO COLETIVA DE SABERES E CONHECIMENTOS-
O processo de ensino/pesquisa em 1982

Relação das disciplinas ministradas em 1982, no Curso de Pedagogia/UNICAMP, relacionadas com o processo de ensino/pesquisa

1o.semestre/1982: EP 351 - Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação de Currículo de 1o.Grau: 16 alunos.

2o.semestre/1982: EP 351 - Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação de Currículo de 1o.Grau: 16 alunos.

Observações:

1. Para facilitar a leitura do texto desta tese, a disciplina **EP 351 - Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação de Currículo de Primeiro Grau**, da Grade Curricular do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp até 1984 e objeto de análise nesta tese, será denominada no texto como: **Avaliação de Currículo.**
2. No primeiro semestre, a contratação docente era por serviços prestados. Em agosto de 1982, ocorreu minha contratação como RTC: Regime de Turno Completo.

Documentos resgatados referentes ao processo de ensino de Metodologia do Ensino, em 1982, nos dois semestres:

1. Listagem dos alunos matriculados, notas e frequências;
2. Cronograma das aulas;
3. Bibliografia indicada no curso;
4. Textos trabalhados com os alunos em aula.

Listagem dos instrumentos de coleta e análise de dados, em 1982

1982 - 1o.semestre

- Indicadores para Análise do Currículo de 1o.Grau
- Relato de aulas observadas (descrição: sem limite mínimo)
- Interação verbal professor-aluno
- Punições.

1982 - 2o.semestre

- Indicadores para o conhecimento do cotidiano da escola
- Relato de aulas observadas (descrição: 6 aulas)
- Interação verbal professor-aluno
- Punições.

## Conteúdo dos instrumentos de coleta de dados e seus desdobramentos, em 1982

Ver no Anexo 2, p.4-5.

## Indicadores de análise dos dados: roteiro do Relatório de 1982

O próprio roteiro para coletar dados era o roteiro para fazer o relatório e analisar os dados.No segundo semestre, o nome do trabalho entregue se denomina:**Pesquisa em uma escola de primeiro grau, tendo em vista a análise e o conhecimento de seu currículo.** (Obs: pela 1a. vez aparece a palavra: pesquisa). Como componente para análise aparece o item:

CONCLUSÃO

## Produção de saberes em Avaliação de Currículo/1982

### Produções resgatadas dos alunos de Pedagogia sobre a *escola*, do primeiro semestre:

- Pd 1/82-1o.s.- 3 alunas: escola pública estadual:***Ana*** [***Ana*** *Luiza*, ***Ana*** *Maria*, ***Ana*** *Lúcia*]
- Pd 2/82-1o.s.- 2 alunas: escola particular:***Lina***
- Pd 3/82-1o.s.- 1 aluna : escola pública estadual:***Jane***
- Pd 4/82-1o.s.- 3 alunas: 1 escola pública estadual:***Bel***
  1 escola pública municipal:***Bel***
- Pd 5/82-1o.s.- 1 aluna : escola pública estadual:***Edi***
- Pd 6/82-1o.s.- 3 alunas: escola pública estadual:***Maria*** [***Maria*** *Rosa*, ***Maria*** *Inês*, ***Maria*** *Clara*]
- Pd 7/82-1o.s.- 3 alunas: escola pública estadual:***Vera*** [***Vera*** *Regina*, ***Vera*** *Maria*, ***Vera*** *Lúcia*].

### Produções resgatadas dos alunos de Pedagogia sobre a *escola*, do segundo semestre:

- Pd 1/82-2o.s.- 1 aluna : escola pública estadual:***Ada***
- Pd 2/82-2o.s.- 1 aluna : escola particular:***Judi***
- Pd 3/82-2o.s.- 1 aluna : escola Mobral-Estado do Acre:***Beti***
- Pd 4/82-2o.s.- 1 aluna : teleposto do Mobral:***Isa***
- Pd 5/82-2o.s.- 3 alunas: escola pública estadual:***Elsa***
- Pd 6/82-2o.s.- 3 alunas: escola pública estadual:***Teca***
- Pd 7/82-2o.s.- 1 aluna : escola pública estadual:***Dora***
- Pd 8/82-2o.s.- 1 aluna : escola pública estadual:***Cacá***
- Pd 9/82-2o.s.- 2 alunas: escola pública estadual:***Vani***
- Pd 10/82-2o.s.- 1 aluna : escola pública estadual:***Rui***
- Pd 11/82-2o.s.- 2 alunas: escola pública estadual:***Rita***

Observações:

1. Neste anexo constam os códigos das produções utilizados na organização dos arquivos do material empírico, bem como os pseu-

dônimos correspondentes aos nomes dos alunos, cuja denominação é a que será usada no corpo desta tese.

2. No primeiro semestre de 1982, 16 alunos fizeram **Avaliação de Currículo**. Foram resgatadas todas as produções.
3. No segundo semestre de 1982, 16 alunos fizeram **Avaliação de Currículo**. Foram resgatadas todas as produções.

<u>A palavra dos alunos sobre os processos vividos -em 1982- dos saberes aos conhecimentos:</u>

Primeiro semestre:

- Aa 1/a:***Ana*** *Luiza*
- Aa 1/b:***Ana*** *Maria*
- Aa 1/c:***Ana*** *Lúcia*
- Aa 2 :dentro do Relatório Pd 2:***Lina***
- Aa 4 :dentro do Relatório Pd 4.1.:***Bel***
- Aa 6/a:***Maria*** *Rosa*
- Aa 6/b:***Maria*** *Inês*
- Aa 6/c:***Maria*** *Clara*
- Aa 7/a:***Vera*** *Regina*
- Aa 7/b:***Vera*** *Maria*
- Aa 7/c:***Vera*** *Clara*

Segundo semestre:

- Aa 3 : ***Beti***
- Aa 6 : ***Teca***
- Aa 8 : ***Cacá***
- Aa 9 : ***Vani***
- Aa 10: ***Rui***
- Aa 11: ***Rita***

**Observação:** Este era um instrumento voluntário de avaliação do curso. No primeiro semestre, os componentes de 5 grupos, correspondentes aos números das produções (Pd), portanto 11 alunos, entregaram (ou foram localizados). No segundo semestre, seis dos onze alunos entregaram (ou foram localizadas) suas avaliações.

<u>Projeto de Pesquisa elaborado</u>

**Agosto/1982:** projeto de pesquisa para contratação na UNICAMP (até então era contratada por serviços prestados, somente nos meses de aula)

-título: CURRICULOS DE PRIMEIRO GRAU CONCRETIZADOS EM CAMPINAS
- análise de alguns componentes -

ANEXO 9

1983:Relação do Material Empírico: primeiro e segundo semestres

-PRODUÇÃO COLETIVA DE SABERES E CONHECIMENTOS-
O processo de ensino/pesquisa em 1983

Relação das disciplinas ministradas em 1983, no Curso de Pedagogia/UNICAMP, relacionadas com o processo de ensino/pesquisa

1o.semestre/1983: EP 351 - Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação de Currículo de 1o.Grau: 14 alunos.

2o.semestre/1983: EP 351 - Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação de Currículo de 1o.Grau: 12 alunos.

Observação:Para facilitar a leitura do texto desta tese, a disciplina **EP 351 - Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação de Currículo de Primeiro Grau**, da Grade Curricular do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp até 1984 e objeto de análise nesta tese, será denominada no texto como: **Avaliação de Currículo.**

Documentos resgatados referentes ao processo de ensino em 1983:

1. Listagem dos alunos matriculados, notas e freqüências;
2. Caderno de Anotações das aulas, contendo 44 páginas de registros do primeiro semestre e 18 páginas do segundo semestre;
3. Bibliografia indicada no curso;
4. Textos trabalhados com os alunos em aula:primeiro semestre;
5. Cronograma das aulas do primeiro semestre;
6. Dados sobre os alunos e expectativas quanto à disciplina;
7. Sondagem sobre os conceito de currículo.

Listagem dos instrumentos de coleta e análise de dados de 1983

- Indicadores para o Conhecimento do Cotidiano de uma Escola de Primeiro Grau, com vistas à análise de seu currículo
- Entrevista com o Professor
- Registro Descritivo de uma classe
- Tabela de Interação Professor-Aluno
- Tabela de Punições

Observação: Não foram detectadas quaisquer alterações nos instrumentos utilizados no primeiro e segundo semestres.

Conteúdo dos instrumentos de coleta de dados e seus desdobramentos, em 1983

Ver no Anexo 2, p.5-6.

## Indicadores de análise dos dados: roteiro do Relatório de 1983

Ver no Anexo 3, p.32-3.

## Produção de saberes em Avaliação de Currículo/1983:

Produções resgatadas dos alunos de Pedagogia sobre a escola no primeiro semestre:

- Pd 1/83- 1 aluna: supletivo noturno, teleposto do Mobral. Classe coletiva de Suplência II - equivalente a 5a. a 8a. séries do Primeiro Grau:***Alda***
- Pd 2/83- 1 aluna: escola pública estadual. 3a. série do Primeiro Grau:***Cida***
- Pd 3/83- 2 alunas:escola pública estadual. 3a. série do Primeiro Grau:***Rose*** *[Rosemary e Roseli]*
- Pd 4/83- 2 alunas:escola pública estadual. 3a. série do Primeiro Grau:***Olga***
- Pd 5/83- 1 aluna: escola particular. 1a. série do Primeiro Grau:***Vali***
- Pd 6/83- 2 alunas:escola pública estadual. 3a. série do Primeiro Grau:***Ina*** *[Cristina,Celina]*
- Pd 7/83- 1 aluna: escola particular [gratuita, para atender crianças "carentes"]. 1a. série do Primeiro Grau:***Cleo***

Produções resgatadas dos alunos de Pedagogia sobre a escola no segundo semestre:

- Pd 1/83- 1 aluna: escola pública estadual. 1a. série do Primeiro Grau:***Ciça***

Observações:

1. Neste arquivo constam os códigos das produções utilizados na organização dos arquivos do material empírico, bem como os pseudônimos correspondentes aos nomes dos alunos, cuja denominação é a que será usada no corpo desta tese.

2. No primeiro semestre, dos 14 alunos matriculados, foram resgatadas 07 produções de 10 alunos.

3. No segundo semestre, dos 12 alunos matriculados, só foi resgatada 01 produção, o que dificulta a análise. Como parece não ter havido mudanças significativas (de acordo com o **Caderno de Anotações** do segundo semestre/83), a análise de 1983 será realizada como um só bloco, sem alterações de semestre.

## A palavra dos alunos sobre o processo vivido em 1983:

Primeiro semestre:

-Aa 2:***Cida***
-Aa 3.1.:***Rosemary***

> O presente estudo inscreve-se nesse terceiro momento, não por mera coincidência cronológica, mas por voltar o olhar para o interior da escola e procurar articular o que ali acontece com a realidade social brasileira."(FREITAS,Lia:A produção da ignorância na escola.S.Paulo,Cortez,1989, p.24-5) (grifos meus).

Na mesma direção, outros autores vêm trabalhando hoje a escola. Na bibliografia constante no Plano de Curso poderão ter uma visão maior dos autores. Mas parece-me que, quem melhor fundamenta esta perspectiva são EZPELETA & ROCKWELL, quando explicam que:

> "Pensamos que a construção de cada escola, mesmo imersa num movimento histórico de amplo alcance, é sempre uma versão local e particular desse movimento.(..)Dessa expressão local tomam forma as diferentes correlações de forças que constituem a trama real na qual se realiza a educação.
> E uma trama em permanente construção que articula histórias locais -pessoais e coletivas- diante das quais a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada, mascarada ou recriada, em particular, abrindo espaços variáveis a uma maior ou menor possibilidade hegemônica.
> Uma trama(...) que é preciso conhecer, porque constitui o ponto de partida e o conteúdo real de novas alternativas, tanto pedagógicas quanto políticas."(EZPELETA,Justa e ROCKWELL,Elsie.Pesquisa Participante.S.P.,Cortez e Autores Associados, 1986, p.11-2).

E neste contexto que vamos organizar os dados coletados e analisá-los, com o intuito de captar aspectos da trajetória curricular vivida pelos alunos de escolas públicas [magistério, séries iniciais do 1o.Grau, regular e supletivo-Suplência I].

Roteiro Básico para a descrição e análise dos dados:

Na abordagem de pesquisa que estamos trabalhando, as hipóteses de análise não são prévias ao estudo teórico e à coleta de dados. Elas se constroem e emergem dos dados, nessa ida-e-vinda entre os dados empíricos, as reflexões teóricas e as questões e análises que vamos construindo neste processo. Assim, qualquer roteiro que fizermos, estamos necessariamente, reduzindo nosso foco de análise. Então, as condições objetivas e históricas deste momento do Curso de Pedagogia, nos levarãm a selecionar um conjunto de tópicos. Devemos ter clareza, porém, que muitas outros indicadores e opções de análise poderiam ser construídas, tanto dos dados coletados como da temática abordada. Estas são, no entanto, as que representam nossas opções políticas aliadas às condições concretas do momento.

A função do roteiro ou indicadores de análises é a de reunir, das diferentes fontes de informações, os dados que nós consideramos relevantes para melhor compreendê-los e interrogá-los refletindo sobre eles, utilizando, nesse processo, os subsídios teóricos que estudamos neste curso e, principalmente, os de todos os componentes curriculares do Curso de Pedagogia, ou seja, todas as disciplinas que vocês já cursaram, que poderão se constituir em subsídios importantes

para interpretar e interrogar as situações e dados coletados nesta experiência inicial de pesquisa.

Estamos aprendendo a fazer pesquisa, fazendo. É claro que a expectativa pelo Relatório Final é grande, mas compatível com esse momento da trajetória curricular que vocês vivem no Curso de Pedagogia. Enfrentemos o desafio com serenidade, pois somos capazes e, como diz Giordano Bruno:

> "Os homens não são como abelhas e formigas que repetem sempre os mesmos atos. Eles constroem o saber e podem inventar e comunicar suas invenções. Sua memória não é só repetição.. é aquisição do novo".[Citação do filme:"Giordano Bruno"].

Dados Coletados:

Para facilitar o manuseio do material, sugerimos uma denominação comum para os diferentes instrumentos de coleta de dados que os "alunos-pesquisadores" utilizaram no seu trabalho:

ANEXO 1 - Roteiro Básico para o trabalho de "apropriação"da situação global de uma escola pública.[Obs: se o registro dos dados desse roteiro foi feito no Diário de Campo, na folha específica do Anexo 1 escrevam onde se encontram os dados, por exemplo: nas p. 36 a 41 da DC,ou explicar que está contido no Relatório de outra componente do grupo].

ANEXO 2 - Diário de Campo [DC], onde constam todos os registros das observações feitas.[Não esqueça de numerar as páginas do DC, pois será útil quando precisar citar referências às observações feitas no Relatório].

ANEXO 3 - Transcrição da entrevista com o professor da classe analisada. [Caso haja mais de uma, chame de Anexo 3.1., 3.2., e assim por diante...].

ANEXO 4 - Entrevista(s) com alunos [idem observação feita sobre Anexo 3].

ANEXO 5 - Demais "conversas" realizadas no contato com a escola. [Se estiverem registradas no DC, faça só a referência de onde encontrá-la, como sugerido para o Anexo 1, e se for mais de uma, faça como o proposto para o Anexo 3].

ANEXO 6 - Outros documentos da escola, dos alunos, etc. que tenham coletado.

ANEXO 7 - .....etc...

Roteiro descritivo-analítico:

Este roteiro é uma indicação da forma de organizar e analisar os dados coletados. É o salto que diferencia o dado bruto da investigação temática e analítica. Esta fase inicial de análise pode ge-

rar novos núcleos temáticos e novas análises, bem como suscitar novas coletas de dados para aprofundar aspectos considerados relevantes. Em cada item sugerido, descreva o que é solicitado, destacando entre parênteses a fonte (anexo 1 ou 2 ou 3,etc) e já levantando questões e análises que a informação suscita quando capta contradições e/ou verifica a possibilidade de uma explicação teórica pelo que vêm estudando nas diferentes disciplinas.

Em cada item, recorram a todas as fontes (anexos) para verificar que informações têm para descrever ou confrontar. É interessante, antes de começar a redigi-lo, repassar todos os anexos e numerar as informações conforme sugerido no roteiro analítico-descritivo. Isto ajuda bastante na hora a redação. Pode ocorrer que um determinado item do roteiro geral não tenha significado ou não hajam dados coletados que permitam analisá-lo. Explique isso e ignore.

O roteiro não pretende se transformar numa "prisão" para o texto do Relatório. Tem somente uma função auxiliar para orientar sua elaboração. Se necessário, reorganize os itens, acrescente outros que permitam captar melhor o movimento da classe e escola analisada.

Então, a partir do tema proposto pelo indicador, descrever os dados relacionados a ele nas diferentes fontes coletadas e, ao mesmo tempo, iluminados pelos estudos, é importante que já começem a formular as hipóteses de análise, contradições detectadas, movimentos ou sinais de resistências encontrados, etc.

Os Indicadores Descritivos são os seguintes:

1. Ambientação curricular (esta parte pode ser feita em grupo)
2. O currículo em aula
3. Disciplina/Hierarquia
4. Professor/Alunos: papéis e relações
5. Ciclo básico/Jornada única (para o grupo de primeira à quarta séries estadual)
6. Educação de Adultos: alfabetização e pós-alfabetização (para o grupo de educação de adultos)
7. Outros indicadores sugeridos pelos dados e intuições de cada pesquisador.

Cada indicador tem um conjunto de tópicos orientadores que poderão ser utilizados no Relatório, dependendo da relevância que tenham para seus dados:

1. Ambientação curricular - Escola/Bairro

1.1. Caracteristicas gerais da escola - (explicar as modalidades de funcionamento). Espaço físico, condições de uso e uso efetivo desse espaço pelos alunos na sua trajetória curricular.Versão de cada segmento sobre a escola:alunos, professor, outros..
1.2. Caracteristicas do bairro em que se insere a escola e, portanto, o currículo. Relações detectadas entre escola-bairro.
1.3. Situação administrativa e pedagógica:linha ou projeto pedagógico, prioridades, projetos existentes, existência de reuniões

pedagógicas periódicas, funcionamento do Conselho de Escola; participação dos alunos na escola:representações por classe, grêmio estudantil, participação no Conselho de Escola, etc.

1.4. Seletividade da escola: dados sobre reprovação, evasão, critérios de seleção ongresso, motivos alegados pela escola para o abandono e reprovação.

1.5. Identificação da classe analisada - período de funcionamento, número de alunos, existência e participação da realidade dos alunos no trabalho pedagógico desenvolvido. Situação entre as demais classes e séries, fases. Verificar as relações do trabalho pedagógico/curricular da escola com o bairro, se existirem.

1.6. Demais aspectos considerados relevantes segundo seus dados.

2. O Currículo em aula: descrição de como se relaciona professor-aluno-conhecimento, buscando detectar, entre outros:

2.1. Rotina da aula- descrição do ritual da aula:

a) relação conteúdo/forma : motivação utilizada, como o conhecimento é trabalhado, atividades realizadas, qual o enfoque do conhecimento (pronto? processo?), interdisciplinariedade e/ou integração de conteúdos. Relação conteúdo/forma com o universo dentro e fora da sala. Existência de mecanismos ocultos de alienação, segundo Nudler, exemplificando-os.

b) material didático:usos e formas. Relação do aluno com o material didático - quais, como é trabalhado, qual o acesso da criança a ele. Adequabilidade às características individuais de cada grupo.

c) utilização do tempo/espaço/corpo dentro e fora da sala.

d) detectar indícios que mostrem se os [todos ou alguns?] alunos estão aprendendo, segundo evidências do material coletado, sua observação e relato da professora, verificando quais os alunos, se há relação com **classe, raça e gênero.**

2.2. Distribuição dos diferentes componentes curriculares ao longo de uma semana. Relação entre o observado e o que foi informado. Importância evidenciada para cada componente curricular, bem como temas e enfoques.

2.3. Educação de Adultos : alfabetização e pós-alfabetização:
[quando for o caso, acrescentar na análise descritiva]

a) postura do aluno adulto frente ao seu processo de aprendizagem (medo/ansiedade/insegurança)

b) relação da realidade do aluno trabalhador e os conteúdos trabalhados pela escola.

c) Motivações, necessidades, expectativas dos alunos quanto ao retorno à escola (por quê e para quê resolveu voltar a estudar).

d) outros aspectos considerados relevantes pelo processo vivido na pesquisa.

2.4. Ciclo Básico/Jornada Única: [quando for o caso]

a)percepções do professor, alunos, etc.
b)como está ocorrendo - descrever e analisar ou levantar questões e dúvidas,etc.
c)existência e critérios para formação de "classes especiais", isto é, supostamente homogêneas.

3. Disciplina/Hierarquia:

3.1.Descrição de situações que caracterizam como é encarada e trabalhada a hierarquia institucional na escola:
a)relações entre supervisor/direção/professor/funcionários/alunos/pais.
b) existência e função das filas e uniformes.
c) postura e participação [igual ou discriminatória] dos alunos na classe.
d) outros componentes que detectem a hierarquia e sua importância na escola.

3.2. Disciplina/punições em classe:
a) descrição de punições em classe e fora dela, contextualizando seu significado e a sua frequência na rotina escolar.
b) descrição do controle do espaço/tempo/corpo dos alunos enquanto mecanismos disciplinadores.
c) descrição entre disciplina, recompensa e momentos lúdicos em aula ou fora dela.
d) outros elementos que os dados evidenciaram.

3.3. Avaliação - detectar e descrever como se coloca, com que instrumentos, quais as finalidades do processo de avaliação da aprendizagem.

3.4.Outros

4. Professor/aluno/papéis e relações :

4.1.Relacionamento entre os alunos, grupos de amizades, cooperação, discriminação [classe, raça, gênero, deficiência], papéis sexuais, violência, etc. Distinguir comportamentos dentro e fora da sala, bem como no recreio.
4.2.Professor:caracterização, história de vida profissional, condições de trabalho e salário. Contextualizar o professor na escola, com e sem os alunos. Representações do professor sobre a escola, o diretor e os alunos.
4.3.Relações entre professor e alunos, em sala e fora dela.Descrever o atendimento aos alunos (equitativo ? trabalha mais com os que precisam mais ?..) Descrever como se relaciona o atendimento e a distribuição espacial dos alunos na classe; como os alunos falam e agem diante e longe da professora. Outras relações detectadas nos dados. Representações que os alunos têm do professor, diretor e escola.

5.O "Fetiche" UNICAMP:

-Aa 3.2.:*Roseli*
-Aa 5 (dentro do Relatório Pd 5):*Vali*
-Aa 6.1.:*Cristina*
-Aa 6.2.:*Celina*

Segundo semestre:

-Aa 1:*Ciça*
-Aa 2:*Iara*
-Aa 3:*Joni*
-Aa 4:*Celi*
-Aa 5:*Carol*
-Aa 6:*Mai*
-Aa 7:*Babi*

Observações:

1. Como era um instrumento voluntário, só 6 entregaram (ou foram resgatados) no primeiro semestre. Também foi realizada entrevista individual, conforme anotações (poucas) existentes no **Caderno de Anotações** do primeiro semestre/1983.
2. Interessante que, apesar de haver resgatado somente uma produção do segundo semestre desse ano, foram localizadas 7 avaliações do curso, que era um instrumento voluntário. Também foi realizada entrevista individual, conforme indicações existentes no **Caderno de Anotações** do segundo semestre.

ANEXO 10

1984: Relação do Material Empírico

-PRODUÇÃO COLETIVA DE SABERES E CONHECIMENTOS-
O processo de ensino/pesquisa em 1984

Relação das disciplinas ministradas em 1984, no Curso de Pedagogia/UNICAMP, relacionadas com o processo de ensino/pesquisa

1o.semestre/1984: EP 351 - Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação de Currículo de 1o.Grau:28alunos.

Curso de Verão/1984:jan-Fev/1985: EP 650 - Avaliação do Ensino e da Aprendizagem: 08 alunos.

Documentos resgatados referentes ao processo de ensino de Metodologia do Ensino, em 1984:

1. Listagem dos alunos matriculados, notas e freqüências nas duas disciplinas;
2. Bibliografia indicada no curso;
3. Cronograma das aulas do semestre, com especificação do trabalho a ser desenvolvido, bem como as alterações ocorridas;
4. Listagem dos Livros com Experiências Pedagógicas Alternativas que os alunos leram;
5. Debates e Conferências organizadas pela disciplina;
6. Caderno de Anotações de Aulas:planejamento e observações sobre o desenvolvimento das aulas;
5. Caderno de Acompanhamento de cada aluno de EP 351;
6. Textos trabalhados com os alunos e os devidos roteiros de estudo.
7. Sondagem sobre concepções de currículo dos alunos, antes de trabalhar o tema em aula.

Processo de produção de conhecimentos nas disciplinas que sequem EP351/84:

Foi em 1984 que um primeiro grupo de alunos se dispôs a continuar o processo de estudo/pesquisa do material coletado pelos alunos de EP 351. Para isso, foram oferecidas disciplinas optativas que, independente da ementa, servia como aglutinador do processo de produção de conhecimentos para esse grupo, auto-denominado como **Grupo X:**

- Verão 84/85: EP 650
- 2o.sem/85: EP 755 (incluindo o grupo X mais o novo grupo de 1985: Grupo Y)
- Inverno/1986: EP 354.

Listagem dos instrumentos de coleta e análise de dados em 1984.

- Diário de Campo (DC)
- Cotidiano da Escola (CE)
- Entrevista com Professor (EP)
- Tabela de Punições (TP)
- Tabela de Interação Verbal (TIV)
- Análise do Currículo (Ac)
- Anexos

Conteúdo dos Instrumentos de Coletas de Dados e seus desdobramentos em 1984:

Ver no Anexo 2, p.6-7.

Indicadores para Análise dos dados:roteiro dos Relatórios em 1984

Ver no Anexo 3, p.33-34.

Produção de saberes em Avaliação de Currículo/1984:

Produções resgatadas dos alunos de Pedagogia sobre a *escola*:

-Pd 1/84 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 1a.série do 1o.Grau - [codificada como A1/84] -***Tata***
-Pd 2/84 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 1a.série do 1o.Grau - [codificada como A2/84] -***Sara***
-Pd 3/84 -escola pública estadual de Itapira.Classe de 1a.série do 1o.Grau - [codificada como B3/84] -***Susana***
-Pd 4/84 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 1a.série do 1o.Grau - [codificada como C4/84] -***Haida***
-Pd 5/84 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 1a.série do 1o.Grau - [codificada como D5/84] -***Lúci***
-Pd 6/84 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 1a.série do 1o.Grau - [codificada como D6/84] -***Karin***
-Pd 7/84 -escola pública estadual de Jundiaí.Classe de 1a.série do 1o.Grau - [codificada como E7/84] -***Júlia***
-Pd 8/84 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 1a.série do 1o.Grau - [codificada como F8/84] -***Lila***
-Pd 9/84 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 1a.série do 1o.Grau - [codificada como F9/84] -***Célia***
-Pd10/84 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 1a.série do 1o.Grau - [codificada como G10/84] -***Roberta***
-Pd11/84 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 1a.série do 1o.Grau - [codificada como H11/84] -***Juca***
-Pd12/84 -escola pública municipal de Campinas.Classe de 1a.série do 1o.Grau - [codificada como I12/84] -***Regina***
-Pd13/84 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 1a.série do 1o.Grau - [codificada como J13/84] -***Ana***
-Pd14/84 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 1a.série do 1o.Grau - [codificada como J14/84] -***Babi***

-Pd15/84 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 1a.série do 1o.Grau - [codificada como J15/84] -***Denise***
-Pd16/84 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 1a.série do 1o.Grau - [codificada como K16/84] -***Isabel***
-Pd17/84 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 1a.série do 1o.Grau - [codificada como K17/84] -***Eni***
-Pd18/84 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 1a.série do 1o.Grau - [codificada como K18/84] -***Mirna***
-Pd19/84 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 1a.série do 1o.Grau - [codificada como H19/84] -***Geni***
-Pd20/84 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 2a.série do 1o.Grau - [codificada como H20/84] -***Telma***
-Pd21/84 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 2a.série do 1o.Grau - [codificada como C21/84] -***Inês***
-Pd22/84 -escola pública municipal de Campinas.Classe de 2a.série do 1o.Grau - [codificada como L22/84] -***Erica***
-Pd23/84 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 2a.série do 1o.Grau - [codificada como L23/84] -***Cida***
-Pd24/84 -escola pública estadual de Indaiatuba.Classe de 2a.série do 1o.Grau - [codificada como M24/84] -***Neide***
-Pd25/84 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 2a.série do 1o.Grau - [codificada como F25/84] -***Cláudia***
-Pd26/84 -escola pública rural municipal de Paulínia.Classe multi-seriada de 1a.e 2a.séries do 1o.Grau - [codificada como N26/84] -***Clarice***

Observações:

1. Neste anexo constam os códigos das produções utilizados na organização dos arquivos do material empírico, bem como os pseudônimos correspondentes aos nomes dos alunos, cuja denominação é a que será usada no corpo desta tese.

2. Dos 31 alunos, foram resgatadas 26 produções. Os trabalhos eram individuais, mas poderiam se agrupar por escola. A codificação foi feita posteriormente pelo **Grupo X** para aprofundamento da análise dos dados. A letra significa a escola, o número a classe. Todas são escolas públicas.

3. Inclui, como Anexos a estas produções [Pd/84], os instrumentos que serviram para a coleta de dados, como Anexos da coleta de dados, feitas pelos alunos. Estes Anexos estão todos devidamente codificados, de acordo com a Produção a que pertence:

-Anexo 1:Indicadores para o conhecimento do cotidiano de uma escola de 1o.Grau,com vistas a análise do seu Currículo-resgatados: 16.
-Anexo 2:Diário de Campo - resgatados: 22
-Anexo 3:Entrevista/Conversa com o professor - resgatadas: 20
-Anexo 4:Tabela de Interação Verbal - resgatadas: 24
-Anexo 5:Tabela de Punições - resgatadas: 23
-Outros Anexos:resgatados: 05

<u>Dos saberes ao conhecimento: a trajetória dos alunos-pesquisadores:</u>

**Grupo de 1984:**

*Trabalhos coletivos: **Grupo X**- de agosto/1984 a setembro/1986.Alunos que iniciaram o referido grupo:

- Carlos Eduardo A.Miranda,
- Célia Conrado,
- Guilherme do Val T.Prado,
- Hélio I.P.Medrado,
- Laís A.Sant'Ana Martins,
- Mabel Servidone,
- Pedro Ganzeli,
- Sandra M.Bortoletto
- Sandra N.M.Cabral.

*Alunos do **Grupo X** que continuaram a fazer pesquisa com projetos individuais: -Pedro Ganzeli

Observação: Ver no Anexo 5 (p.66) os trabalhos de pesquisa elaborados pelo **Grupo X** e pesquisa individual.

A socialização dos conhecimentos produzidos:Apresentação de trabalhos em Encontros, Congressos, Seminários das pesquisas realizadas, bem como seus Resumos, quando há Anais, ver no Anexo 6 (p.70 e ss).

A palavra dos alunos sobre o processo vivido em 1984, pelos alunos de Avaliação de Currículo e posteriormente pelo Grupo X, que continou esse processo: dos saberes ao conhecimento:

A palavra dos alunos de Avaliação de Currículo/1984:

-avaliação da pesquisa e da disciplina:

Ac 1:*Tata* Ac 2:*Sara* Ac 4:*Haida* Ac 5:*Luci* Ac 7:*Júlia* Ac 8:*Lila*
Ac 9:*Célia* Ac 11:*Juca* Ac 12:*Regi* Ac 13:*Ana* Ac 14:*Babi* Ac 15:*Denise*
Ac 16:*Isabel*Ac 17:*Eni* Ac 19:*Geni* Ac 20:*Telma*Ac 21:*Inês* Ac 22:*Erica*
Ac 23:*Cida* Ac 24:*Neide* Ac 25:*Claudia* Ac 26:*Clarice* Ac 28:*João*.

**Observação:**Este era um instrumento voluntário de avaliação do curso.

-auto-avaliacão:

Aa 1:*Tata* Aa 2:*Sara* Aa 3:*Susa* Aa 4:*Haida* Aa 5:*Luci* Aa 6:*Karin*
Aa 7:*Júlia* Aa 8:*Lila* Aa 9:*Célia* Aa 11:*Juca* Aa 12:*Regi* Aa 13:*Ana*
Aa 14:*Babi* Aa 15:*Denise* Aa 16:*Isabel* Aa 17:*Eni* Aa 18:*Mirna*
Aa 19:*Geni* Aa 20:*Telma* Aa 21:*Inês* Aa 22:*Erica* Aa 23:*Cida*
Aa 24:*Neide* Aa 25:*Claudia* Aa 27:*Paula* Aa 28:*João*.

A palavra do Grupo X - documentado e o informal:

-documentado:Ver Resumo da Comunicação apresentada pelos alunos no Seminário Internacional de Ensino, em Porto Alegre,

1985.

-não-documentado/informal: registros (bilhetes, cartas, reuniões gravadas e transcritas, rascunhos de estudos/pesquisas realizadas durante os três anos que o Grupo X continuou o trabalho de pesquisa: 1984 a 1986.

**OUTROS DOCUMENTOS REFERENTES A EP 351/1984:** Carta da Direção da Faculdade de Educação sobre o trabalho de pesquisa realizado com os alunos do Curso de Pedagogia, de 28/11/84, exposto no Mural da FE, com cópia para a professora e os alunos participantes da pesquisa:

*Campinas, 28 de novembro de 1984.*

*Em nome da Diretoria da Faculdade de Educação, torno público um ato de louvor pelo trabalho desenvolvido conjuntamente pela Profa. Corinta Maria Grisolia Geraldi e Equipe de Alunos do nosso curso de graduação. Além do aspecto positivo, no sentido de interação entre docência e pesquisa, o labor de alunos e professores abriu, na CBE e na própria Faculdade de Educação, condições para um diálogo frutuoso entre corpo discente e docente, num plano bastante elevado e científico. A experiência de se organizar seminários como "Vivência curricular: interação pedagogia-1o.grau" poderia ser repetida, ou ampliada, possibilitando-nos, enquanto comunidade acadêmica, uma saída verdadeiramente realista para a crise que nos angustia. Parabéns, pois, à Professora e aos alunos: Hélio Medrado, Pedro Ganzeli, Sandra Cabral, Célia Conrado, Mabel Servidone, Carlos Miranda, Laís Martins e Sandra Bortoletto.*

*A Direção da Faculdade estará sempre aberta para incentivar, dentro de suas possibilidades, outras iniciativas semelhantes.*

*Prof. Dr. Roberto Romano da Silva*
*Diretor Associado*
*Faculdade de Educação - UNICAMP*

ANEXO 11

1985: Relação do Material Empírico

-PRODUÇÃO COLETIVA DE SABERES E CONHECIMENTOS-
O processo de ensino/pesquisa em 1985

Relação das disciplinas ministradas em 1985, no Curso de Pedagogia/UNICAMP, relacionadas com o processo de ensino/pesquisa

1o.semestre/1985: EP 350 - Metodologia do Ensino de Primeiro Grau: 34 alunos.

2o.semestre/1985: EP 755 - Tópicos Especiais de Magistério na Escola Normal;16 alunos.

Observações:

1. A partir de 1985, como resultado de uma alteração na grade curricular da Habilitação Magistério, no Curso de Pedagogia, há uma mudança na denominação e carga horária da disciplina em que é feito o trabalho de docência/pesquisa, objeto de estudo desta tese. Ela passa a se denominar **EP 350 - Metodologia do Ensino de Primeiro Grau**, e passa a ter 06 créditos, sendo: 04 créditos teóricos, que equivalem a 04 horas-aula semanais e 02 créditos práticos, que equivalem a 04 horas de trabalho de campo nas escolas, perfazendo 08 horas de trabalho semanal.

2. Para facilitar a leitura do texto desta tese, a disciplina que se denomina **EP 350 - Metodologia do Ensino de Primeiro Grau**, será chamada no texto desta tese como: **Metodologia de Ensino.**

3. A disciplina **Tópicos Especiais de Magistério** foi o espaço curricular optativo de "abrigo" para o trabalho do **Grupo Y**, que nesse curso fez os primeiros estudos teóricos sobre pesquisa, escola e do material empírico da turma de 1985.

Documentos resgatados referentes ao processo de ensino de Metodologia do Ensino, em 1985:

1. Listagem dos alunos matriculados, notas e frequências;
2. Cronograma das aulas do semestre, com especificação do trabalho a ser desenvolvido, bem como as alterações ocorridas;
3. Listagem dos Livros com Experiências Pedagógicas Alternativas que os alunos leram;
4. Debates e Conferências organizadas pela disciplina;
5. Caderno de Anotações de Aulas:planejamento e observações das aulas;
6. Caderno de Acompanhamento de cada aluno de EP 351;
7. Textos trabalhados com os alunos e os devidos roteiros de estudo.

8. Sondagem sobre " Conceitos de Currículo " antes de trabalhar o tema em aula.
9. Relação dos sete "monitores"/grupo de alunos correspondente [alunos de EP 351/84, que pertenciam ao Grupo X e se dispuseram a colaborar na disciplina].
10. Bibliografia da disciplina;
11. Textos trabalhados com os alunos e os devidos roteiros de estudo, inclusive poesias e letras de músicas.

Listagem dos instrumentos de coleta e análise de dados em 1985:

- Diário de Campo (DC)
- Cotidiano da Escola (CE)
- Entrevista com Professor (EP)
- Entrevista com Alunos (EA)
- Tabela de Punições (TP)
- Tabela de Interação Verbal (TIV)
- Análise do Currículo (Ac)
- Avaliação de Alunos (Aa)
- Anexos

Conteúdo dos instrumentos de coleta de dados e seus desdobramentos, em 1985

Ver no Anexo 2, p.7-10.

Indicadores de análise dos dados: roteiro do Relatório de 1985

Ver no Anexo 3, p.34-36.

Produções de saberes em Metodologia do Ensino/1985:

Produções resgatadas dos alunos de Pedagogia sobre a *escola*:

-Pd1.1/85-escola pública estadual de Campinas.Classe de CB-1a.fase-1o.Grau- [codificada como A1.1/85] -***Susi***
-Pd1.2/85-escola pública estadual de Campinas.Classe de CB-1a.fase-1o.Grau - [codificada como A1.2/85]-***Mari***
-Pd 2/85 -escola pública estadual de Itapira.Classe de 1a.CB-2a. fase-1o.Grau - [codificada como A2/85].(*)
-Pd 3/85 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 1a.série do 1o.Grau - [codificada como A3/85](*)
-Pd 4/85 -escola pública municipal de Campinas.Classe de 1a.série do 1o.Grau - [codificada como B4/85] -***Luana***
-Pd 5/85 -escola pública estadual de Campinas.Classe de CB-1a.fase- 1o.Grau - [codificada como C5/85](*)
-Pd 6/85 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 1a.CB-2a. fase-1o.Grau - [codificada como C6/85] -***Nena***
-Pd 7/85 -escola pública estadual de Campinas.Classe de CB-1a.fase- 1o.Grau - [codificada como C7/85] -***Fê***

-Pd 8/85 -escola pública estadual de Campinas.Classe de CB-2a.fase-1o.Grau - [codificada como C8/85] -***Márcia***

-Pd 9/85 -escola pública estadual de Americana.Classe de CB-2a.fase- 1o.Grau - [codificada como D9/85] -***Kátia***

-Pd10/85 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 1a.série do 1o.Grau -[codificada como E10/85](*)

-Pd11/85 -escola pública municipal de Campinas.Classe de 1a.série do 1o.Grau -[codificada como E11/85](*)

-Pd12/85 -instituto municipal de Campinas.Classe de 1a.série do 1o.Grau - [codificada como F12/85] -***Isa***

-Pd13/85 -instituto municipal de Campinas.Classe de 1a.série do 1o.Grau - [codificada como F13/85] -***Val***

-Pd14/85 -escola pública estadual de Indaiatuba.Classe de 2a.série do 1o.Grau - [codificada como G14/85] -***Celi***

-Pd15/85 -escola pública estadual de Jundiaí.Classe de CB-2a.fase- 1o.Grau - [codificada como H15/85] -***Nati***

-Pd16/85 -escola pública estadual de Jundiaí. Classe de CB-1a.fase- 1o.Grau - [codificada como H16/85] -***Lina***

-Pd17/85 -escola pública estadual de Jundiaí. Classe de CB- 1a.fase- 1o.Grau - [codificada como H17/85] -***Lalau***

-Pd18/85 -escola pública estadual de Jundiaí. Classe de CB- 1o.Grau - [codificada como H18/85] -***Masa***

-Pd19/85 -escola pública estadual de Laranjal.Classe de CB-1a.fase- 1o.Grau-[codificada como I19/85] -***Débora***

-Pd20.1/85-escola pública estadual de Campinas.Classe de CB-1a.fase-1o.Grau- [codificada como J20.1/85] -***Mone***

-Pd20.2/85-escola pública estadual de Campinas.Classe de CB-1a.fase-1o.Grau-[codificada como J20.2/85](*)

-Pd21/85 -escola pública estadual de Campinas.Classe de CB-2a.fase- 1o.Grau - [codificada como J21/85] -***Josi***

-Pd22/85 -escola pública estadual de Indaiatuba.Classe de CB-1a.fase- 1o.Grau - [codificada como J22/85] -***Gui***

-Pd23/85 -escola pública estadual de Campinas.Classe de CB-2a.fase-1o.Grau - [codificada como K23/85] -***Carmem***

-Pd24/85 -escola pública estadual de Campinas. Classe de CB-1a.fase- 1o.Grau - [codificada como L24/85] -***Jô***

-Pd25/85 -escola pública estadual de Campinas.Classe de CB-1a.fase- 1o.Grau - [codificada como L25/85] -***Alê***

-Pd26/85 -escola pública estadual de Campinas. Classe de 1a.série do 1o.Grau - [codificada como L26/85] -***Liane***

-Pd27/85 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 2a.série do 1o.Grau - [codificada como L27/85] -***Tânia***

-Pd28/85 -escola pública estadual de Campinas. Classe de 1a.série do 1o.Grau-[codificada como M28/85](*)

-Pd29/85 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 1a.série do 1o.Grau-[codificada como M29/85](*)

-Pd30/85 -escola pública estadual de Campinas. Classe de 2a.série do 1o.Grau-[codificada como M30/85](*)

-Pd31/85 -escola pública estadual de Campinas. Classe de 2a.série do 1o.Grau-[codificada como M31/85](*).

Observações:

1. Neste anexo constam os códigos das produções utilizados na organização dos arquivos do material empírico, bem como os pseu-

dônimos correspondentes aos nomes dos alunos, cuja denominação é a que será usada no corpo desta tese.

2. Dos 36 alunos, foram resgatadas e codificadas 33 produções, em 1985. Os trabalhos eram individuais, mas poderiam se agrupar por escola. A codificação foi feita posteriormente pelo Grupo X para aprofundamento da análise dos dados. A letra significa a escola, o número a classe. Todas são escolas públicas. Em 1991, ao retomar o material para conferência e análise, infelizmente, recuperei somente 20 produções. Acredito que tenham se extraviado devido a diversidade de alunos pesquisadores que manipulavam os mesmos arquivos, sem que houvesse controle para retorno. Encontram-se com (*) as produções extraviadas.

3. Inclui, como Anexos a estas produções, os instrumentos que serviram para a coleta de dados, como Anexos. Estes Anexos estão todos devidamente codificados, de acordo com a produção a que pertence:

-Anexo 1 - Indicadores para o conhecimento do cotidiano de uma escola de 1o.Grau, com vistas a análise do seu Currículo - resgatados: 12.
-Anexo 2 - Diário de Campo - resgatados: 33

-Anexo 3 - Entrevista com o professor - resgatadas: 30

-Anexo 4 - Tabela de Interação Verbal - resgatadas: 09

-Anexo 5 - Tabela de Punições - resgatadas: 09

-Anexo 6 - Entrevista com grupo de alunos - resgatadas: 23

-Outros Anexos - resgatados: 07

<u>Dos saberes ao conhecimento: a trajetória dos alunos-pesquisadores</u>:

**Grupo de 1985:**

a) Trabalhos coletivos: (grupo Y): 2o.semestre/85 e 1986.

b) Trabalhos -individual e de dupla- de alunos que continuaram a pesquisa:

- Guilherme do Val Toledo Prado*,
- Gisele Aparecida de Oliveira,
- Simone Rodrigues Batista.

* Apesar de Guilherme ser do Grupo de 85, logo que fez EP 350 (1o.sem/85), começou a trabalhar com o Grupo X.

Ver no Anexo 5 (p.66) os títulos das pesquisas concluídas.

A socialização dos conhecimentos produzidos:

Apresentação de trabalhos em Encontros, Congressos, Seminários das pesquisas realizadas, bem como o resumo dos trabalhos, quando há Anais, ver no Anexo 6 (p.70 e ss.)

A palavra dos alunos sobre os processos vividos -em 1985- dos saberes aos conhecimentos:

A palavra dos alunos de Avaliação de Currículo/1985

-avaliação da pesquisa e da disciplina:

Ac 1.1:*Susi* Ac 5:*Meme* Ac 12:*Isa* Ac 16:*Lina* Ac 18:*Masa*
Ac 20.2:*Bel* Ac 22:*Gui* Ac 29:*Vani* Ac 30:*Kika* Ac 7[sem identificação]

**Observação:** Este era um instrumento voluntário de avaliação do curso.

-auto-avaliação:

Aa 1.1:*Susi* Aa 2:*Mari* Aa 3:*Ziza* Aa 4:*Luana* Aa 5:*Meme*
Aa 6:*Nena* Aa 7:*Fê* Aa 8:*Márcia* Aa 10:*Carol* Aa 12:*Isa*
Aa 13:*Val* Aa 14:*Celi* Aa 15:*Nati* Aa 16:*Lina* Aa 17:*Lalau*
Aa 18:*Masa* Aa 19:*Débora* Aa 20.1:*Mone* Aa 20.2:*Bel* Aa 21:*Josi*
Aa 22:*Gui* Aa 23:*Carmem* Aa 24:*Jô* Aa 25:*Alê* Aa 27:*Tânia*
Aa 28:*Vilma* Aa 29:*Vani* Aa 30:*Kika*

-avaliação coletiva do curso realizado:

Fita cassete de 60 minutos que registra a avaliação final na última aula do curso, reunindo os alunos, monitores e a professora.

ANEXO 12

1986:Relação do Material Empírico

-PRODUÇÃO COLETIVA DE SABERES E CONHECIMENTOS-
O processo de ensino/pesquisa em 1986

Relação das disciplinas ministradas em 1986, no Curso de Pedagogia/UNICAMP, relacionadas com o processo de ensino/pesquisa

1o.semestre/1986: EP 350 - Metodologia do Ensino de 1o.Grau: 41 alunos;

Curso de Inverno-Jul/86: EP 354 - Programas de Ensino para a Educação de Adultos:08 alunos.

2o.semestre/1986: EP 850 - Didática-Projetos de Ensino II: 15 alunos.

Observações:

1. **Metodologia do Ensino**, disciplina que, a partir de 1985, assumiu o "espaço curricular" de **Avaliação de Currículo**, tinha 06 créditos: 04 créditos teóricos e 02 práticos, equivalendo a 8 h/semana.
2. Este ano, a partir de abril/1986, se concretiza a minha mudança de regime de trabalho: de **RTC**- Regime de Turno Completo, para **RDIDP**-Regime de Dedicação Integral e Exclusiva, na Faculdade de Educação/Unicamp.

Documentos resgatados referentes ao processo de ensino de Metodologia do Ensino, em 1986:

1. Listagem dos alunos matriculados, notas e freqüências;
2. Cronograma das aulas do semestre, com especificação do trabalho a ser desenvolvido, bem como as alterações ocorridas;
3. Listagem dos Livros com Experiências Pedagógicas Alternativas que os alunos leram;
4. Debates e Conferências organizadas pela disciplina;
5. Caderno de Anotações de Aulas:planejamento e observações das aulas;
6. Caderno de Acompanhamento de cada aluno de EP 350;
7. Textos trabalhados com os alunos e os devidos roteiros de estudo, inclusive poesias e letras de músicas.
8. Sondagem sobre os alunos:escolaridade anterior, trabalho e relações com educação; e dos " Conceitos de Currículo " antes de trabalhar o tema em aula.
9. Relação dos sete "monitores"/grupo de alunos correspondente [alunos de EP 351/84, que pertenciam ao Grupo X e se dispuseram a colaborar na disciplina]. Transcrição de duas reuniões de "balanço" do curso e atuação dos monitores, realizada em Maio/1986; 198 páginas de transcrição.

10. Registro de todo o processo do "teatro" e crise decorrente no relacionamento com os alunos: recuperação do contexto, texto escrito entregue aos alunos, transcrição da aula de avaliação final [que foi gravada- 94 páginas de transcrição] de **Metodologia do Ensino**/86.

Listagem dos instrumentos de coleta e análise de dados, em 1986

- Diário de Campo (DC)
- Cotidiano da Escola (CE)
- Entrevista com Professor (EP)
- Entrevista com Alunos (EA)
- Tabela de Punições (TP)
- Tabela de Interação Verbal (TIV)
- Avaliação de Alunos (Aa)
- Análise do Currículo (Relatório)
- Anexos

Conteúdo dos instrumentos de coleta de dados e seus desdobramentos, em 1986.

Ver no Anexo 2, p.11-14.

Indicadores de análise dos dados: roteiro do Relatório de 1986

Ver no Anexo 3, p.36-39.

Produções de saberes em Metodologia do Ensino/1986:

Produções resgatadas dos alunos de Pedagogia sobre a *escola*:

-Pd 1/86 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 1a.série do 1o.Grau - [codificada como A1/86].***Sila***
-Pd 2/86 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 1a.série do 1o.Grau - [codificada como B2/86].***Nice***
-Pd 4/86 -escola pública estadual de Itapira.Classe de 1a.série do 1o.Grau - [codificada como B4/86].***Kaia***
-Pd 5/86 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 1a.série do 1o.Grau - [codificada como C5/86].***Marici***
-Pd 6/86 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 1a.série do 1o.Grau - [codificada como C6/86].***Teté***
-Pd 7/86 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 1a.série do 1o.Grau - [codificada como D7/86].***Geci***
-Pd 8/86 -escola pública estadual de Jundiaí.Classe de 1a.série do 1o.Grau - [codificada como D8/86].***Gisa***
-Pd 9/86 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 1a.série do 1o.Grau - [codificada como D9/86].***Mana***
-Pd10/86 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 1a.série do 1o.Grau - [codificada como D10/86].***Lu***

-Pd11/86 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 1a.série do 1o.Grau - [codificada como E11/86].***Ana***

-Pd12/86 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 1a.série do 1o.Grau - [codificada como E12/86].***Alice***

-Pd13/86 -escola pública municipal de Campinas.Classe de 1a.série do 1o.Grau - [codificada como E13/86].***Magi***

-Pd14.1/86-escola pública estadual de Campinas.Classe de 1a.série do 1o.Grau- [codificada como F14.1/86].***Drica***

-Pd14.2/86-escola pública estadual de Campinas.Classe de 1a.série do 1o.Grau- [codificada como F14.2/86].***Flor***

-Pd15/86 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 1a.série do 1o.Grau - [codificada como G15/86].***Lau***

-Pd16/86 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 1a.série do 1o.Grau - [codificada como G16/86].***Mari***

-Pd18/86 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 1a.série do 1o.Grau - [codificada como H18/86].***Sui***

-Pd19/86 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 1a.série do 1o.Grau - [codificada como H19/86].***Bela***

-Pd21/86 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 1a.série do 1o.Grau - [codificada como H21/86].***Lula***

-Pd23/86 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 2a.série do 1o.Grau - [codificada como K23/86].***Lia***

-Pd24/86 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 2a.série do 1o.Grau - [codificada como L24/86].***Su***

-Pd25/86 -escola pública municipal de Campinas.Classe de 2a.série do 1o.Grau - [codificada como M25/86].***Mina***

-Pd26/86 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 2a.série do 1o.Grau - [codificada como M26/86].***Jakie***

-Pd27/86 -escola pública estadual de Indaiatuba.Classe de 2a.série do 1o.Grau - [codificada como M27/86].***Leo***

-Pd28/86 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 2a.série do 1o.Grau - [codificada como M28/86].***Lilia***

-Pd29/86 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 1a.série do 1o.Grau - [codificada como N29/86].***Maria***

-Pd30/86 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 2a.série do 1o.Grau - [codificada como O30/86].***Bia***

-Pd31/86 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 2a.série do 1o.Grau - [codificada como O31/86].***Dora***

-Pd32/86 -escola pública municipal de Campinas.Classe de 2a.série do 1o.Grau - [codificada como O32/86].***Rê***

-Pd33/86 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 2a.série do 1o.Grau - [codificada como P33/86].***Joana***

-Pd34/86 -escola pública estadual de Indaiatuba.Classe de 2a.série do 1o.Grau - [codificada como P34/86].***Isa***

-Pd35/86 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 2a.série do 1o.Grau - [codificada como Q35/86].***Kiki***

Observações:

1. Neste anexo constam os códigos das produções utilizados na organização dos arquivos do material empírico, bem como os pseudônimos correspondentes aos nomes dos alunos, cuja denominação é a que será usada no corpo desta tese.

2.Dos 36 alunos, foram resgatadas 33 produções. Os trabalhos eram individuais, mas poderiam se agrupar por escola. A codificação foi feita posteriormente para aprofundamento da análise dos dados. A letra significa a escola, o número a classe. Todas são escolas públicas.

3.Inclui, como Anexos a estas produções, os instrumentos que serviram para a coleta de dados, como Anexos. Estes Anexos estão todos devidamente codificados, de acordo com a produção a que pertence:

-Anexo 1 - Indicadores para o conhecimento do cotidiano de uma escola de 1o.Grau, com vistas a análise do seu Currículo - resgatados: 18.
-Anexo 2 - Diário de Campo - resgatados: 24
-Anexo 3 - Entrevista com o professor - resgatadas: 19
-Anexo 4 - Tabela de Interação Verbal - resgatadas: 25
-Anexo 5 - Tabela de Punições - resgatadas: 27
-Anexo 6 - Entrevista com grupo de alunos - resgatadas: 17
-Outros Anexos - resgatados: 04

Dos saberes ao conhecimento: a trajetória dos alunos-pesquisadores:

**Grupo de 1986:**

*Trabalhos coletivos: Grupo "Ex" -2o.sem/86.

*Alunos que continuaram a pesquisa:

-Regina Etsumi Miyazaka
-Kátia Maria da Silva
-Valdenice Minatel:1
-Maria Rosa R.M.de Camargo
-Silvia Helena do Valle Nogueira
Observação: Ver no Anexo 5 os trabalhos de pesquisa elaborados.

A socialização dos conhecimentos produzidos:Apresentação de trabalhos em Encontros, Congressos, Seminários das pesquisas realizadas, ver no Anexo 6.

## A palavra dos alunos sobre os processos vividos -em 1986- dos saberes aos conhecimentos:

*instrumento utilizado:entrevista individual

Roteiro da entrevista:

1.Currículo: como você via/percebia/compreendia *currículo* ao iniciar o curso e agora. Isto foi importante para você?

2.Processo de ensino vivenciado:

-conceitos trabalhados
-busca de conhecimentos em fonte primária e secundária
-estudos/reflexões
-coerência:proposta e prática

2.1.Como você percebeu a relação professor-aluno-conhecimento. O que houve?
2.2.Do processo como um todo, você distinguiria fases diferentes? Que pontos você salientaria em cada uma? E críticas?
2.3.Momentos "marcantes" do curso-positivos ou negativos.
2.4.Dificuldades que sentiu no processo.

3.Processo de pesquisa- como você compreendia e hoje como vê?
3.1.Como foi o trabalho na escola?
3.2.Como foi o relacionamento do seu grupo na escola? E a divisão de tarefas?
3.3.Mudou sua visão de escola? E isto altera o que você espera do Curso de Pedagogia?
3.4.Dificuldades que sentiu/está sentindo no trabalho de campo e na elaboração do relatório da pesquisa.

4.Professora- como você analisa a minha atuação:
4.1.Proposta de curso
4.2.Conteúdo trabalhado
4.3.Condução da aula
4.4.(In)Coerência teoria x prática
4.5.Como espera que eu avalie, sendo coerente com o que foi feito até aqui.

5.Monitoria
5.1.Como vê a existência deles em EP 350?
5.2.Como analisa o trabalho desenvolvido pelo seu monitor?
5.3.Segundo sua opinião, você manteria monitor no próximo ano?

6.Para você, qual o significado de EP 350 no currículo até agora percorrido?
6.1.Suscitou questões? Quais?
6.2.Mudou sua opinião sobre o Curso.
6.3.Você pretende continuar a pesquisa no Grupo de Pesquisa. Por quê? Qual sua expectativa?

7.E você: como se coloca e sentiu seu aproveitamento, em relação ao que você se dedica às demais disciplinas?

8.Sugestões para as próximas turmas:conteúdo, formas de trabalho, pesquisa, monitoria, conferência, livros lidos, visitas,etc...

Observações: Este roteiro semi-estruturado foi utilizado como referência básica. Foi sempre precedido de uma conversa inicial, procurando deixar o ambiente descontraindo e perguntando se o aluno tinha absoluta segurança de que o conteúdo dessa entrevista gravada não teria influência na sua nota final, uma vez que já era combinado desde o início, que toda a participação oral não é utilizada na avaliação, a fim de reduzir os efeitos da conspiração. Todos discutiram esse aspecto comigo e responderam positivamente. A situação e o "clima" de cada en-

trevista foi registrado no Caderno de Anotações/86. A leitura de suas transcrições mostrou que a entrevista se transformou num diálogo para discutir o curso e as questões/reflexões que este que suscitou. As entrevistas foram realizadas na primeira semana de Julho de 1986.

Consta a transcrição das entrevistas de 31 dos 35 alunos que completaram o curso. Ao lado dos códigos, serão denominados por pseudônimos:

*instrumento utilizado:<u>entrevista individual</u>

Consta a transcrição das entrevistas de 31 dos 35 alunos que completaram o curso. Ao lado dos códigos, serão denominados por pseudônimos:

-Ea 2:***Nice***- 32 páginas
-Ea 3:***Nina***- 63 páginas
-Ea 4:***Kaia***- 36 páginas
-Ea 5:***Marici*** - 26 páginas
-Ea 6:***Tetê***- 14 páginas
-Ea 9:***Mana*** - 42 páginas
-Ea 10:***Lu***- 28 páginas
-Ea 11:***Ana***- 20 páginas
-Ea 12:***Alice***- 29 páginas
-Ea 13:***Magi***- 28 páginas
-Ea 14.1:***Drica*** - 16 páginas
-Ea 14.2:***Flor***- 58 páginas
-Ea 15:***Lau*** - 40 páginas
-Ea 17:***Lili***- 20 páginas
-Ea 18:***Sui*** -38 páginas
-Ea 19:***Bela***- 41 páginas
-Ea 20:***Tita***- 18 páginas
-Ea 21:***Lula*** - 24 páginas
-Ea 23:***Lia***- 16 páginas
-Ea 24:***Su***- 24 páginas
-Ea 25:***Nina***- 38 páginas
-Ea 26:***Jakie*** -58 páginas
-Ea 27:***Léo*** - 36 páginas
-Ea 28:***Lília***- 25 páginas
-Ea 29:***Maria***- 22 páginas
-Ea 30:***Bia***- 20 páginas
-Ea 31:***Dora*** - 36 páginas
-Ea 32:***Rê***- 42 páginas
-Ea 33:***Joana*** -24 páginas
-Ea 34:***Iza***- 38 páginas
-Ea 35:***Kiki***- 12 páginas

<u>Documentos referentes aos processos de pesquisas de Iniciação Cientifica</u>:projetos, planos e relatórios globais da Pesquisa que envolvia Iniciação Cientifica

Projetos de Pesquisa para Cota de Bolsas de Iniciação Científica (IC) e Aperfeiçoamento (AP) encaminhados ao CNPq em 1986:

Cota mar/87-fev/88 (07 bolsas de IC): a)Projeto de Pesquisa e Plano de Trabalho para utilização das bolsas encaminhado em Agosto/1986

ANEXO 13

1987: Relação do Material empírico

-PRODUÇÃO COLETIVA DE SABERES E CONHECIMENTOS-
O processo de ensino/pesquisa em 1987-1988-1989

Relação das disciplinas ministradas em 1987/1988/1989, no Curso de Pedagogia/UNICAMP, relacionadas com o processo de ensino/pesquisa

1o.semestre/1987: EP 350 - Metodologia do Ensino de Primeiro Grau: 33 alunos.
EP 750 - Didática-Projetos de Ensino I:12 alunos.

2o.semestre/1987: EP 850 - Didática-Projetos de Ensino II: 13 alunos.

EP 353 - Propostas e Práticas de Educação Popular: 08 alunos.

1o.semestre/1988: EP 750 - Didática-Projetos de Ensino I (semestre dispensada de docência para elaboração desta tese. A disciplina constou oficialmente em nome de um colega)

2o.semestre/1988: EP 756 - Pesquisa em Metodologia de Ensino I: 07 alunos.

1o.semestre/1989: EP 856 - Pesquisa em Metodologia de Ensino II: 08 alunos. (No ano de 1989 estava comissionada na Secretaria Municipal de Educação de Campinas).

Documentos resgatados referentes ao processo de ensino de Metodologia do Ensino, em 1987:

1. Listagem dos alunos matriculados, notas e freqüências;
2. Cronograma das aulas do semestre, com especificação do trabalho a ser desenvolvido, bem como as alterações ocorridas;
3. Bibliografia indicada no curso;
4. Textos trabalhados com os alunos em aula e os devidos roteiros de estudo, inclusive poesias e letras de músicas;
5. Listagem dos Livros com Experiências Pedagógicas Alternativas que os alunos leram;
6. Debates e Conferências organizadas pela disciplina;
7. Caderno de Anotações de Aulas:planejamento e observações das aulas;
8. Caderno de Acompanhamento de cada aluno de EP 350;
9. Sondagem sobre os alunos:escolaridade anterior, trabalho e relações com educação; e dos " Conceitos de Currículo " antes de

trabalhar o tema em aula.

Listagem dos instrumentos de coleta e análise de dados, em 1987

- Diário de Campo (DC)
- Cotidiano da Escola (CE)
- Entrevista com Professor (EP)
- Entrevista com Alunos (EA)
- Relatório dos Alunos (Ra)
- Avaliação de Alunos (Aa)
- Anexos

Conteúdo dos instrumentos de coleta de dados e seus desdobramentos, em 1987

Ver no Anexo 2, p.15-18.

Indicadores de análise dos dados: roteiro do Relatório de 1987

Ver no Anexo 3, p.40-44.

Produções de saberes em Metodologia do Ensino/1987:

Produções resgatadas dos alunos de Pedagogia sobre a *escola*:

-Pd 1/87 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 1a.série do 1o.Grau- [codificada como A1/87].***Ina***
-Pd 2/87 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 1a.série do 1o.Grau- [codificada como A2/87].***Fafá***
-Pd 3/87 -escola pública estadual de Itapira.Classe de 1a.série do 1o.Grau- [codificada como B3/87].***Cris***
-Pd 4/87 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 1a.série do 1o.Grau- [codificada como B4/87].***Lili***
-Pd 5/87 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 1a.série do 1o.Grau- [codificada como B5/87].***Lú***
-Pd 6/87 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 1a.série do 1o.Grau- [codificada como B6/87].***Cida***
-Pd 7/87 -escola pública estadual de Jundiaí.Classe de 1a.série do 1o.Grau- [codificada como C7/87].***Bia***
-Pd8.1/87-escola pública estadual de Campinas.Classe de 1a.série do 1o.Grau- [codificada como C8.2/87].***Leila***
-Pd8.2/87-escola pública estadual de Campinas.Classe de 1a.série do 1o.Grau- [codificada como C8.1/87].***Neila***
-Pd 9/87 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 1a.série do 1o.Grau- [codificada como D 9/87].***Diva***
-Pd10/87 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 1a.série do 1o.Grau- [codificada como E10/87].***Ivete***
-Pd11/87 -escola pública municipal de Campinas.Classe de 1a.série do 1o.Grau- [codificada como F11/87].***Mara***
-Pd12/87 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 1a.série do 1o.Grau- [codificada como G12/87].***Lino***

-Pd14/87 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 1a.série do 1o.Grau- [codificada como H13/87].*Isa*
-Pd15/87 -escola pública estadual de Pinhal.Classe de 1a.série do 1o.Grau- [codificada como H14/87].*Francis*
-Pd16/87 -escola pública estadual de S.Carlos.Classe de 1a.série do 1o.Grau- [codificada como I15/87].*Lais*
-Pd17.1/87-escola pública estadual de Jundiaí.Classe de 1a.série do 1o.Grau- [codificada como J16/87].*Lia*
-Pd17.2/87-escola pública estadual de Jundiaí.Classe de 1a.série do 1o.Grau- [codificada como L17/87.*Liana*
-Pd18/87 -escola pública estadual de S.Bárbara.Classe de 1a.série do 1o.Grau- [codificada como M18/87].*Fábio*
-Pd19/87 -escola pública estadual de Itatiba.Classe de 1a.série do 1o.Grau- [codificada como N19/87].*Pati*
-Pd20/87 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 2a.série do 1o.Grau- [codificada como O20/87].*Marli*
-Pd21/87 -escola pública municipal de Campinas.Classe de 2a.série do 1o.Grau- [codificada como O21/87].*Samara*
-Pd22/87 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 2a.série do 1o.Grau- [codificada como P22/87].*Dete*
-Pd23/87 -escola pública estadual de Indaiatuba.Classe de 2a.série do 1o.Grau- [codificada como Q23/87].*Lena*
-Pd24/87 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 2a.série do 1o.Grau- [codificada como Q24/87].*Tessa*
-Pd25/87 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 1a.série do 1o.Grau- [codificada como Q25/87].*Ucha*
-Pd26/87 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 2a.série do 1o.Grau- [codificada como R26/87].*Beta*
-Pd27/87 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 2a.série do 1o.Grau- [codificada como S27/87].*Eli*
-Pd28/87 -escola pública municipal de Campinas.Classe de 2a.série do 1o.Grau- [codificada como S28/87].*Ula*
-Pd29/87 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 2a.série do 1o.Grau- [codificada como S 29/87].*Cica*

Observações:

1. Neste anexo constam os códigos das produções utilizados na organização dos arquivos do material empírico, bem como os pseudônimos correspondentes aos nomes dos alunos, cuja denominação é a que será usada no corpo desta tese.

2. Dos 31 alunos, foram resgatadas 30 produções. Os trabalhos eram individuais, mas poderiam se agrupar por escola. Há duas produções na mesma classe, em dias diferentes: Pd8 e Pd17. A codificação foi feita posteriormente para aprofundamento da análise dos dados. A letra identifica a escola, o número, a classe. Todas são escolas públicas.

3. Inclui, como Anexos a estas produções, os dados coletados segundo diferentes instrumentos. Estes Anexos estão todos devidamente codificados, de acordo com a produção a que pertencem:

-Anexo 1 - Cotidiano da Escola - resgatados: 30.

-Anexo 2 - Diário de Campo - resgatados: 31
-Anexo 3 - Entrevista com o professor - resgatadas: 29
-Anexo 4 - Entrevista com grupo de alunos - resgatadas: 28
-Outros Anexos - resgatados: 10

Dos saberes ao conhecimento: a trajetória dos alunos-pesquisadores:

**Grupo de 1987:**

a)Trabalho coletivo: **Grupo "Se..."**-Ago/87 a Set/89- Componentes desse grupo:

- Alvaro J.Pereira Braga,
- Cristiane Peres Tessari,
- Marina E.Kiriyama,
- Sheila S.de F.Novellino,
- e Thelma A.P.Bettoni (concluíram o trabalho).

Além desses participaram de parte da pesquisa feita pelo **Grupos Se...**:

- Rosângela de F.Rodrigues,
- Christiany C.G.Ferreira,
- Maurício B. Maldonado,
- Roberta A.M.Vieira Joca,
- Flávio Caetano da Silva,
- Dirlene Maria Pereira,
- Sandra de Medeiros,
- Ana Lúcia F.Mourão.

b)Trabalhos individuais:

- Cristiane Peres Tessari
- Marina Erica Kiriyama

**Observação:** Ver no Anexo 5 (p.67 e ss) os trabalhos de pesquisa elaborados.

A socialização dos conhecimentos produzidos pelo Grupo/87:

Apresentação de trabalhos em Encontros, Congressos, Seminários das pesquisas realizadas, ver no Anexo 6.:

A palavra dos alunos sobre os processos vividos em 1987

-Avaliação do Curso e da Pesquisa:

Ac 2:*Fafá* Ac 4:*Lili* Ac 6:*Lú*
Ac 16:*Laís* Ac 26:*Beta* Ac 27:*Eli*

**Observação:**Este era um instrumento voluntário de avaliação do curso.

-Auto-Avaliação:

Aa 1:*Ina* Aa 2:*Fafá* Aa 3:*Cris* Aa 4:*Lili* Aa 5:*Lú*
Aa 6:*Cida* Aa 7:*Bia* Aa 8:*Leila* Aa 9:*Diva* Aa 10:*Ivete*
Aa 11:*Mara* Aa 12:*Lino* Aa 14:*Isa* Aa 15:*Francis* Aa 16:*Lais*
Aa 17:*Lia* Aa 18:*Fábio* Aa 19:*Pati* Aa 21:*Samara* Aa 22:*Dete*
Aa 24:*Tessa* Aa 25:*Ucha* Aa 26:*Beta* Aa 27:*Eli* Aa 28:*Ula*
Aa 29:*Ciça.*

Documentos referentes aos processos de pesquisas de Iniciação Científica:projetos, planos e relatórios globais da Pesquisa que envolvia Iniciação Científica e Aperfeiçoamento para recém formados:

Projetos de Pesquisa para Cota de Bolsas de Iniciação Científica (IC) e Aperfeiçoamento (AP) encaminhados ao CNPq:

Em 1987: Cota mar/88-fev/89 (07 bolsas de IC): a)Projeto de Pesquisa e Plano de Trabalho para utilização das bolsas encaminhado em Agosto/1987.

Em 1988: Cota mar/89-fev/90 (03 bolsas de IC): a)Projeto de Pesquisa e Plano de Trabalho para utilização das bolsas encaminhado em Agosto/1988.

ANEXO 14

1990: Relação do Material Empírico

-PRODUÇÃO COLETIVA DE SABERES E CONHECIMENTOS-
O processo de ensino/pesquisa em 1990 e 1991

Relação das disciplinas ministradas em 1990 e 1991, no Curso de Pedagogia/UNICAMP, relacionadas com o processo de ensino/pesquisa

1o.semestre/1990: EP 551 - Tópicos Especiais de Didática: 38 alunos.

2o.semestre/1990: EP 350 - Metodologia do Ensino de Primeiro Grau: 29 alunos (**em horário noturno**).

1o.semestre/1991: EP 756 - Pesquisa em Metodologia de Ensino I: 10 alunos.

2o.semestre/1991: EP 856 - Pesquisa em Metodologia de Ensino II: 08 alunos;
EP 205 - Pesquisa e Prática Pedagógica II: 17 alunos (Curso de Pedagogia Noturno:primeira turma)

Observações:

1. Para facilitar a leitura do texto desta tese, a disciplina que se denomina **EP 350 - Metodologia do Ensino de Primeiro Grau**, será chamada no texto desta tese como: **Metodologia de Ensino.**

2. A disciplina **Tópicos Especiais de Didática** é optativa no Curso de pedagogia e foi oferecida no período noturno. O trabalho dessa disciplina foi direcionado para um projeto didático-pedagógico para o ensino noturno por proposta dos alunos. Parte dos alunos dessa turma assumiu a liderança estudantil na luta pela criação dos Curso de Pedagogia no período noturno na Unicamp. A pesquisa elaborada pela aluna bolsista de Iniciação Científica/CNPq: Joyce M.L.Ribeiro: **Buscando a Transparência: o Curso de Pedagogia Noturno na Unicamp**, procura acompanhar sua implantação e foi concluído em fevereito de 1991 (Anexo 5).

3. As disciplinas **Pesquisa em Metodologia de Ensino I e II** foram os espaços currriculares optativos conquistados para trabalho dos Grupos de Pesquisa, onde ocorriam os estudos comuns dos diferentes projetos de pesquisa em andamento, vinculados à Cota por mim coordenada, junto ao CNPq: estudos teóricos sobre pesquisa, escola e do material empírico; seminários das pesquisas em andamento e elaboração e manutenção do Fichário Coletivo de Referências Bibliográficas.

4. Retornei à Unicamp, do Comissionamento na Secretaria Municipal de Educação em 30 de Abril de 1991, quando reassumei meu trabalho na Faculdade de Educação. Durante o período de Comissionamento (de 01/01/1989 a 30/04/91), não tinha quaisquer compromissos formais com a Faculdade de Educação. Os trabalhos assumidos ocorreram por interesse na continuidade das pesquisas e do Projeto global de acompanhamento das escolas.

## Documentos resgatados referentes ao processo de ensino de Metodologia do Ensino, em 1990:

1. Cronograma das aulas do semestre, com especificação do trabalho a ser desenvolvido, bem como as alterações ocorridas;
2. Listagem dos Livros com Experiências Pedagógicas Alternativas que os alunos leram;
3. Debates e Conferências organizadas pela disciplina;
4. Caderno de Anotações de Aulas:planejamento e observações sobre as aulas;
5. Caderno de Acompanhamento de cada aluno de EP 350;
6. Textos trabalhados com os alunos e os devidos roteiros de estudo, inclusive poesias e letras de músicas.
7. Sondagem dos alunos:escolaridade anterior, trabalho e relações com educação, material que a monitora utilizou para organizar a caracterização da turma de alunos de EP 350/90.
8. Sondagem dos conceitos "intuitivos" de Currículo, antes de trabalhar o tema em aula e resultado da pesquisa bibliográfica elaborada pelos alunos, devidamente organizados em textos pela monitora.
9. Processo de Organização e Análise Descritiva, através de Bolsa-pesquisa- IC/CNPq em 1991, conforme título já registrado no Anexo 5, elaborados por Cristina Barão e Vera Andrade.
10. Bibliografia indicada no curso;

## Listagem dos instrumentos de coleta e análise de dados, em 1990

- Diário de Campo (DC)
- Indicadores para análise do cotidiano da escola (CE)
- Entrevista com Professor (EP)
- Entrevista com Alunos (EA)
- Relatório dos Alunos (Ra)
- Avaliação de Alunos (Aa)
- Anexos:demais fontes de dados coletados

## Conteúdo dos instrumentos de coleta de dados e seus desdobramentos, em 1990.

Ver no Anexo 2, p.18-22.

## Indicadores de análise dos dados: roteiro do Relatório de 1990

Ver no Anexo 3, p.44-50.

Produções de saberes em Metodologia do Ensino/1990:

Produções resgatadas dos alunos de Pedagogia sobre a *escola*:

-1o.Grau Regular:1a. a 4a. séries:

-Pd 1/90 -escola pública municipal de Campinas.Classe de 1a.série do 1o.Grau- [codificada como Asj1/90]. ***Ali***
-Pd 2/90 -escola pública municipal de Campinas.Classe de 1a.série do 1o.Grau- [codificada como Bc2/90].***Angel***
-Pd 3/90 -escola pública municipal de Campinas.Classe de 4a.série do 1o.Grau- [codificada como Bc3/90].***Irene***
-Pd 4/90 -escola pública municipal de Campinas.Classe de 2a.série do 1o.Grau- [codificada como Cc4/90].***Edi***
-Pd 5/90 -escola pública municipal de Campinas.Classe de 1a. aérie do 1o.Grau- [codificada como Cc5/90].***Nete***
-Pd 6/90 -escola pública estadual de Campinas.Classe de CB: 2a.fase - 1o.Grau- [codificada como Dc6/90].***Lina***
-Pd 7/90 -escola pública estadual de Jundiaí.Classe de CB - 1a.fase - 1o.Grau- [codificada como Dc7/90].***Beatriz***
-Pd 8/90 -escola pública estadual de Campinas.Classe de CB - 2a. fase - 1o.Grau- [codificada como Ec8/90].***Alva***
-Pd 9/90 -escola pública estadual de Campinas.Classe de CB - 2a. fase - 1o.Grau- [codificada como Ec9/90].***Leni***
-Pd10/90 -escola pública estadual de Limeira.Classe de CB - 2a.fase - 1o.Grau- [codificada como F110/90].***Vivi***
-Pd11/90 -escola pública municipal de Campinas.Classe de 3a.série do 1o.Grau- [codificada como Gc11/90].***Noni***
-Pd23/90 -escola pública municipal de Campinas.Classe de Pré-escola. [codificada como 023/90].***Madi***

Alfabetização de Adultos:

-Pd12/90 -Classe de Alfabetização- em escola pública municipal de Campinas - PEB III. [codificada como Hc12/90].***Fati***
-Pd13/90 -Clas.Alfabetização-, em escola pública municipal de Campinas -PEB II. [codificada como Hc13/90].***Diva***
-Pd14/90 -Clas.Alfabetização-, em escola pública municipal de Campinas - PEB I. [codificada como Ic14/90].***Isa***
-Pd15/90 -Clas.Alfabetização- em escola pública municipal de Campinas - PEB I. [codificada como Jc15/90].***Adri***
-Pd16/90 -Clas.Alfabetização- em escola pública municipal de Campinas - PEB I. [codificada como Lc16/90].***Flávia***
-Pd17/90 -Clas.Alfabetização:Fase III, estadual supletivo. [codificada como Mc17/90].***Guete***
-Pd18/90 -Clas.Alfabetização:Fase II, estadual supletivo. [codificada como Mc18/90].***Lúcia***

Escolas de 2o.Grau:

-Pd20/90 -colégio técnico estadual de Campinas. [codificada como Oc20/90].***Neila***

-Pd21/90 -escola pública estadual integral de formação de professores de Campinas- [codificada como Pc21/90].***Ana***
-Pd22/90 -escola pública estadual integral de formação de professores de Campinas- [codificada como Pc22/90].***Val***

Observações:

1. Neste anexo constam os códigos das produções utilizados na organização dos arquivos do material empírico, bem como os pseudônimos correspondentes aos nomes dos alunos, cuja denominação é a que será usada no corpo desta tese.

2. Dos 24 alunos, foram resgatadas 23 produções. Os trabalhos eram individuais, mas poderiam se agrupar por escola. A codificação foi feita posteriormente para aprofundamento da análise dos dados. A letra maiúscula identifica a escola; a letra minúscula identifica a cidade; e o número, a classe. Todas são escolas públicas.

3. Inclui, como Anexos a estas produções [Pd/90], os instrumentos que serviram para a coleta de dados, como Anexos. Estes Anexos estão todos devidamente codificados, de acordo com a Pd a que pertence:

-Anexo 1 - Cotidiano da Escola - resgatados: 23.
-Anexo 2 - Diário de Campo - resgatados: 23
-Anexo 3 - Entrevista com o professor - resgatadas: 20
-Anexo 4 - Entrevista com grupo de alunos - resgatadas: 21
-Outros Anexos - resgatados: 07

<u>Dos saberes ao conhecimento: a trajetória dos alunos-pesquisadores:</u>

**1988 e 1989:** Como não ofereci **Metodologia de Ensino** nesses dois anos, as pesquisas individuais da Cota de IC de 1990 e 1991 foram realizadas por alunos remanescentes de 1987, que continuaram projetos individuais, e alunos que se candidataram à seleção depois de terem realizado a disciplina inicial ministrada por colegas do Departamento de Metodologia de Ensino ou Tópicos Especiais de Didática, no primeiro semestre/1991. Desse período fazem parte do grupo de pesquisas os seguintes alunos pesquisadores:

-Alda R.R.Pereira dos Santos
-Mairise Ap. Souza
-Mara Cristina B.Azevedo
-Joyce M.Lacki Ribeiro
-Dirce Djanira Pacheco
-Cristina de Carvalho Barão
-Vera Helena Salgueirosa de Andrade

<u>Observação</u>: Ver no Anexo **5** os trabalhos de pesquisa elaborados.

**Grupo de 1990**

Os alunos que se dispuseram a continuar a pesquisar e participaram de um Grupo de estudos por um ano foram:

-Josefa Losada Valle
-Sandra Maria Antunes Quatorze
-Arlete Maria Sanson Bassa
-Vera Helena Salgueirosa de Andrade
-Valéria Cândido Peres

Observação: Ver no Anexo **5** a situação das pesquisas desses alunos, que não as concluíram.
Uma aluna dessa turma de 1990 continuou a pesquisar em 1991, mesmo sem bolsa, mas com outro projeto. Em 1992 se engajou na Cota de IC/CNPq: Valéria Cândido Peres- Ver no Anexo **5** o trabalho de pesquisa, cujo primeiro relatório parcial foi concluído em março/1993.

A socialização dos conhecimentos produzidos:

Apresentação de trabalhos em Encontros, Congressos, Seminários das pesquisas realizadas, bem como seus Resumos, quando há Anais, ver no Anexo **6** (p.70 e ss).

A palavra dos alunos sobre os processos vividos -em 1990- dos saberes aos conhecimentos:

As avaliações de **Metodologia de Ensino** em 1990 foram organizadas como parte da pesquisa realizada por Vera H.S. de Andrade e Cristina de Carvalho Barão:**Graduação:desafio e ousadia - a trajetória de trabalho da turma de 1990** (Ver Anexo **5**). Diz num extrato que:

*Pela avaliação escrita do curso feita pelos alunos, os levantamentos de frequência, textos produzidos em aulas e os relatórios, acompanhados dos respectivos anexos, sobre a pesquisa nas escolas, organizei os dados em tópicos, constatando que ocorreu:*

* 100% de frequência no curso;
* nenhuma desistência depois do trabalho iniciado;
* 100% dos alunos fizeram esse trabalho pela primeira vez com acompanhamento;
* 85% consideraram a bibliografia suficiente para o tempo proposto;
* 25% necessitaram mais tempo para o trabalho de campo;
* 15% necessitaram prazo maior para leituras e resenhas;
* 95% conseguiram manter os Diários de Campo, conforme organização previamente estudada;
* 100% consideraram adequado o uso do mesmo;
* 95% estabeleceram relação entre o trabalho de campo e as aulas semanais;
* só 10% encontraram relação entre esse trabalho com outras disciplinas efetivadas no mesmo semestre;

* 80% dos alunos usaram a palavra *enriquecida* (ou sinônimo) para avaliação final do curso;
* 100% de envolvimento individual e no grupo, bem como participação nos seminários;
* 85% de aproveitamento dos seminários para o trabalho de campo.(*Andrade*, 1992, p.6)

Documentos referentes aos processos de pesquisas de Iniciação Científica:projetos, planos e relatórios globais da Pesquisa que envolvia Iniciação Científica e Aperfeiçoamento para recém formados:

Projetos de Pesquisa para Cota de Bolsas de Iniciação Científica (IC) e Aperfeiçoamento (AP) encaminhados ao CNPq:

Em 1990: Cota mar/90-fev/91 (05 bolsas de IC): a)Projeto de Pesquisa e Plano de Trabalho para utilização das bolsas encaminhado em Agosto/1989.

Cota Mar/90-fev/91 (01 bolsa de AP tipo B): a)Projeto de Pesquisa e Plano de Trabalho para utilização da bolsa encaminhado em Agosto/1989.

ANEXO 15

1992: Relação do Material Empírico

-PRODUÇÃO COLETIVA DE SABERES E CONHECIMENTOS-
O processo de ensino/pesquisa em 1992

Relação das disciplinas ministradas em 1992, no Curso de Pedagogia/UNICAMP, relacionadas com o processo de ensino/pesquisa

1o.semestre/1992: EP 350 - Metodologia do Ensino de Primeiro Grau - 37 alunos.

EP 305 - Pesquisa e Prática Pedagógica III - Pedagogia/Noturno: 13 alunos.

2o.semestre/1992: EP 405 - Pesquisa e Prática Pedagógica IV - Pedagogia/Noturno: 13 alunos.

EP 205 - Pesquisa e Prática Pedagógica II - Pedagogia/Noturno: 32 alunos.

Observações:

1. Para facilitar a leitura do texto desta tese, a disciplina que se denomina **EP 350 - Metodologia do Ensino de Primeiro Grau**, será chamada no texto desta tese como: **Metodologia de Ensino.**

2. A disciplina **Pesquisa e Prática Pedagógica** é parte da Grade Curricular do Curso de Pedagogia noturno e pretende ser um espaço de integração das disciplinas do curso. A partir de 1993, esta disciplina é incorporada às mudanças curriculares do Curso de Pedagogia como um todo e essa disciplina é oferecida nos três primeiros semestres do curso diurno e noturno, que passam a ter um projeto curricular comum.

Documentos resgatados referentes ao processo de ensino de Metodologia do Ensino, em 1992:

1. Cronograma das aulas do semestre, com especificação do trabalho a ser desenvolvido, bem como as alterações ocorridas;
2. Listagem dos Livros com Experiências Pedagógicas Alternativas que os alunos leram;
3. Caderno de Anotações de Aulas:planejamento e observações das aulas;
4. Caderno de Acompanhamento de cada aluno de EP 350;
5. Textos trabalhados com os alunos e os devidos roteiros de estudo, inclusive poesias, vídeos e letras de músicas;

6. Relatório de Monitoria, detalhando todas as atividades, textos trabalhados, história de vida escolar e de trabalho dos alunos; escolaridade anterior, trabalho e relações com educação; organização dos conceitos de currículo em diferentes abordagens, coletados pelos alunos na biblioteca, após os "pré-conceitos" terem sido registrados. Além disso há uma organização da avaliação do curso pelos alunos. Este Relatório foi organizado pela aluna monitora: Mara Cristina B. Azevedo
7. Plano de Curso desenvolvido, junto com a bibliografia indicada;
8. Listagem dos alunos matriculados, notas e frequências.

Listagem dos instrumentos de coleta e análise de dados, em 1992

- Diário de Campo(DC)
- Roteiro Básico para o trabalho de "apropriação" da situação global de uma escola pública (CE)
- Entrevista com Professor (EP)
- Entrevista com Alunos (EA)
- Demais "conversas/entrevistas" realizadas no contato com a escola: direção, coordenadores,etc.
- Relatório dos Alunos (Ra)
- Avaliação de Alunos (Aa)
- Anexos: demais fontes de dados coletados

Conteúdo dos instrumentos de coleta de dados e seus desdobramentos, em 1992

Ver no Anexo 2, p.23-31.

Indicadores de análise dos dados: roteiro do Relatório de 1992

Ver no Anexo 3, p.51-59.

Produções de saberes em Metodologia do Ensino/1992:

Produções resgatadas dos alunos de Pedagogia sobre a *escola*:

-Pd 1/92 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 1a.fase: Ciclo Básico/1o.Grau- [codificada como A1/92].***Reg***
-Pd 2/92 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 1a.fase: Ciclo Básico/1o.Grau- [codificada como A2/92].***Pat***
-Pd 3/92 -escola pública estadual de Itapira.Classe de 1a.fase: Ciclo Básico/1o.Grau- [codificada como A3/92].***Vana***
-Pd 4/92 -escola público estadual de Campinas.Classe de 1a.fase: Ciclo Básico/1o.Grau- [codificada como A4/92].***Gisa***
-Pd 5/92 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 3a.série do 1o.Grau- [codificada como A5/92].***Raka***
-Pd 6/92 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 3a.série do 1o.Grau- [codificada como A6/92].***Nata***

-Pd 7/92 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 3a.série do 1o.Grau- [codificada como A7/92].*Sara*
-Pd 8/92-escola pública estadual de Campinas.Classe de 3a.série do 1o.Grau- [codificada como B8/92].*Cini*
-Pd 9/92 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 3a.série do 1o.Grau- [codificada como B9/92].*Leo*
-Pd10/92 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 4a.série do 1o.Grau- [codificada como B10/92].*Analu*
-Pd11/92 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 4a.série do 1o.Grau- [codificada como C11/92].*Nei*
-Pd12/92 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 4a.série do 1o.Grau- [codificada como D12/92].*Kiki*
-Pd13/92 -escola pública estadual de Campinas.Classe de 2a. fase: Ciclo Básico/1o.Grau- [codificada como E13/92].*Doli*
-Pd14/92 -escola pública municipal de Campinas.Classe de 1a.série do 1o.Grau- [codificada como F14/92].*Cari*
-Pd15/92 -escola pública municipal de Campinas.Classe de 1a.série do 1o.Grau- [codificada como F15/92].*Cris*
-Pd16/92 -escola pública municipal de Campinas.Classe de 1a.série do 1o.Grau- [codificada como F16/92].*Val*
-Pd17/92 -escola pública municipal de Campinas.Classe de 1a.série do 1o.Grau- [codificada como F17/92].*Re*
-Pd18/92 -escola pública municipal de Campinas.Classe de 2a.série do 1o.Grau- [codificada como F18/92].*Tari*
-Pd19/92 -classe de alfabetização de adultos estadual modular, de Campinas: Fase I [codificada como G19/92].*Vali*
-Pd20/92 -classe de alfabetização de adultos estadual modular, de Campinas: Fase II [codificada como G20/92].*Laren*
-Pd21/92 -classe de alfabetização de adultos estadual modular, de Campinas: Fase III [codificada como G21/92].*Melo*
-Pd22/92 -classe de alfabetização de adultos estadual modular, de Campinas: Fase III [codificada como G22/92].*Bea*
-Pd23/92 -classe de alfabetização de adultos estadual modular, de Campinas: Fase I [codificada como H23/92].*Clau*
-Pd24/92 -classe de alfabetização de adultos estadual, de Campinas: Fase I [codificada como I24/92].*Fê*
-Pd25/92 -classe de alfabetização de adultos municipal, de Campinas: Classe multisseriada [codificada F25/92].*Sila*
-Pd26/92 -classe de alfabetização de adultos municipal, de Campinas: Fase I [codificada como K26/92].*Mara*
-Pd27/92 -classe de alfabetização de adultos municipal, de Campinas: Fase I [codificada como L27/92].*Celi*
-Pd28/92 -classe de alfabetização de adultos municipal, de Vinhedo: Fase I [codificada como M28/92].*Luci*
-Pd29/92 -classe de alfabetização de adultos estadual, de Paulínia: Classe multisseriada [codificada N29/92].*Guele*
-Pd30/92 -escola pública estadual integral de magistério, de Campinas: classe de 1a.série do 2o.Grau- [codificada como O30/92].*Andi*
-Pd31/92 -escola pública estadual integral de magistério, de Campinas: classe de 1a.série do 2o.Grau- [codificada como O31/92].*Tetê*
-Pd32/92 -escola pública estadual integral de magistério, de Campinas: classe de 2a.série do 2o.Grau- [codificada co-

mo 032/92].*Berna*

-Fd33/92 -escola pública estadual integral de magistério, de Campinas: classe de 3a.série do 2o.Grau- [codificada como 033/92].*Ane*

Observações:

1. Neste anexo constam os códigos das produções utilizados na organização dos arquivos do material empírico, bem como os pseudônimos correspondentes aos nomes dos alunos, cuja denominação é a que será usada no corpo desta tese.

2. Dos 34 alunos, foram resgatadas 33 produções. Os trabalhos eram individuais, mas poderiam se agrupar por escola. A codificação foi feita posteriormente, para aprofundamento da análise dos dados. A letra identifica a escola, e o número, a classe. Todas são escolas públicas.

3. Foram pesquisadas: 18 classes, em 6 escolas (5 estaduais e 1 municipal) de séries iniciais do Ensino Fundamental; 11 classes de Alfabetização de Adultos; Fases I, II, III e multisseriadas (6 estaduais e 5 municipais); 4 classes de 1 escola estadual de período integral de Magistério em nível de Segundo Grau.

4. Inclui, como Anexos a estas produções, os dados coletados segundo diferentes instrumentos. Estes Anexos estão todos devidamente codificados, de acordo com a produção a que pertencem:

-Anexo 1 - Cotidiano da Escola - resgatados: 33.
-Anexo 2 - Diário de Campo - resgatados: 33
-Anexo 3 - Entrevista com o professor - resgatadas: 33
-Anexo 4 - Entrevista com grupo de alunos - resgatadas: 32
-Anexo 5 - Entrevista/conversa com Diretor/Coordenador - resgatadas:20
-Outros Anexos - resgatados: 18

Observação: A organização das produções e anexos desta turma foi feita pelos alunos (bolsa-trabalho): Andréia dos Santos de Jesus e Nélio Pereira Machado.

Dos saberes ao conhecimento: a trajetória dos alunos-pesquisadores:

1. Renata Sieiro Fernandes
2. Silvana Salvador do Amaral

**Observação:** pesquisas em andamento.

A palavra dos alunos sobre os processos vividos em 1992: Avaliação do Curso e da Pesquisa

Como a aluna monitora, Mara Cristina B. Azevedo, compilou seus resultados, transcrevo-os aqui, tal como o produziu para o Relatório da Monitoria, entregue à Pró-Reitoria de Graduação da UNICAMP. Este era um instrumento voluntário de avaliação do curso e 23 alunos a entregaram. Exceto um aluno, todos as demais auto-avaliações foram res-

gatadas. Eis o texto final:

*No geral o que apareceu nas avaliações do curso EP 350 foi o reconhecimento de um trabalho positivo para a formação do aluno seja pelo seu crescimento na aquisição do conceito de currículo (sete pessoas referem-se a isso); seja pelo contato com a realidade da escola pública (fato comentado por 16 alunos); seja ainda pela opção metodológica de se fazer pesquisa, o curso comprovadamente valeu. As opiniões quanto aos diferentes aspectos do curso nos mostraram que:*

*1 - Quanto às aulas*
*Houve aqueles que consideraram as aulas boas, dinâmicas e bem aproveitadas (5 comentários) mas um número mais significativo considerou as aulas muito corridas, desorganizadas, com má utilização do tempo, muito blá,bla,blá, pouco aproveitamento para a pesquisa em si, etc. (09). Já a maior parte dos alunos (11) observam que as aulas foram corridas mas atribuem aos feriados e à greve e imprevistos pessoais a causa disso.*
*Foram seis comentários que ocorreram sobre as trocas de experiências entre o grupo ou entre algum colega em particular.*

*2 - Quanto aos textos:*
*A maior parte dos alunos avaliou os textos importantes e coerentes com a proposta do curso (11 comentários) salientando o texto da Nudler e o do Apple.*
*Mas também houve críticas quanto aos textos em geral, não vendo significado ou considerando-os muito teóricos (2 comentários). O grupo do CEFAM (1 comentário) observou que as leituras giraram em torno das questões que envolvem a situação da 1a. a 4a. série.*

*3 - Quanto ao vídeo:*
*Parece que o vídeo "História Oficial" foi mais apreciado (7 comentários) embora as pessoas lembrassem que este deveria ter sido retomado em uma discussão posterior (3 comentários). Somente uma pessoa não gostou deste vídeo achando-o muito triste.*
*Já o vídeo da Profa. Helena Patto, além de ter tido uma freqüência menor, foi exibido muito tarde (2 comentários), sendo que somente alguns alunos comentaram (3) sobre ele e viram significado na sua apresentação. Houve quem o considerasse "tempo perdido" (2 comentários).*

*4 - Quanto às músicas:*
*Aqui todos são unânimes, gostaram das músicas (6) achando que elas descontraem (4) e fazem um elo de ligação com o universo do aluno(1).*

*5 - Quanto ao livro:*
*Também aqui as avaliações foram 100% positivas, todos (14 comentários) gostaram de ler o livro, levaram a experiência para outras disciplinas e, mesmo servindo para avaliar a própria postura enquanto profissional da educação (1). Somente houve observações quanto aos seminários, que poderiam ter ocorrido ao invés da prova (1 comentário) ou de que todos os livros deveriam ter sido so-*

cializados em seminários (2 comentários).

6 - Quanto ao tempo:
São muitas as afirmações sobre a falta de tempo (21) durante o curso para realizar tantas atividades (9), sendo que algumas sugestões foram feitas para contornar esse problema.
Foi atribuída falta de tempo tanto para realizar discussões sobre o processo de pesquisa em si (2 comentários) sobre textos, filmes e seminários como também fazer os trabalhos pedidos (1 comentário) e o próprio relatório final (12 comentários). Muitos relatam o esforço e o trabalho que tiveram para contornar essa falta de tempo que ficou ainda mais acentuada pelas exigências de outras disciplinas que se somaram.
Em contrapartida muitos consideraram que demoramos muito para chegar nas escolas e na sala de aula propriamente dita (8 comentários).

7 - Quanto à organização e planejamento:
Aqui apareceram diversas críticas (7 comentários) sobre a falta de organização do curso e das aulas (2 comentários), sobre a organização do cronograma (2 comentários) que deveria prever os feriados. Também houve alunos que colocaram a necessidade de ter um planejamento prévio da disciplina (4 comentários) através do qual este possa se organizar em função do curso.

8 - Quanto à frequência em aula, trabalhos e leituras:
A maior parte dos alunos (15 comentários) considerou que cumpriu satisfatoriamente este item, sendo que somente dois alunos disseram não ter feito todas as leituras.

9 - Quanto ao relatório:
As maiores críticas foram mesmo quanto à falta de tempo para sua elaboração (12 comentários). Também por ser muito trabalhoso (9 comentários) exigindo maior tempo e paciência para maiores extrapolações (2 comentários). Um outro dado importante que apareceu foi sobre a quantidade de dados (5) e a dificuldade de expressar isso no relatório (2 comentários). Mas apesar de todos os esforços são unânimes em afirmar que valeu a experiência e se orgulham do trabalho (23 comentários).

10 - Quanto à atuação da professora:
A maioria concorda (15) que conhece bem seu trabalho e motiva as aulas com conhecimentos relevantes para a elaboração da pesquisa. Alguns apontam que ela conseguiu atingir seus objetivos (4 comentários). Outros colocam que a pressa, a ansiedade, devido a outros compromissos (congresso(1), família (2), tese(1)) da professora interferiram na sua atuação. Outros ainda colocam: fluência verbal (1); respeito ao aluno (2); seu esforço em arrumar escolas públicas (1). Também outros três alunos consideram a professora boa mas criticam o fato da professora fumar durante a aula. Já outro aluno não gosta que ela fique saindo até a porta por causa disso.

*12 - Quanto às auto-avaliações:*
*Em todas as auto-avaliações aparece o empenho e esforço do aluno para realizar o relatório final. Ir a campo, fazer leituras e trabalhos a maior parte deu conta, seja por parte daquele que tiveram mais tempo como daqueles que tem que espremer o tempo um pouquinho daqui, outro dali... a motivação também aparece muitas vezes ligada a possibilidade de estar dentro da escola. No geral as auto-avaliações demonstram que o aluno trabalhou, fez o curso acontecer e produziram relatórios de excelente qualidade.*

*13 - Sugestões:*
*O livro deveria ser mais socializado, eliminar a prova e deixar três encontros para os seminários;*
*Mudar para dois semestres a duração do curso: coleta de dados e estudo de textos no primeiro e análise dos dados no segundo;*
*Aulas teóricas nas 4a.feiras até irmos às escolas;*
*Deveria haver mais tempo para a pesquisa;*
*Limitar o número de alunos pois a turma é muito grande;*
*Reformular o cronograma para dar mais tempo para o relatório;*
*Um melhor planejamento do tempo utilizado e aumentar o número de aulas, ou EP 350 em um ano;*
*Aulas abertas às questões, idéias e sugestões;*
*Atenção individualizada da professora para ver os Diários de Campo, orientar os olhares em sala e corrigir os trabalhos.*(Anexo 5 do Relatório de Monitoria).

Documentos referentes aos processos de pesquisas de Iniciação Cientifica:projetos, planos e relatórios globais da Pesquisa que envolvia Iniciação Cientifica e Aperfeiçoamento

Projeto de Pesquisa para Cota de Bolsas de Iniciação Científica (IC) e Aperfeiçoamento (AP) encaminhados ao CNPq em 1992 (Ver Anexo 16):

Cota mar/93-fev/94 (05 bolsas de IC e 02 bolsas de Aperfeiçoamento tipo B): a)Projeto de Pesquisa e Plano de Trabalho para utilização das bolsas, encaminhado em Agosto/1992.

Plano de Curso de Metodologia do Ensino de Primeiro Grau, de 1992:

UNICAMP - Fac. de Educação - Curso de Pedagogia
EP 350 - METODOLOGIA DO ENSINO DE PRIMEIRO GRAU - 1o.sem/92
Profa.Corinta Maria Grisolia Geraldi
Monitora: Mara Cristina B. Azevedo

P L A N O  DE  C U R S O

"Não chore ainda não,
que eu tenho um violão
e nós vamos cantar.
Felicidade aqui

pode passar e ouvir,
E se ela for de samba
Há de querer ficar..."(Chico Buarque)

## A- A CONSTRUÇAO COLETIVA DE UMA CAMINHADA

A proposta de **Metodologia do Ensino de 1o.Grau** no Curso de Pedagogia-Habilitação Magistério partiu da reformulação curricular desta habilitação, quando procuramos criar uma trajetória significativa objetivando diagnosticar, compreender, analisar e buscar alternativas para a situação crítica e contraditória da escola pública brasileira, em especial, nos campos de atuação do pedagogo: séries iniciais do 1o. Grau e curso de formação de professores (magistério) no 2o. Grau.

Neste contexto e seguindo Didática (EP-250), os alunos começam, simultaneamente, realizando uma **pesquisa exploratória da trajetória curricular nas escolas públicas** [nesta disciplina] e discutem as **relações entre metodologia, ciência e sociedade** [em EP 355]. Com base neste dois componentes curriculares é que estarão em condições de começar a trabalhar com as Metodologias de Ensino específicas, para buscar alternativas às questões detectadas em EP 350 e EP 355, capazes de preparar o retorno para a escola em Práticas de Ensino, com condições de realizar um trabalho significativo na escola, junto com o professor e os alunos.

Assim, a proposta de EP 350 é da realização de uma pesquisa que **se aprende a fazer, fazendo.** Entendemos a **pesquisa** como um instrumento fundamental integrado ao trabalho do pedagogo, para um projeto histórico de transformação da escola e da sociedade capitalista selvagem que vivemos em nosso país.

EP 350 já tem uma história de construção coletiva com os alunos que se iniciou em 1981 e tem sido alterada ano a ano, a partir das análises e sugestões dos alunos, professores, escolas e ex-alunos. A proposta existente hoje só é viável de ser realizada em um semestre, porque já há um trabalho histórico, acumulado -criticamente- por muitas mãos.

A proposta a seguir é fruto desse processo, procurando articular desejos, necessidades e possibilidades. É bom deixar claro que só é viável com a utilização das 8 aulas semanais: 4 em aula na FE e 4 de trabalho de pesquisa (bibliográfica ou de campo) e sua execução.

A proposta é audaciosa e sua concretização, bem como a correção de rumos durante o processo, dependerá da **aposta e pique para arriscar e realizar** que todos nós - professores e alunos- fizermos. A execução do que foi planejado, acrescido das eventuais reformulações feitas pelo grupo deste primeiro semestre/1992, dependerá de um trabalho coletivo, cujo processo discutiremos passo a passo.

## B- PARA ONDE VAMOS...

* **Com o ensino superior:** Vivenciar uma proposta metodológica em EP 350, que considera a articulação entre uma opção política de trabalho com a escola pública, com os mecanismos constitutivos do processo ensino-aprendizagem propriamente ditos. Este processo busca superar, mesmo que provisoriamente, as dicotomias entre teoria/prática, ensino/pesquisa.

* **Com a pesquisa:** Apreensão da vivência curricular oportunizada aos alunos da escola pública (séries iniciais do 1o. Grau e Curso de Magistério de 2o.Grau), procurando detectar e explicar algumas das múltiplas determinações a que está envolvida, tanto na aula, como na escola e nas relações desta com a sociedade mais ampla.

## C- O QUE VAMOS ESTUDAR/CONSTRUIR:

1. Concepções de currículo e metodologia de ensino
   1.1. Fatores intra-escolares como mecanismos de seletividade: prática pedagógica no cotidiano da escola pública e a luta pela democratização do ensino
   1.2. Algumas práticas pedagógicas significativas na história escolar do mundo ocidental neste século:Makarenko, Libertários,Escola de Barbiana, Sumerhill e Freinet,etc.
   1.3. Algumas práticas pedagógicas significativas na história educacional brasileira recente, salientando a Escola Vocacional do Estado de São Paulo, no sistema formal e Paulo Freire, na educação popular.

2. Subsídios teórico-metodológicos para a realização de pesquisa de campo em educação

3. Currículo, práticas pedagógicas e cotidiano da escola pública - pesquisa: fase exploratória de estudo de caso
   3.1. Preparação técnica e dos instrumentos
   3.2. Coleta de dados em campo
   3.3. Construção de indicadores de análise
   3.4. Elaboração do relatório final.

4. Reflexao das questões levantadas, bem como sua problematização e inserção no contexto da educação brasileira e da situação do país.

5. Possíveis alternativas para o trabalho do Pedagogo no cotidiano da escola pública.

## D- O JEITO DE CAMINHAR: Práticas de aula, estudo e avaliação:

As aulas, estudos e pesquisa de campo, como poderão ser melhor percebidos no cronograma, serão desenvolvidas através de diferentes atividades, entre elas, conferências de educadores, leituras e seminários de livros sobre experiências pedagógicas, pesquisa exploratória nas escolas de Campinas, filmes, músicas, discussões e produções de textos sobre os temas, etc.

Enfim, toda mediação da interação professor-conhecimento-aluno procurará concretizar um processo de construção de cada aula que busque a coerência em si e cuja avaliação estabeleça sua continuidade. O tempo de aula será aproveitado totalmente e o contrato do horário e regras de funcionamento serão discutidas na primeira aula.

Quanto à pesquisa, procuraremos construir um processo de iniciação, desmistificando a idéia de que é inviável produzi-la na graduação, através dos princípios básicos de construção de uma perspectiva qualitativa de pesquisa e pela seriedade que deve acompanhar qualquer pesquisador neste processo, seja iniciante, seja um veterano. Para fazer isto, vamos **aprender a fazer, fazendo.** Não se espere um curso com fundamentos teóricos de linhas e abordagens de pesquisa, bem como de elaboração de projetos. Este trabalho é realizado mais adiante, pelo DECISAE, em EP 540.

A avaliação será concomitante ao próprio processo, tendo como critérios básicos a presença em aula (elas não são substituíveis por bibliografia, pois construiremos muita coisa juntos), as leituras dos textos a partir de seus respectivos roteiros, as idas à campo devidamente registradas, a organização dos dados coletados e sua análise inicial, textos produzidos basicamente em aula, leitura de uma experiência pedagógica expressa em livro (com prova) e posterior seminário aos colegas.

A participação oral em aula, para evitar "conspiração", não será objeto de avaliação. A avaliação final será construída aula a aula, atividade a atividade e será progressiva, a partir das condições que cada aluno possuía ao começar o curso e o empenho, envolvimento e aposta que construir em todo o processo desencadeado. Quando um aluno não entregar um trabalho na data, terá que fazê-lo depois, uma vez que não desisto. As situações peculiares serão analisadas caso a caso. É prevista também a avaliação do curso, das aulas e do professor, durante e ao final do processo.

O cronograma procurará operacionalizar esta proposta no tempo do semestre. Sua efetivação ou possíveis mudanças, que sempre ocorrem, serão definidas em conjunto com o grupo.

## BIBLIOGRAFIA DE EP 350


*Alunos de Barbiana.Carta a uma professora.Lisboa, Presença,1977, 3a.ed.

ALVES,N.Currículos escolares e políticas educacionais: o caso da formação de professores no Brasil.Apresentado no **Encontro de Pesquisadores:Políticas Educacionais no Brasil, Argentina e Uruguai.**s/data.

ANDRE,M.e LUDKE,M.Pesquisa em educação:abordagens qualitativas. S.Paulo:EPU,1986.

APPLE,M.W.**Educação e Poder.**Porto Alegre:Artes Médicas,1989.

_____ Ideologia e currículo.S.Paulo, Brasiliense, 1982.

APPLE,M. e WEIS,L.Vendo a educação de forma relacional:classe e cultura na sociologia do conhecimento escolar.**Educação e Realidade**,V.11, No.1,Jan/Jun,1986,p.19-33.

*BINZER,I.V.**Os meus romanos:alegrias e tristezas de uma educadora no Brasil**.Rio:Paz e Terra,1980,2a.ed.

*ECO,U.e **BONAZZI,M.Mentiras que parecem verdades**.S.Paulo:Summus.

*CELMA,J.**Diário de um educastrador**.S.Paulo, Summus,1979.

DECONCHY,J.P.Sistemas de creencias y las representaciones ideológicas. In.Moscovici,S.(org).**Pensamiento y vida social**.Buenos Aires:Nueva Vision, 1984,v.II,p.469-506.

DEMO,P.**Pesquisa:princípio científico e educativo**.S.Paulo, Cortez e Aut.Assoc.,1991,2a.ed.

EZPELETA,J.e **ROCKWELL,E.Pesquisa participante**.S.Paulo:Cortez & Autores Associados,1986.

FALCÃO,M.C.e NETTO,J.P.**Cotidiano:conhecimento e crítica**.S.Paulo, Cortez Ed, 1989, 2a.ed.

FAZENDA,I.(org).**Metodologia da pesquisa educacional**.S.Paulo:Cortez,1989.

*FRANCHI,E.**E a crianças eram difíceis...**.S.Paulo:Martins Fontes,1987

*FREINET,C.**Para uma escola do povo**.Lisboa, Ed.Presença,1973.

*FREIRE,P.**Educação como prática da liberdade**.Rio:Paz e Terra, 1971.

_____ e SHOR,I.**Medo e ousadia:o cotidiano do professor**.Rio, Paz e Terra, 1986.

*FREITAS,L.A.**A produção de ignorância na escola**.S.Paulo:Cortez, 1989.

GIROUX,H.**Teoria crítica e resistência em educação**.Petrópolis:Vozes,1986.

*GRAUBERT,A.**Liberdade para as crianças**.S.Paulo:Brasiliense.

GOLDMANN,L.**Ciências humanas e filosofia:o que é sociologia?** S.Paulo: Difel,1974,4a.ed.

GUIMARÃES,A.M.**Vigilância, punição e depredação escolar**.Campinas:Papirus,1985.

HELLER,A.**O cotidiano e a história**.Rio:Paz e Terra,1985,2a.ed.

IANNI,O.Dialética e ciências sociais.In.**Epistemologia das ciências sociais**.S.Paulo:EDUC,1984(Série Cadernos PUC,19),p.93- 105.

JODELET,D.La representación social:fenómenos, concepto y teoria. In. Moscovici,S.(org).**Pensamiento y vida social**.Buenos Aires:Nueva Vision, 1984,v.II,p.469-93.

JOHNSON JR,M.Definições e modelos na teoria do currículo.In. MESSICK, PAIXÃO e BASTOS(org).**Currículo:análise e debate**.Rio, Zahar, 1980, p.13-35.

KELLY,A.**O currículo:teoria e prática**.S.Paulo,Ed.Harper & Kow do Brasil,1981.

LOWY,M. **Ideologias e ciência social-elementos para uma análise marxista**.S.Paulo, Cortez,1985.

*MAKARENKO,A.**Poema pedagógico**.Moscou:Progresso,s/data,3v.

*MANFREDI,S.M.**Educação sindical:entre o conformismo e a crítica**. S.Paulo:Loyola,1986.

MASCELANI,M.N.**Currículo:a distorção de um conceito**.S.Paulo,mimeo,1980.

MEDEIROS,L.O currículo na escola pública face ao projeto de construção da cidadania.In.ROSA,S.(org).**A escola pública em debate**.Fortaleza: Estado do Ceará, p.185-208.

MELLO,G.N.de.**Magistério de 1o.Grau:da competência técnica ao compromisso político**.S.Paulo, Cortez e Aut.Assoc.,1982.

MESSICK,PAIXÃO e BASTOS(orgs).**Currículo:análise e debate**.Rio, Zahar, 1980.

MOREIRA,A.F.B.Currículo, escola e construção do conhecimento.Apresentado no Simpósio com mesmo nome.**VI CBE**,S.Paulo:USP, Set/1991.

*MORIYON,F.G.(org).**Educação Libertária**.Porto Alegre:Artes Médicas, 1989.(especialmente a 2a. parte:Robin, Faure e Pelloutier, p.83-156.)

*NEILL,A.S.**Liberdade sem medo-Summerhill**.S.Paulo:Ibrasa,1967.

NOVAES,M.E.**Professora primária:mestra ou tia?**S.Paulo:Cortez & Autores Associados, 1984.

NUDLER,T.La educación y los mecanismos ocultos de la alienación. Crisis en la didactica.**Revista de Ciencias de la Educación**.Rosário,1975, No.4, 1a.parte,p.89-109.Trad.de Elza G.Avancini.

OLIVEIRA,B.A. e DUARTE,N.**Socialização do saber escolar**.S.Paulo, Ed. Cortez e Aut.Assoc.,1987.

PENIN,S.**Cotidiano e escola**.S.Paulo:Cortez & Autores Associados, 1989.

*PISTRAk.Fundamentos da escola do trabalho.S.Paulo, Brasiliense, 1981.

NUNES,C.(org).Escola e cidadania:aprendizado e reflexão.Salvador:UFBA/Empresa Gráfica da Bahia,1989.

ROSA,S.(coord)A escola pública em debate:redefinindo sua função social.Fortaleza,Ed.Sec.do Estado do Ceará, 1991.

ROSENTHAL,R. e JACOBSON,L.Ratos e Crianças.In.Cuidado,Escola.S.Paulo, Brasiliense, p.68-9.

*SAMPAIO,R.M.W.F.Freinet-evolução histórica e atualidades.S.Paulo:Scipione,1989.

*SANTIAGO,M.E.Escola pública de primeiro grau:da compreensão à intervenção.Rio, Paz e Terra,1990.

SILVA JUNIOR,C.A.de.A escola pública como local de trabalho.S.Paulo, Cortez e Aut.Assoc.,1990.

*SILVA,W.A.Cala a boca não morreu...a linguagem na pré-escola.Petrópolis/Ijuí:Co-ed.Vozes/Fidene,1987.

SILVA,T.M.N. A construção do currículo na sala de aula: o ensino numa perspectiva crítica. Texto apresentado na XIII Reunião Anual da ANPED.B.Horizonte:UFMG, out/1990.

SILVEIRA Fo.,N.Avaliação do enfoque dominante de currículo da FAU-Santos.In.Educação & Avaliação,2:100-30,1980.

TABA,H.Elaboración del curriculo.B.Aires, Ed.Troquel,1977,3a.ed.

TRALDI,L.L.Currículo:conceituações e implicações.S.Paulo, Atlas, 1984, 2a.ed.

VARIOS.Silêncio, cópia, ditado...:análise da vivência curricular na 1a. série do 1o.Grau.In.I Seminário sobre Currículo das Séries Iniciais. Santa Maria:UFSM, 1987.

YAMAMOTO,M.P. e ROMEU,S.A.Currículo:teoria e prática.In.DANTOLLA,A.(org).Supervisão e Currículo.S.Paulo, Pioneira, 1983, p.97-116.

Observação: Os livros com * pertencem à relação dos livros selecionados com práticas pedagógicas significativas, dos quais cada aluno deve escolher um.

Campinas, março/1992.

ANEXO 16

Projeto de Pesquisa Encaminhado ao CNPq

PROJETO DE PESQUISA: "Apreensão do currículo vivenciado pelos alunos em escolas públicas de Campinas-SP"

-Solicitação de Cota de Iniciação Científica e Aperfeiçoamento/B-

Profa.Corinta Maria Grisolia Geraldi

Campinas(SP), Agosto de 1992

I.IDENTIFICAÇAO

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
Reitor: Prof.Dr. Carlos Vogt
Endereço: Cidade Universitária Prof.Dr."Zeferino Vaz"
Barão Geraldo - 13081 - Campinas/SP
PABX - (0192) 39-1301

FACULDADE DE EDUCAÇAO
Diretor: Prof.Dr.José Luiz Sanfelice
Fone/FAX: (0192) 39-1463

CURSO DE PEDAGOGIA
Coordenação: Prof.Dr.Luiz Carlos Freitas
Fone: (0192) 39-7751

DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DO ENSINO
Chefia: Prof.Dr. Décio Pacheco
Fone: (0192) 39-7931

Pesquisadora/Coordenadora da Cota de Bolsas de I.C:
Profa.Corinta Maria Grisolia Geraldi
Departamento de Metodologia de Ensino
Docente das disciplinas:
*Metodologia do Ensino de 1o.Grau
*Pesquisa em Metodologia de Ensino

# A CONSTRUÇÃO DE UM CAMINHO DE ENSINO E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

Nos últimos anos, a reflexão sobre o ensino tem deslocado sua atenção da tecnologia educacional e/ou modelos de ensino individualizado, para um estudo mais sistemático sobre currículo e as diferentes trajetórias curriculares que têm sido oportunizadas pela educação formal, em situações típicas.

Em sua versão mais tradicional, o **currículo** era conceituado como o **conjunto de disciplinas distribuídas em semestres ou anos que formarão o curso a ser ministraado aos alunos.** Tal conceito, hoje identificado como o de **grade curricular**, sofreu transformações consideráveis, tanto em seus componentes, quanto em sua abrangência.

Atualmente, o currículo pode ser caracterizado como "...**a soma total de esforços da escola para influenciar a aprendizagem, seja na sala de aula, no pátio de recreação ou fora da escola**" (SAYLOR e ALEXANDER,1954, p.3, op.cit.TABA,H.1977,p.23). Ou, como diz Johnson Jr," **curriculo é a série estruturada de resultados de aprendizagens pretendidas**"(JOHNSON JR,M.1980,p.28).John Kerr segue em direção semelhante ao afirmar que o currículo se refere à..."**toda a aprendizagem planejada e guiada pela escola, seja ela ministrada em grupos ou individualmente, dentro ou fora da escola**"(KERR,1968, p.16.Op.cit. KELLY,1981,p.6).

Aceitando tais "conceituações" de currículo -pois não nos interessa aqui detalhar suas diferenças conceituais-, não basta lermos os dispositivos legais e os regimentos das escolas para apreendermos o currículo de uma escola. Isto significa que, mesmo tendo as Unidades Escolares uma mesma grade curricular, seguindo a legislação pertinente e as propostas dos guias curriculares, a **concretização** do currículo em cada escola, e mesmo em cada turma de alunos, poderá ser bastante diferenciada em função do conjunto de situações que, objetivamente, cada escola selecionará e que se concretizarão em sua **vivência curricular.** Aliás, Kelly nos alerta para este cuidado quando diferencia o currículo **oficial** e o currículo **real**.(KELLY,1981,p.4).

E, portanto, em função da linha pedagógica adotada, das ideologias que circulam na escola, das condições de vida das crianças, do professor, da disciplina, dos processos, dos produtos, do cotidiano das aulas, das atividades extra-classe, das reuniões e suas decisões, ou das decisões sem reuniões, e...todo o conjunto de acontecimentos de cada escola, que o currículo poderá ser analisado de uma forma mais concreta. E, para captar essa situação complexa e em movimento, precisamosd, na verdade, pesquisar realidades concretas, imersas em histórias regionais e nacionais, como nos ensinam Ezpeleta e Rockwell, ou seja, trabalhar a **escola como objeto de conhecimento.**

> "Pensamos **que a construção de cada escola, mesmo imersa num movimento histórico de amplo alcance, é sempre uma versão local e particular desse movimento.**

> A partir daí, dessa expressão local, tomam forma internamente as correlações de forças, as formas de relação predominantes, as prioridades administrativas, as condições trabalhistas, as tradições docentes, que constituem a trama real na qual se realiza a educação. É uma trama em permanente construção que articula histórias locais -pessoais e coletivas- diante das quais a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada, mascarada ou recriada, em particular abrindo espaços variáveis a uma maior ou menor possibilidade hegemônica.
> Uma trama que é preciso conhecer, porque constitui, simultaneamente, o ponto de partida e o conteúdo real de novas alternativas, tanto pedagógicas como políticas". (EZPELETA,J.e ROCKWELL,E.1986,p.11-2)

Nesta perspectiva de análise de escola e de currículo, cada escola organiza, compõe e concretiza um currículo, às vezes de forma intencional -isto é, planejada-, às vezes de forma assistemática. É a partir dessa constatação que se coloca a necessidade de estudar os currículos que, efetivamente, são concretizados nas escolas públicas típicas de 1o. Grau de Campinas.

Este projeto de pesquisa pretende, então, continuar o acompanhamento que vem fazendo, ano a ano, de como está se efetivando a trajetória curricular dos alunos (antes, tratávamos das "crianças", mudamos para "alunos" porque o projeto começa a incluir classes de alfabetização de adultos, tão marginais até das pesquisas) no início da escolarizacão obrigatória em algumas escolas públicas (municipais e estaduais) de Campinas e região, a fim de registrar e perceber seu movimento no conjunto de suas relacões históricas com a sociedade.

Ao mesmo tempo, pretende contribuir para o estudo de um caminho possível de articulação entre ensino-pesquisa-extensão, possibilitando juntamente subsídios para uma reflexão do próprio currículo do Curso de Pedagogia.

Assim, buscamos romper com o paralelismo entre o currículo vivenciado pelos alunos no Curso de Pedagogia e a situação vivida pelas escolas públicas, através de uma proposta de ensino, dentro do contexto curricular do Curso de Pedagogia, que privilegia a pesquisa em algumas escolas públicas de primeiras séries de 1o. Grau, escolas públicas de 2o. Grau de Formação de Professores (Habilitação Magistério) e, a partir de 1990, classes de alfabetização e pós-alfabetização de Adultos. Ela visa pesquisar o cotidiano dessas escolas, a fim de apreender as vivências curriculares oportunizadas aos alunos, através da anàlise de algumas das múltiplas determinações em que estão envolvidas, tanto na aula, como na escola e nas relações desta com a sociedade brasileira, com seus conflitos e sua história.

A pesquisa é realizada como parte integrante de um componente da grade curricular do Curso de Pedagogia diurno. O trabalho é realizado com alunos regularmente matriculados no componente curricular EP 350: **Metodologia de Ensino de 1o.Grau**, que se constitui na primeira

etapa da Habilitação Magistério, pelo fato, já citado, do processo de pesquisa estar vinculado à trajetória curricular obrigatória dos alunos de graduação que fazem tal Habilitação. EP 350 é oferecida sempre no primeiro semestre do ano letivo, para alunos que se encontram em torno do 2o. ano de seu Curso de Pedagogia, possui uma carga de 4 créditos teóricos e 4 práticos (que se desdobram em 60 aulas teóricas e 60 aulas práticas no semestre).

[A partir do 2o. semestre de 1991, a pesquisa começa a fazer parte da Grade Curricular do Curso de Pedagogia-noturno, iniciado em 1991 na Faculdade de Educação da UNICAMP. Como houve uma nova proposta curricular; iniciamos a pesquisa no componente denominado: **EP 205-Pesquisa e Prática Pedagógica**. Neste currículo, esta disciplina é distribuída ao longo do Curso, em todos os semestres. Este ano, começamos com um levantamento da situação dos Cursos Noturnos de 1o. Grau - regular e supletivo - de Campinas. Por enquanto, temos a pretensão de adaptá-lo ao projeto existente, mas só a efetivação mostrará sua viabilidade e o caminho que irá construir. Estamos registrando o fato, pois poderão ocorrer desdobramentos novos no processo que temos construído desde 1984].

Este componente curricular (EP 350) é orientado e realizado pela professora coordenadora desde Projeto de Pesquisa, monitorada por alunos de graduação que já passaram pelo processo e estão há um ano, no mínimo, trabalhando com a pesquisa.

A proposta da disciplina é mais do que analisar teoricamente o que seja Currículo, como planejá-lo e avaliá-lo. Isto é feito também concomitante com as necessidades detectadas no decorrer do trabalho. Porém, o seu objetivo principal é o de colocar todos os alunos de Pedagogia-Habilitação Magistério, em contato direto com as escolas da Rede Pública para, em função da análise de sua situação concreta, construir nas metodologias específicas - Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais - alternativas metodológicas capazes de articular a situação típica e contraditória das escolas, suas opções políticas e a concepção epistemológica do conhecimento de cada componente curricular do 1o. Grau.

Com tais subsídios, os alunos de Pedagogia estarão melhor preparados para, durante o estágio, produzir alternativas de trabalho no ensino que sejam capazes de auxiliar os professores das escolas públicas e enriquecer seu próprio estágio e sua formação profissional como pedagogos.

Ao final desta primeira fase de pesquisa exploratória, no mês de encerramento deste componente curricular (junho), procede-se a construção dos indicadores de análise do material coletado, o que permitirá a apresentação oral e escrita da análise dos dados empíricos, articulados aos estudos realizados em aula sobre o tema. Assim, é feita a análise individual de cada classe e, coletivamente, uma reflexão da situação geral das escolas públicas analisadas, propiciando, então, um novo momento de reflexão coletiva.

Surge, então, as primeiras questões e hipóteses que serão trabalhadas e ampliadas no segundo semestre, quando a pesquisa se volta para a análise mais aprofundada dos dados coletados e dos indicadores elaborados. A continuidade da pesquisa se dá, portanto, no segundo semestre, também em um componente curricular do Curso de Pedagogia, porém, optativo: **EP 756-Pesquisa em Metodologia de Ensino I**, com a orientadora, os alunos mais antigos na pesquisa e os que realizaram a pesquisa no semestre anterior e se interessaram de continuar para aprofundar os dados e análises que ajudaram a produzir. Aí começa, de fato, um novo Grupo de Pesquisa.

O farto material será, então, codificado, categorizado e refletido, fazendo surgir novos temas que serão motivo de futuras análises, focos de investigação e retorno ao campo, sempre que o foco selecionado o exija. É também o momento de teorizar mais sobre o processo de pesquisa que realizamos, capacitando-os mais para enfrentarem um tema individual ou em dupla para pesquisar.

Em EP 756, realizamos também a atualização do Fichário Coletivo de Referências - um fichário que cataloga as referências bibliográficas das principais revistas nacionais de educação, bem como as teses de mestrado e doutorado que constam na Biblioteca da Faculdade de Educação, em função dos temas envolvidos nas pesquisas dos alunos. Nosso fichário já possui mais de 1500 fichas de referências, facilitando a cada aluno o trabalho de revisão bibliográfica de seu tema.

Além disso, é extremamente motivador e grande fator de aprendizagem coletiva, os seminários que ocorrem das pesquisas em andamento, ensinando a todos as formas de superar os obstáculos inevitáveis que passam todos os que se aventuram em trabalhos de pesquisa empírica em ambiente natural, com uma abordagem qualitativa de análise.

Percebemos que a aproximação entre o 1o. e 3o. Graus é significativa para ambos. Há indícios de que a inclusão da pesquisa já no início do Curso de Pedagogia (2o.ano/3o.semestre) produz vivência curricular fundamental que gera questões no campo teórico, tanto no componente curricular em questão, como nos demais, levando assim a uma opção política mais concreta no interior da prática pedagógica da escola pública.

Assim sendo, esta pesquisa exploratória não só funcionaria como geradora de dados e análises sobre a escola de 1o. Grau para a Universidade (Faculdade de Educação), como também contribuiria para a formação do pedagogo, fazendo-o repensar seu próprio Curso de Pedagogia e também sua atuação profissional na sociedade. Além disso, fornece estímulo e subsídios para o uso de um instrumental precioso ao seu futuro trabalho, a saber, a pesquisa:

> "Nossa posição,(...), situa a pesquisa bem dentro das atividades normais do profissional da educação, seja ele professor, administrador, orientador, supervisor,avaliador,etc. Não queremos com isso subestimar o trabalho da pesquisa como função que se exerce rotineiramente, para preencher expectativas legais. O que queremos é aproximá-la da vida diária do

> educador, em qualquer âmbito em que ele atue, tornando-a um instrumento de enriquecimento do seu trabalho."(LUDKE,M.e ANDRE,M. 1986,p.2).

Acreditamos que com esse trabalho desenvolvemos, alunos e professores, um processo de ensino que busca uma produção coletiva de conhecimento. Tal hipótese faz parte do trabalho de tese da autora desse projeto, cujo término está previsto para março do próximo ano.

Nosso trabalho vem se realizando desde 1981, e, mais sistematicamente, desde 1984. A partir de 1987, o CNPq tem auxiliado a manutenção dos grupos de alunos-pesquisadores através de uma Cota de Bolsas de Iniciação Científica e uma Cota de Bolsas de Aperfeiçoamento. Solicito a continuidade, para poder levar a cabo as pesquisas em andamento, bem como, abrir canal para a possibilidade de incluir, já no próximo ano, bolsistas do período noturno. O apoio representa a possibilidade de continuar o acompanhamento da trajetória curricular das escolas públicas de Campinas, bem como de manter a iniciação à pesquisa educacional (IC) dos alunos do Curso de Pedagogia e sua continuidade, através da Bolsa AP- tipo B; que já têm uma história, com vários trabalhos apresentados em congressos nacionais de educação, como pode ser verificado nos itens II e III deste Projeto.

## O SENTIDO DESSE CAMINHO

A relevância do tema e sua prioridade dentro do atual quadro de discussão das políticas públicas da área social no Brasil, nos leva a crer que a compreensão do cotidiano das escolas públicas de 1o.Grau, de alfabetização de adultos (meta constitucional de erradicação até o ano 2000) e de formação de professores em nível de 2o.Grau, a fim de captar indícios das trajetórias curriculares efetivadas, através de uma aproximação destas com a Universidade, pode contribuir para a melhoria da formação dos profissionais/pedagogos, bem como pode subsidiar as possíveis mudanças nas escolas públicas.

Tal vivência de pesquisa proporciona uma formação de profissionais da área (Pedagogos) que possuem uma visão crítica de nossas escolas, e embasamento para a busca de alternativas significativas e apropriadas às condições efetivas de nossas escolas. Esta seria a perspectiva mais imediata: a melhoria da formação profissional universitária.

Procurando refletir mais profundamente sobre seu significado, poderíamos buscar em Apple e Weis (1986), uma justificativa teórico conceitual a respeito do significado das pesquisas educacionais hoje existentes. Dizem esses autores que os modelos de pesquisas ainda dominantes em nossa área, identificadas - segundo eles - como "tradição de rendimento", têm negligenciado duas coisas: por um lado, devido à ênfase positivista e excessiva dependência do enfoque estatístico, têm se mostrado incapaz de destrinchar as complexas interações cotidianas nas escolas, o que tem gerado uma grande ingenuidade no entendimento da dinâmica escolar. Além disso, devido à ausência de teoria, com tais dados fica difícil de serem compreendidas as relações entre a dinâmica interna da escola e o contexto político, econômico e ideoló-

gico mais amplo de que fazem parte. Assim, citando Karabel e Kalsey, Apple e Weis afirmam que:

> "...um dos programas de pesquisas mais importantes e necessários nesta época é o de conectar estudos "qualitativos" das escolas com análises "estruturais". Isto é, o que necessitamos para para nos fazer avançar é um enfoque que combine uma investigação das atividades de avaliação, pedagógicas, curriculares do dia-a-dia das escolas com teorias generativas do papel da escola na sociedade."(APPLE e WEIS, 1986,p.19).

Nesta direção tem apontado o lúcido trabalho das pesquisadoras Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell (1986) e, aqui no Brasil os trabalhos de Menga Ludke e Marli André (1986), Lia Freitas (1989), Sonia Penin (1989), entre outros.

Inicialmente, o entendimento mais amplo e dinâmico de currículo (Apple,1982 e Eisner -apud Silveira Fo.,1980, e Yamamoto e Romeu, 1983) e o trabalho com o conceito de concreto em Marx ["...o concreto é concreto por ser a síntese de múltuplas determinações, logo, unidade da diversidade. E por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e, portanto, igualmente ponto de partida da observação imediata e da representação".(MARX, 1973,p.229)], foram os pressupostos teórico-metodológicos mais explícitos que procurava trabalhar na pesquisa.

Depois, a explicitação teórica foi se constituindo, na medida em que aprofundava os estudos sobre história e escola, ao mesmo tempo em que os dados empíricos me mostravam como os modelos estruturais não davam conta das situações multifacetadas, como é o caso do dia-a-dia da escola e da aula. Foi Ianni (1984) quem contribuiu mais fortemente na direção de minha pesquisa quando, ao explicitar as relações entre dialética e ciências sociais, disse que:

> "A realidade não se deixa conhecer imediatamente. A realidade social é complexa, contraditoria, constituída por nexos, relações, processos, estruturas que não se deixam conhecer pela observação empírica, convencional. O pesquisador precisa refletir demoradamente sobre o real. Há uma frase famosa de Hegel em que ele diz que 'é preciso que a reflexão se entregue ao objetivo da pesquisa para apanhar para o movimento do real, a essência do acontecimento'. Isso implica que não se tome a realidade como ela é dada (...), [porque] ela não se expressa aí."(IANNI,1984,p.97).

Parecia, assim, mais claro que não é possível "somar" análises diferentes (empíricas e estruturais) tal como constataram Apple e Weis. Percebi, então, que é necessário "jogar" com ambos, de forma crítica, para que se possa explicar as complexas situações da escola. O que inicialmente era confuso, começou a adquirir mais sentido com a ajuda de Goldman em dois textos fundamentais: "O todo e as partes" (1979) e "O que é sociologia?" (1974); auxiliado ainda pela lúcida in-

trodução de Laymert Garcia dos Santos, em seu livro **Desregulagens** (1981), intitulada, não sem razão, **"Questão de método"**, parodiando Sartre, em que conta como foi o processo de sua construção de sua tese de doutorado.

Aí, Kosik e Heller por um lado; Ezpeleta e Rockwell, por outro. Estudando tudo isso com os alunos - que iniciam com o texto de Ludke e André (1986)- fomos construindo um caminho teórico-metodológico que visita e dialoga também com Giroux, Paulo Freire, Thompson, Foucault, Balzak, Chico Buarque, Berman, e, mais recentemente, Lowy, Marc Bloch e Italo Calvino.

Não nos descuidamos dos trabalhos publicados nas revistas nacionais, cuja leitura, resenha e posterior estudo em grupo, constitui parte do processo de construção de conhecimento.

Porém, se neste momento, precisasse declarar quem mais fortemente tem embasado nosso trabalho, teria certeza em afirmar que são as contribuições de Ezpeleta e Rockwell:

> "A elaboração teórica não é apenas condição prévia da pesquisa etnográfica, mas se constitui (...) num excelente método para unir a pesquisa empírica com o processo de construção teórica. Não queremos afirmar com isso que os conceitos teóricos 'surgem' dos dados empíricos, mas que o processo de conhecimento de uma realidade concreta, exige a elaboração conceitual e a precisão da relação entre os conhecimentos gerais e os fenômenos, o que permite o avanço teórico.(...). A etnografia, como procedimento de pesquisa, não requer a definição inicial de um modelo teórico acabado que funcione como 'marco'(...). Dado o vínculo estreito entre observação e análise, a definição de categorias teóricas de diferentes níveis vem se construindo no processo de pesquisa etnográfica"(EZPELETA e ROCKWELL,1986,p.49)

Com o trabalho já realizado, especialmente de 1984 até agora, é possível estabelecer uma hipótese, ou seja, parece que a categoria fundamental para o entendimento das trajetórias curriculares e do cotidiano da escola é o **tempo.** É no tempo que se percebe o **movimento** vivido pela escola, incapaz de se "mostrar" em análises estruturais que reduzam suas diversidades, e empíricas, que inviabilizam entendê-las. Tal análise está sendo objeto de minha tese de doutoramento, cujo término está previsto para o início do próximo ano, e porisso não pretendo me alongar aqui e neste momento.

Com as dificuldades que o caminho que estamos construindo nos coloca e a disposição de, com humildade e muito estudo, contribuir para a construção de um espaço de trabalho e de pesquisa educacional que seja relevante para produzir uma intersecção possível entre uma opção política pela mudança social e as prática pedagógica nas condições típicas e contraditórias em que se constitui o espaço de trabalho de um professor universitário, considero que este projeto tem contribuições e merece ser apoiado pelo CNPq.

O CAMINHO...

Para facilitar a explicitação de nosso projeto de trabalho, procuraremos, em cada tópico, especificar o processo de pesquisa, o processo de ensino e as conseqüências no currículo de Pedagogia.

É importante alertar que tal separação só é possível para efeito de explicitação do projeto, uma vez que, concretamente, no processo, sua compartimentalização inexiste.

6.PARA ONDE VAMOS...

Com o ensino superior:

Vivenciar uma proposta metodológica no Curso de Pedagogia que considera a articulação entre uma opção política de trabalho com a escola pública, com os mecanismos constitutivos do processo de ensino-aprendizagem propriamente dito.

Com a pesquisa:

Apreensão da vivência curricular oportunizada aos alunos das séries iniciais da escola pública de 1o.Grau (em idade própria ou adultos) e/ou da escola pública de formação de professores no 2o. Grau, de Campinas-SP, procurando detectar e explicar algumas das múltiplas determinações em que está envolvida, tanto na aula, como na escola e nas relações desta com a sociedade mais ampla.

Com o Curso de Pedagogia-proposta curricular:

** Buscar a superação da dicotomia teoria/prática, mesmo com toda a provisoriedade, uma vez que tal dicotomia faz parte das relações entre ambas, pela incapacidade da teoria abarcar o movimento do real. Mesmo assim, trabalhar estes conflitos, analisar as relações entre as questões macro (teóricas) como eixos para entender as situações micro (cotidiano); contrapô-las e mostrar seus limites, é fundamental na formação de um pedagogo.

** Articular ensino-pesquisa-extensão no interior da proposta curricular.

** Contribuir para a formação do Pedagogo, possibilitando subsídios para o repensar do próprio Curso de Pedagogia e de sua função como profissional na sociedade brasileira, especialmente nesta conjuntura tão desfavorável para a escola pública que estamos vivendo.

** Subsidiar o pedagogo para pesquisar no seu futuro ambiente de trabalho, utilizando esta ferramenta como parte de seu cotidiano profissional.

O JEITO DE CAMINHAR...

No ensino superior:

Para articular uma opção política com a prática pedagógica, é fundamental esclarecer como entendemos e trabalhamos os componentes constitutivos do processo de ensino propriamente dito:

** **conhecimento:** entendido e vivenciado no seu movimento próprio, isto é, no contexto epistemológico de sua construção;

** **alunos:** considerados como sujeitos do processo de ensino-investigação;

** **professor:** atuando como direção do processo e orientação do trabalho em suas diferentes fases;

** **trabalho pedagógico:** a orientação em aula, a escolha e seleção da bibliografia, a realização do trabalho de campo, as leituras, a pesquisa bibliográfica, os debates (conferências sobre temas gerados no desenvolvimento das análises), os filmes, as poesias,...enfim, a mediação da interação professor-conhecimento-aluno procurará concretizar um processo de construção de cada aula que busque a coerência em si e cuja avaliação estabeleça sua continuidade.

*** Fases do processo de ensino esboçadas:

1o.semestre: **EP 350 - Metodologia do Ensino de 1o.Grau**

a)Sondagem:

* Levantamento de experiências curriculares anteriores vivenciados pelos alunos matriculados neste componente curricular, isto é, história de vida escolar;
* Experiências de trabalho pedagógico, ou seja, história de vida de trabalho (quando houver);
* Representações de currículo/metodologia de ensino.

b)Estudo de Currículo:

* Pesquisa bibliográfica de diferentes concepções de currículo, concluindo com um painel integrado, reunindo e analisando as diferenças conceituais em termos de ligação teórica e abrangência do conceito; seleção do conceito de currículo com que iremos trabalhar;
* Enfoque de currículo -especialmente Eisner.
* Diferentes propostas curriculares que expressem pedagogias alternativas, no mundo e no Brasil: leitura e análise de livros que a abordem;
* Síntese: currículo: opção, pressupostos e conseqüências.

c)Preparação e execução da coleta de dados nas escolas:

* O componente curricular tem 4 créditos práticos, o que equivale a 4 horas/semana para o aluno permanecer na escola. Assim, no seu horário, já existe um período de 4 aulas consecutivas reservado para o trabalho de campo, que ocorrerá, basicamente, em abril, maio e junho, se necessário.

d)Subsídios teóricos para tratamento e análise dos dados:

* Os estudos teóricos são feitos em aula, através de textos, trabalhados segundo diferentes roteiros, ou também através de aulas expositivas, conferências, relatos de pesquisas sobre as escolas publicas,etc. Eles ocorrem antes, durante e após a coleta de dados. Tais estudos se referem tanto ao objeto da pesquisa (a escola, a aula, o currículo e seu cotidiano, as relações de poder na escola, o livro didático, etc), como também ao processo de investigação conduzido.

Observação: As três últimas fases descritas (estudo do currículo, preparação e execução da coleta de dados e os subsídios teóricos), se realizam num processo articulado, na medida das necessidades do traba-

lho e do grupo de alunos).

**e)Proposta de síntese:**
* Construção coletiva dos indicadores de análise, elaborada na fase final de coleta de dados e a partir das observações e registros levantados;
* Descrição analítica da trajetória curricular da classe que cada aluno investigou, a partir dos indicadores de análise construídos coletivamente- descrição,análise e síntese individual e por escrita (orientação especial para diferenciar os dados coletados da "pesquisa"/reflexão elaborada, que procura relacionar o material empírico e os estudos teóricos);
* Análise e reflexão coletiva da apresentação oral das diferentes "trajetórias curriculares" detectadas, a partir dos indicadores de análise elaborados no próprio processo de pesquisa-tentativa de uma visão sincrética da situação das escolas e classes analisadas.

**f)Síntese integradora:**
* Painel sobre a situação das trajetórias curriculares nas escolas públicas apresentado pela professora e o grupo de alunos-pesquisadores que já têm,pelo menos, um ano e meio de tempo trabalhando na pesquisa, dos resultados dos anos anteriores, possibilitando uma visão de totalidade, uma abstração maior do trabalho empírico e a busca de uma percepção do movimento do real, suprindo eventuais (e sempre existentes) falhas/problemas encontrados no processo.

**g)Painel com as escolas pesquisadas:**
* Painel com os professores das classes pesquisadas e direções das escolas, para discutir os dados e análises preliminares produzidas pelos alunos. (etapa sempre pretendida e até agora preterida, por decisão do conjunto dos alunos).

<u>2o. e 3o. semestres</u>: **EP 756 e 856 - Pesquisa em Metodologia de Ensino I e II** (componentes curriculares optativos, que se matriculam só os alunos interessados em continuar a pesquisar).

a) **Perspectiva:** a formação de um grupo de pesquisa com a professora e alunos voluntários que fizeram EP 350 no semestre anterior e queiram continuar a pesquisar.

**b) Articulação de três eixos básicos:**

I. **Dados empíricos** - Material coletado no 1o.semestre e análises preliminares individuais já realizadas - busca de aprofundamento a partir de um foco de análise selecionado por todo o grupo, ou em dupla, ou mesmo individualmente.

II. **Estudos sobre concepção e processo de pesquisa** - (Thiollent, Goldmann, Laymert dos Santos, Rockwell e Ezpeleta, Ianni,Parlett e Hamilton, Ludke e André, entre outros).

III. **Estudos sobre o Objeto de Investigação** - livros e artigos sobre a escola e o ensino e sobre o tema selecionado para pesquisar.

A opção de privilegiar um ou outro eixo, será determinado pelo próprio processo, o que significa que todos os eixos serão trabalhados, porque constituem as referências básicas para aprender a fazer pesquisa, fazendo.

Na pesquisa:

A pesquisa busca apreender algumas das múltiplas determinações que constituem a situação concreta das escolas. Diferenciamos aqui o concreto do empírico, a partir de Marx, conforme já citado neste projeto. O concreto pode ser buscado pela análise das relações intra e extra-classe que constituem o currículo, incluindo seu processo de formação, sua inserção histórico-espacial. Para se aproximar da situação concreta das escolas (pois o máximo que conseguimos são aproximações sucessivas) faz-se necessária a apreensão mais completa possível dos dados empíricos, relacionando-os da forma dialética com os estudos teóricos que dão direcionamento à pesquisa. Nosso objetivo não é obter generalizações. Como nos ensinam Ezpeleta e Rockwell,

> "Não nos interessa, neste processo de pesquisa,determinar a generalizaçào empirica ou representativa de nossas descricões das escolas estudadas(...). Ao contrário, para nós é, de fato, importante a possibilidade de generalizar a construção teórica que se elabora no curso da análise, bem como produzir, a partir desta concepção de escola e deste tipo de categorias, o conhecimento de escolas noutros contextos, nos quais os processos predominantes podem ser diferentes. Consideramos que uma perspectiva histórica e comparativa permitirá ampliar o repertório conceitual de processos e categorias pertencentes à escala cotidiana da vida escolar e à história peculiar da escola na América Latina."(EZPELETA e ROCKWELL,1986,p.29-30).

A conseqüência dessa concepção é a busca da presença da história na instituição, bem como do Estado em suas formas mais implicitas.

Fases do Processo de Pesquisa:

1o.semestre: EP 350:Metodologia do Ensino de 1o.Grau

a)Preparação dos alunos para coleta de dados, com exposições, discussões e leituras de textos. Verificar clareza conceitual quanto à "trajetória curricular", pois define o objeto de busca.

b)Escolha aleatória das escolas, tendo como critério que sejam públicas, classes de séries iniciais ou de alfabetização de adultos. Nossa estimativa é coletar dados de 30 classes em 15 escolas, em cada ano escolar (trabalhamos nessa disciplina com, no máximo, 30 alunos). Há possibilidades de abrir espaco para estudo de escolas de 2o. Grau ( já temos início de trabalho no CEFAM-Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério- uma escola estadual de tempo integral, com salário mínimo para os alunos, implantada em S.Paulo há quatro anos). Interessa continuar nessa, pois se trata de uma experiência no-

va de formação de professores em nível de 2o. Grau, e abrir campo para mais algumas típicas: diurnas e noturnas. A definição dependerá do interesse do grupo de alunos.

c)A coleta de dados deve ser feita em seis períodos de observação dentro de sala de aula, em dias diferentes. Três desses períodos antes do recreio e outros três após o mesmo. É previsto mais um conjunto de dias para acompanhar e registrar a escola coimo um todo, interaçôes entre professores, alunos, direção, uso do espaço, reuniões de pais e pde professores, dados estatísticos na Secretaria da escola.

Como já explicitado, concomitante com a coleta de dados, são feitos estudos teóricos que ajudam a "orientar" o "olhar" do aluno-pesquisador.

**Os instrumentos de coletas de dados são:**

**1.Indicadores para o conhecimento do cotidiano da escola e seu contexto**, contendo dados sobre a escola, seu funcionamento, como se dá o acesso e permanência dos alunos na escola, relacões da escola com os pais e bairro, etc.

**2.Diário de Campo** - anotações completas sobre tudo o que foi observado e vivenciado na escola durante o tempo que lá permaneceu, mostrando como se realiza o dia-a-dia, seus atores, suas relações, seus conflitos, o anedótico,etc. Não há censura sobre o que descrever; na aula, observar a distribuição e utilização do tempo, espaço, corpo, diálogos, falas, escritos no quadro, exercícios...(Para isso, antes de ir a campo, fazemos treinos de observação de aulas que os alunos assistem na Universidade, com várias idas e voltas na re-elaboração do texto, para aguçar o processo de observação e registro, pois este documento é fundamental na pesquisa). As orientações se dão com base em Ludke e André (op.cit). O aluno pode registrar impressões e sentimentos, desde que descreva o que gerou tal sensação, o que permitirá, posteriormente, sua análise.

**3.Entrevista com o professor da classe analisada:** instrumento construído em classe, a partir do utilizado no ano anterior, incluindo as críticas registradas por aqueles grupos e acrescidas das informações que este grupo pretende inserir. Entrevista semi-diretiva, gravada, se possível (depende do professor), que será depois transcrita dentro das normas usuais para esse tipo de instrumento.

**4.Entrevista com um grupo de alunos da classe analisada:** processo equivalente ao anterior.

d)Análise dos dados: Através de indicadores de análise produzidas pelo grupo na fase final de coleta de dados relacionado a um mínimo manejo teórico, dos estudos feitos. Esta primeira abstração analítica dos dados, possibilita a síntese integradora e dará condições para que os alunos interessados em continuar na pesquisa, "vislumbrem" um primeiro levantamento de possíveis temas a serem explorados na fase seguinte do processo, quando se organiza o grupo de pesquisa.

e)Síntese integradora: Elaboração do Relatório Individual dessa pesquisa exploratória, com a apreensão de fragmentos da trajetória curricular da classe analisada. Apresentação aos colegas, com discussões sobre as conclusões do trabalho e sobre as expectativas de continuidade dos dados analisados, na Habilitação Magistério, quando irão trabalhar com as metodologias de ensino específicas e preparar o retorno à escola para seu estágio curricular.

2o.e 3o. semestres: O grupo de pesquisa procurará articular os três eixos básicos já anteriormente explicitados no processo de ensino, em reuniões que se constituirão de estudos teóricos, organização e análise dos dados, seminários de apresentação das pesquisas em andamento e elaboração do fichário coletivo de referências bibliográficas. Esse processo necessariamente inclui:

a) Reunião de todo o material coletado em EP 350 - há arquivo e fichário específico para isso;
b) Codificação do material: elaboração de código por escolas/classes / tipo de ensino /ano,etc.;
c) Identificação de todos os instrumentos com os códigos criados;
e) Transcrição de fitas das entrevistas de professores e alunos, se não foram feitas pelo que pesquisou em EP 350;
f) Leitura do material selecionado, em função do foco de pesquisa;
g) Atualização do Fichário coletivo de referências bibliográficas, gerando novos temas, se houver novo tema escolhido por algum aluno-pesquisador;
h) Tematização do material de campo;
i) Revisão bibliográfica do tema;
j) Re-leitura do material de campo e de textos que os ajude a ordenÁ-los;
l) Construção de categorias de análise e elaboração de análises preliminares.

observação importante: Só depois de um ano de pesquisa é que o aluno pode se candidatar a uma Bolsa de Iniciação Científica do CNPq. Para a Bolsa de Aperfeiçoamento, o aluno já tem que ter concluído uma pesquisa de iniciação científica, com ou sem bolsa. Quando o aluno seleciona um tema específico, passa a ter encontros semanais ou quinzenais individuais com a orientadora, uma vez que o processo de pesquisa é um trabalho difícil, que exige uma paciência grande e um acompanhamento passo-a-passo do trabalho em realização.

## No contexto curricular do Curso de Pedagogia:

O trabalho especificado se situa no contexto curricular da Habilitação Magistério e se constitui numa proposta de integração entre os diferentes componentes curriculares dessa habilitação. Promove também um elo de ligação nos diferentes momentos do curso, garantindo uma sequência mínima entre eles, buscando uma formação coesa e subsatantiva para os alunos, buscando a indissociabilidade entre a pesquisa, o ensino e o estágio na escola.

A ida dos alunos de Pedagogia à escola pública de 1o. Grau no segundo ano do curso, marca (para muitos!) o seu primeiro contato com a realidade típica escolar pública. Este contato permite o levantamento de questões para o campo teórico e prático, observando assim, na situação de aula, as implicações das teorias já estudadas e, em muitos casos, acontece de colocá-las em questão. Esse movimento de idas e vindas contribui para a formação de um profissional capaz de fazer sua opção política, consciente da dimensão de sua escolha.

A proposta curricular tem uma clara opção pela escola pública e visa a formação de profissionais capazes de entender e atuar nessa escola. Para isso são buscadas alternativas de trabalho capazes de articular tanto a reflexão das relações da realidade educacional com a sociedade brasileira, suas relações de poder e suas implicações nas vidas das pessoas, e da escola e seus segmentos constitutivos.

Para envolver a relação ensino-sociedade-ciência, há um componente curricular: EP 355-**Metodologia, Ciência e Sociedade**, que é trabalhado no mesmo semestre que EP 350 (pesquisa), procurando possibilitar a reflexão epistemológica relacionada à sociedade e à escola eainda, à produção de conhecimento.

Ao longo desses seis anos, a produção dos trabalhos de pesquisa que vem sendo realizada, proporcionou subsídios para a reformulação da Habilitação Magistério, contribuiu para a perspectiva curricular do Curso de Pedagogia-Noturno que iniciou seu funcionamento em 1991 e, está gerando subsídios para a reformulação do Curso de Pedagogia/integral, cujos debates estão se realizando este momento.

Observação: No original, segue bibliografia.