

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	UNICAMP
V.	Ex.
TOMBO BC/	40263
PROC.	278/00
C	D <input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R \$ 11,00
DATA	04/02/00
N.º CPD	

CM-00135999-1

CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

Si38c

Silva, Eliana Nunes da.

As concepções e a construção da prática pedagógica em uma escola pública de ensino fundamental / Eliana Nunes da Silva. – Campinas, SP : [s.n.], 1999.

Orientador : Helena Costa Lopes de Freitas.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Didática. 2. Prática de ensino. 3. Professores - Formação. 4. Construtivismo. I. Freitas, Helena Costa Lopes de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

“(...) se somos educadores, somos políticos. Se somos educadores e, portanto políticos, temos que ter certeza com relação à nossa opção. Enquanto educadores, o nosso sonho não é pedagógico, mas político. As forma de trabalhar - os métodos etc. - têm muito de pedagógico, mas são eminentemente políticos”.

Paulo Freire

Dedico este trabalho à Ana, que
acompanhou-me na coleta de dados
ainda no ventre.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, prof^a. Helena Costa Lopes de Freitas, pelo zelo, dedicação e exigência na orientação do trabalho.

Às professoras Mara Regina Sordi e Roseli Cação Fontana, pelo atendimento cordial e colaboração na construção deste trabalho.

Ao professor Luiz Carlos de Freitas, pelas orientações metodológicas transmitidas nos encontros no LOED (Laboratório de Observação e Estudos Descritivos).

Aos colegas do LOED, pelas contribuições, críticas e sugestões incorporadas neste trabalho.

Aos amigos e familiares, pelo apoio tão valioso, e por depositarem tanta confiança em mim.

Aos educadores das escolas públicas, que contribuem (sempre) para o aprofundamento das reflexões sobre a Educação.

À FAPESP (FUNDAÇÃO DE AMPARO `A PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO), pelo financiamento desta pesquisa.

RESUMO

Através de um estudo de caso, analiso as concepções pedagógicas que embasam a construção da prática em uma escola pública de ensino fundamental.

Enfocando a atuação de uma professora, uma orientadora pedagógica e uma diretora, levanto características do trabalho pedagógico na escola, ao identificar os referenciais teórico-metodológicos que orientam a ação dos sujeitos, nas suas tentativas de superarem uma visão reprodutora do ensino, firmadas no compromisso com sua democratização.

A análise das contradições desse processo constitui o objeto de pesquisa, que lança para a Didática - ciência pedagógica - alguns desafios que possam nortear a formação de professores numa perspectiva transformadora da realidade.

ABSTRACT

Using the study of particular case, I analyze the pedagogic conceptions on which the practice formation in na elementary public school is founded.

Focusing on the performance of a teacher, a pedagogic orientator and a principal, I call attention to the characteristics of the pedagogic work at school by identifying the theoretical and methodological references which orientate the individuals' action in their attempts to overcome a reproductive teaching view, based on the engagement with the democratization.

The analysis of this process contradictions are the purpose og this reserarch, which confronts didactics, pedagogic science, with some challenges that can guide the teachers' formation in a reality changing perspective.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
Capítulo 1- O RECORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO	02
<i>Percorrendo a investigação teórica da Didática num enfoque atual</i>	02
<i>O percurso metodológico</i>	14
<i>Delineando o momento histórico</i>	22
Capítulo 2- A PRODUÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA	29
<i>Situando a escola</i>	31
<i>Resgatando o Projeto Pedagógico</i>	33
<i>O arquivo fotográfico</i>	37
<i>O Trabalho Pedagógico na escola: as contradições entre o trabalho coletivo e as relações de poder</i>	39
<i>A construção da prática mediada pelas concepções do sujeitos - a diretora e a orientadora pedagógica</i>	46
Capítulo 3- A PRODUÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA SALA DE AULA	60
<i>A construção da prática mediada pelas concepções do sujeito - a professora</i>	64
<i>As contradições que emergem da prática: algumas reflexões</i>	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111
ANEXOS	117

INTRODUÇÃO

Investigar as concepções pedagógicas que orientam os professores na construção de suas práticas numa escola pública é o objetivo deste trabalho, tendo em vista as formas nas quais aparecem os conflitos de idéias e as contradições no percurso desses na apropriação de conhecimentos e tentativas de reelaboração de suas práticas.

Na construção do trabalho pedagógico na escola de ensino fundamental, como se caracteriza a atuação dos sujeitos que buscam um compromisso com a democratização do ensino? Quais são os pressupostos teóricos que os embasam nesse percurso? De que forma deixam transparecer a busca de coerência da relação teoria e prática? Em que medida procuram dar conta (ou não) de realizar o trabalho coletivo?

Num estudo de caso, procuro responder a essas questões, que são mediadas pela problematização do contexto histórico no qual as condições concretas de trabalho se dão no interior da escola e onde as diferentes concepções se encontram – confrontam.

Discuto também, no recorte teórico do trabalho, o papel da Didática na formação dos professores das séries iniciais, identificando os problemas, limites e desafios da área no momento atual.

Espero assim contribuir para o enriquecimento do debate em torno da construção da Didática enquanto ciência pedagógica, ao tomar a prática pedagógica que se dá na escola/sala de aula como objeto de análise, compreendendo a necessidade histórica da área de formular pressupostos teóricos tomados do fenômeno ensino, na sua relação com a finalidade social mais ampla. O caminho que se abre, pois, para a superação da realidade, volta-se para uma reflexão sobre a função social da escola, que por sua vez, conduz a uma busca de fundamentação da prática pedagógica numa perspectiva crítica e transformadora.

Capítulo 1 - O RECORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO

Percorrendo a investigação teórica da Didática num enfoque atual

Compreender a prática pedagógica produzida na escola, destacando o trabalho dos professores das séries iniciais que atuam no ensino público, supõe olhar para os conhecimentos teóricos embaixadores de tais práticas.

São muitos os problemas que irão explicar as dificuldades na realidade do ensino fundamental, dentre os quais se destaca a questão da formação do professor primário, tão discutida em tempos atuais. A precariedade deste tipo de formação se explica não só pela análise histórica, mas também pela discussão epistemológica.

Qual tem sido a abrangência da Pedagogia, no sentido de garantir uma formação teórica sólida e crítica aos professores das séries iniciais?

Qual tem sido o papel da Didática nesse processo, ao responder pela questão da relação teoria-prática?

Procuro, como forma de fundamentar esta pesquisa, investigar como está sendo discutida a questão teórica no campo pedagógico, destacando uma área ainda em construção – a Didática.

FREITAS (1995) analisa a questão da Didática começando pela discussão sobre o objeto próprio da Pedagogia, ou seja, sua epistemologia, a interferência de outras áreas, sua especificidade e generalidade, o vazio teórico, e a definição da ciência pedagógica e seu paradigma próprio. (p.89)

Constatando o problema, propõe a construção da teoria pedagógica (Didática) com base na pesquisa na escola/sala de aula.

O autor apresenta-nos a definição da Pedagogia como uma ciência prática que tem o suporte das ciências da educação (psicologia, sociologia, etc.), ou seja, a Pedagogia não é uma simples soma dos resultados das outras ciências. Segundo o autor, a ausência da especificidade epistemológica da pedagogia não implica acefalia teórica. Citando Schmied-Kowarzik: “A relação entre teoria e prática é a mais fundamental da Pedagogia”. (p.87)

A análise de FREITAS (1995) chama a atenção para a necessidade de se definir com maior propriedade o objeto próprio da Pedagogia, e também para a construção da Didática enquanto ciência pedagógica. Ao procurar fornecer um suporte para tal análise, esclarece que, no embasamento da prática pedagógica, reportamo-nos tanto para uma teoria educacional como para uma teoria pedagógica. A primeira, mais abrangente, supõe uma concepção de educação que expresse um projeto histórico com determinada visão de homem, mundo e sociedade. A segunda, voltada para a realização do trabalho pedagógico, traz princípios norteadores da Didática. Daí a necessidade de uma construção científica para a citada disciplina.

Também PIMENTA (1996) mostra o seu compromisso com o desenvolvimento de linhas de investigação sobre a teoria didática, formação de professores e políticas de ensino, numa busca epistemológica. Para isso faz um balanço da produção teórica nacional e estrangeira das últimas décadas, sobretudo nos países que estão implantando políticas reformadoras na formação de professores.

Segunda a autora,

“As novas concepções de didática estão emergindo da investigação sobre o ensino enquanto prática social viva; nos contextos sociais e institucionais nos quais ocorrem. Ou seja, a partir das sistematizações e explicações da prática pedagógica. Esse movimento tem sido possibilitado, também, pelo desenvolvimento das investigações qualitativas em educação (...). O desafio posto a essas abordagens é o de construir categorias explicativas (teorizar) das realidades de ensino, que permitam estabelecer seus nexos teóricos mais amplos” (PIMENTA, 1996:98).

Discorrendo sobre a re-significação da Didática, a autora afirma que a construção da teoria didática, a partir da prática, demanda a consideração do triângulo didático em situação, ou seja, os contextos sócio-teóricos/históricos nos quais ela ocorre; isto significa tomá-la enquanto práxis.

Teoriza ainda que a re-significação da didática emerge para a necessidade de re-significação epistemológica da Pedagogia; esta construção deve se buscar nas raízes, pois a partir delas é que se constrói saberes, ou seja, a prática está na raiz da re-significação epistemológica. Enquanto área da Pedagogia, a Didática tem no ensino seu objeto de investigação. Considerá-lo como uma prática educacional em situações historicamente situadas - significa examiná-lo nos contextos sociais nos quais se efetiva - nas aulas e demais situações de ensino das diferentes áreas do conhecimento, nas escolas, nos sistemas de ensino, nas culturas, nas sociedades - estabelecendo-se os nexos pelos quais ele se especifica.

A autora destaca também a importância de se documentar não apenas as práticas concretas e imediatas, mas buscar, ainda, a explicitação das teorias que se praticam, assim como a avaliação dessas práticas. O papel da Pedagogia é o de alargar os conhecimentos que os educadores têm de sua ação, portanto se torna fundamental tomar a ação como objeto de estudo.

As abordagens tanto de FREITAS (1995) quanto de PIMENTA (1996) anunciam a busca de teorização da Didática na sua definição e afirmação enquanto ciência pedagógica que toma como base a prática, sendo, simultaneamente, embasadora da mesma.

Tal tendência se confirma no trabalho de OLIVEIRA (1996), quando faz um balanço dos estudos e da produção na área da Didática nesta década, fornecendo-nos bases para uma reflexão sobre as características da investigação teórica nessa disciplina no Brasil.

Algumas características levantadas pela autora são:

1) Sobre concepção de ensino e fundamentos teóricos: duas tendências se revelaram; uma voltada para a aprendizagem do aluno, baseada no interacionismo construtivista da

Psicologia, e outra voltada para o processo de ensino enquanto uma prática social concreta baseada no Materialismo histórico-dialético.

2) Defesa da identidade específica do processo de ensino (através de explicações e descrições): com aporte teórico, implicando reflexões sobre o ensino tal como ocorre no interior da escola brasileira; com aporte empírico, através de pesquisas sobre a sala de aula e o cotidiano escolar.

Em síntese, as características levantadas apontam para a tendência de se pesquisar o ensino tomando-o como o objeto específico de estudo da Didática. De tal modo, a autora elabora algumas conclusões a respeito das características citadas, quais sejam:

- ocorre uma visível tendência de transformação de uma Didática prescritiva da década de 70 em uma Didática mais conceitual na década de 90;
- está sendo gestado um processo progressivo de construção de um conteúdo próprio da área, buscando uma linguagem própria.

A seguinte passagem sintetiza as conclusões da autora:

“Tudo isso me faz afirmar que, se o princípio da neutralidade científica que presidiu a construção da Didática Tecnista, predominante no início da década de 70, permitia-lhe um discurso aparentemente caótico, fragmentado, porquanto desvinculado de seus produtores e do contexto no qual se produzia, a busca de legitimidade acadêmico-científica, na década de 90, aparece como um dos fatores que preside a construção da Didática atual, permitindo-lhe a diversidade e a pluralidade, desde que nos limites da unidade dos referenciais teóricos abraçados pela área”.(OLIVEIRA, 1996:21)

Conclui-se, portanto, que a investigação Didática, nesta década, orienta-se predominantemente para a construção de teoria(s) didática(s) e não de tecnologia(s) de ensino.

Como exemplo, a autora observa que, de 1991 a 1993, os estudos na área abordavam os temas dos referenciais teóricos e da prática pedagógica, com destaque para

as práticas pedagógicas bem sucedidas. Já em 1994 e 1995, os estudos giraram em torno da formação do professor, com ênfase na construção do saber docente e na prática reflexiva.

O debate atual na área, que anuncia a necessidade de teorização das práticas pedagógicas nas escolas, de busca de um caminho que leve à construção científica da Didática, intensifica-se, quando se vê neste uma das formas que visam enfrentar o problema da má formação dos professores das séries iniciais na realidade brasileira.

Num outro trabalho, OLIVEIRA (1997) focaliza aspectos epistemológicos da produção da pesquisa em Didática no Brasil no momento atual. Faz a ressalva de que, apesar das divergências quanto ao objeto de estudo da Didática, esta vem tratando historicamente de temas relativos ao ensino, sendo que

“ensino envolve, necessariamente, o enfrentamento das questões de como ocorre o conhecimento e da justificação e validação de resultados cognoscitivos, implicando, portanto, a dimensão epistemológica”.(p.133).

Também é histórico o processo que explica as divergências conceituais dos pesquisadores que estudam a Didática – a prática pedagógica. No entanto, algumas tendências ganham força e se destacam nas últimas décadas, como por exemplo: a denúncia das visões parciais na abordagem do ensino, o caráter ideológico de tais abordagens, e as limitações epistemológicas da área.

Tais tendências acabam por expressar, na verdade, uma crítica às limitações de uma visão política nas abordagens do ensino, por estas não darem conta de problematizar criticamente os determinantes da escola brasileira. O problema apontado nos leva a entender que, a formação dos professores adquirida na disciplina Didática não vem privilegiando uma análise contextualizada do ensino, no qual a prática pedagógica seja refletida pelo seu caráter histórico, mas dissociada da própria história de luta dos educadores pela escola democrática e de qualidade.

Estamos, com esta análise, reportando-no à idéia de neutralidade tão criticada na Didática, juntamente com seu resquício tecnicista advindo de uma visão

instrumental da área debatida amplamente desde a década de 80, a partir do Seminário “A Didática em questão”, o qual marcou um movimento de revisão conceitual (teórico-metodológico), impulsionando um avanço nos estudos na área, quando se abre uma perspectiva crítica de análise. (Helena FREITAS, 1996:20)

Em quais aspectos o esforço dos estudiosos da ciência didática fez avançar o conhecimento teórico-prático produzido nas escolas? Ou melhor, em que medida o movimento teórico repercute na prática pedagógica dos professores, na busca de uma reelaboração que expresse maior criticidade incorporada pela reflexão?

Nesse sentido, OLIVEIRA (1997) analisa os referenciais epistemológicos que embasam as concepções de conhecimento que constituem a Didática, no seu propósito de enriquecer o debate em torno da natureza do objeto de estudo dela, assim como contribuir para a condução de uma prática pedagógica crítica na escola brasileira.

No levantamento das discussões teóricas no momento atual, a autora revela dois caminhos na construção da teoria e da prática na Didática: um centrado no processo formativo, no desabrochar do indivíduo no interior da escola, e outro, nos processos educativos da prática social, em que o trabalho aparece como categoria fundamental na construção de uma nova Didática. Identifica, pois, duas grandes posições (epistemológicas) relativas ao processo de ensino na escola brasileira: 1^a) o objetivo do ensino está ligado à aprendizagem e ao desenvolvimento do aluno; 2^a) o ensino traz como característica primordial a prática social como trabalho humano de formação do homem pelo homem.

No caso da primeira posição, a autora esclarece que as contribuições da psicologia ocupam papel central, a partir de três matrizes epistemológicas: o comportamentalismo, o humanismo e o construtivismo. Conclui que:

“Na área da didática, essas três correntes determinam três abordagens distintas, mas que possuem, em comum, a posição de se defender o tratamento do ensino a partir de considerações sobre a aprendizagem e o desenvolvimento e, assim, em todas as três, o ensino é tratado a partir de seus elementos e subprocessos, ou seja: objetivos, conteúdo, método; e avaliação, planejamento, relação professor-aluno. (...) O conteúdo da

didática define-se por enfatizar derivações de normas e prescrições sobre como fazer o ensino a partir da ciência da psicologia”. (p. 141-142).

De acordo com OLIVEIRA (1997), tal referencial na investigação didática tem como desafio avançar o saber tecnológico na área, a partir de questões do tipo: qual o melhor método? como desenvolver uma dinâmica de aula que facilite a aprendizagem (ou construção do conhecimento)? Destaca ainda as propostas construtivistas, com ênfase para a questão da avaliação. No caso da formação de professores tal referencial embasa o professor para ensinar bem, nesta perspectiva. Neste caso, a didática adquire caráter tecnológico pois busca construir seu saber em termos de aplicações de conhecimentos. (p.143-144).

A segunda posição epistemológica enfatiza o ensino como prática contraditória e mediadora em relação à sociedade mais ampla, cuja transformação das relações de exploração, opressão e dominação é assumida como um compromisso, diz a autora. Sua matriz epistemológica é a dialética materialista, tendo como tendência a vinculação entre ensino e trabalho, apontando a importância das discussões sobre o saber teórico e prático na didática estarem vinculadas às questões sobre a produção e reprodução da vida material. Neste referencial o saber didático lida com situações de ensino enquanto totalidade, pois:

“(…) o conteúdo da área da didática não se define mais, principalmente, pela elaboração de prescrições mas, sobretudo, por sistematizações e explicações da prática pedagógica (...). Não raro, a prática da pesquisa na área salienta o desafio de se construir categorias explicativas da realidade da sala de aula que não só a expliquem e orientem, como também possibilitem o entendimento dos mecanismos de relações entre a sala de aula, o sistema educacional e o sistema social mais amplo”. (OLIVEIRA, 1997:146).

Destaca ainda o desenvolvimento de pesquisas e estudos etnográficos sobre o cotidiano escolar, focalizando as práticas pedagógicas bem-sucedidas. Conclui que, neste referencial, há uma tendência em se defender a posição de que mais do que ensinar formas

de planejar, orientar e avaliar a aprendizagem, a Didática deve propiciar a reflexão sobre a realidade do ensino e nesse processo busca constituir-se como teoria pedagógica.

A análise da autora nos leva a compreender que, tanto na produção teórica da Didática, ao avançar na superação de uma visão instrumental, voltando-se para uma visão fundamental (CANDAU, 1988) embasadora da prática, quanto na produção do próprio exercício pedagógico, fundamentos teóricos são explicitados - e indicam tendências da realidade que podem se direcionar por perspectivas distintas e conflitantes.

Pelo exposto, podemos afirmar que a definição do objeto da Didática - ciência pedagógica, ainda não está resolvida, mas sim em construção. Tal construção está marcada por problemas e contradições a serem superados no interior da Pedagogia, os quais, sobremaneira, revelam/explicam a prática dos professores das séries iniciais, como bem aponta FREITAS (1995), nesta passagem crítica:

“Sem uma teoria pedagógica, tais profissionais trabalham ao sabor do que o psicólogo, o sociólogo ou o filósofo do dia têm a dizer, numa transposição direta e unilateral que vai, em linha reta e sem uma reelaboração qualitativa diferente, das disciplinas de referência (por exemplo, a psicologia) para uma prática pedagógica fragmentada em que as regularidades do processo pedagógico não são pesquisadas. Teoria e prática, portanto, desarticularam-se: a primeira transformou-se em abstração e a segunda transformou-se em empirismo, em pragmatismo. Acreditamos, no entanto, que o objeto de estudo da pedagogia e seu próprio desenvolvimento ficaram ‘prensados’ entre os especialistas das disciplinas de referência e os especialistas das diversas disciplinas de conteúdo específico. Tal fato também é responsável, possivelmente, pelo vácuo que se criou no campo da teoria pedagógica (no sentido restrito de ‘didática’). A solução encontrada tem sido importar teorias psicológicas como se estas fossem teorias pedagógicas - importando-se, também, os paradigmas próprios destas teorias psicológicas. O resultado é que a teoria pedagógica converteu-se em ‘quintal’ da psicologia e perdeu identidade. **Abriu-se mão de um paradigma pedagógico próprio e importou-se o dos psicólogos.** (...) O mais importante, porém, nesta análise é que tal compreensão estimula a busca de um paradigma próprio de compreensão para o fenômeno pedagógico, de especial relevância para a ‘didática’. A crise da ‘didática’, então, é, antes, uma crise da ciência pedagógica”. (p.90). [grifo meu]

O quadro teórico-analítico apresentado demarca alguma direção que explique a complexa realidade das práticas pedagógicas dos professores e educadores que atuam em nossas escolas, práticas estas construídas na base das formações profissionais adquiridas (de diferentes formas) e no movimento das idéias pedagógicas produzidas, disseminadas e incorporadas em virtude do valor que apresentam em determinado momento histórico.

Numa outra direção, o trabalho de MARTINS (1996)¹ contribui para a compreensão do problema da prática pedagógica, quando defende a tese de que o professor, entre sua formação acadêmica e a prática em sala de aula, gera uma didática prática, germe de uma possível teoria pedagógica alternativa. Essa didática prática, segundo a autora, implica pressupostos teóricos que precisam ser captados, explicitados e estruturados teoricamente.

Um problema apontado pela autora é o fato de professores tentarem mudanças na própria prática restritas ao plano individual, já que esbarram nos entraves da organização do trabalho na escola, cujas relações sociais são individualistas, competitivas, hierarquizadas. Discute que as iniciativas individuais dos professores são insuficientes para mudar a organização do trabalho pedagógico na escola. Portanto, as mudanças no processo de ensino estão intimamente vinculadas à forma como a escola organiza o seu trabalho. Somente uma mudança radical poderá refletir no plano pedagógico.

MARTINS (1996) constata um avanço no discurso dos professores, mas que não revela mudanças substantivas nas suas práticas, ou seja, ocorre uma distância entre os discursos mais progressistas sobre os avanços nas propostas de ensino, a partir da década de 80, e o ensino junto aos alunos, contradizendo a prática dos professores. Com tais afirmações ela sistematiza características da realidade do ensino que vêm se constituindo historicamente em nossas escolas.

¹ O trabalho que cito se refere à tese de doutoramento da autora. No entanto sua tese já se origina na sua dissertação de mestrado, publicada no livro “Didática teórica-Didática prática”, Edições Loyola, 1989.

Em síntese, o que as conclusões da autora propõem é que - ocorre uma tendência em que a prática dos alunos passa a ser valorizada como aspecto central para o processo de ensino - que vem ampliando a participação de professores e alunos nas decisões acerca desse processo. Nesse momento, a questão da organização do trabalho docente passa a ser básica para a Didática. Busca-se um trabalho mais coletivo no qual ocorra uma integração entre as disciplinas em torno de situações concretas da prática dos alunos. A preocupação com o aluno **sujeito** é a visão predominante. Portanto, nos dizeres da autora, os professores detêm um referencial teórico mais crítico, expressam o desejo de alterar a prática, mas continuam esbarrando na organização que impede que eles disponham de espaços para reflexão profunda, ou seja, a prática de reflexão sobre o seu trabalho lhe é negada sistematicamente pelo sistema capitalista.

A análise crítica de MARTINS (1996) fornece elementos que embasam a discussão a respeito do movimento de produção do conhecimento e da prática pedagógica na escola, marcado pela dinâmica contraditória entre as tentativas de ruptura (no plano individual/coletivo) com as formas reprodutoras do ensino, e as posições de recuo diante das limitações estruturais que se sobrepõem, dado o confronto entre um referencial mais crítico e a própria lógica da escola capitalista.

Desse modo, podemos compreender que, ainda que os professores tragam uma formação profissional (de origem) marcada pela fragilidade teórica e inconsistência no plano epistemológico, movimentam-se no sentido de avançar na própria prática, ao assumirem uma visão de mundo e educação com base em fundamentos críticos, e se sentindo, portanto, desafiados à uma reelaboração da prática, coerentemente com os pressupostos teóricos assimilados.

Algumas análises sociológicas vêm a referendar a suposição apresentada, como, por exemplo, a feita por SILVA (1992) que, ao discutir "*O que produz e o que reproduz em educação*", examina que a mesma tensão que caracteriza a dinâmica social, qual seja, a tensão entre reprodução e produção aparece na teorização crítica em educação.

O autor parte do pressuposto de que é na dialética entre a reprodução do existente e a invenção do novo que se move a sociedade. E afirma:

“Uma teorização crítica em educação, enfim, deve ser capaz de teorizar sobre a reprodução e a mudança, a manutenção das estruturas e a possibilidade de modificá-las, sobre o estático e o dinâmico, se é que ela tem alguma pretensão de iluminar nossa prática e nossa ação”. (SILVA, 1992:71)

SILVA (1992) propõe, pois, numa perspectiva de mudança da realidade que se contraponha à de reprodução, a construção na escola de um currículo (oculto) que esteja voltado para a (também) construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, justa e igualitária:

“Um currículo oculto que ensinasse a cooperação em vez da competição; a convivência democrática em vez do autoritarismo e da hierarquia; a consciência crítica em vez do conformismo, da docilidade e da submissão; a compreensão das diferenças humanas em vez das várias categorias de preconceito; os valores da solidariedade e da convivência humana em vez daqueles da acumulação e do consumismo; os valores da igualdade e da justiça em vez dos valores do poder, da dominação e do controle. É, certamente, dadas as atuais características da sociedade e da instituição educacional, um objetivo difícil, mas, também, com certeza, um objetivo digno dos nossos melhores esforços e imaginação”. (p.112)

O conceito de currículo oculto² é desenvolvido por GIROUX (1983) na sua tese sobre a resistência em educação, através da sua *teorização crítica*. Para este autor, a noção de currículo oculto está sempre ligada à noção de libertação, fundada nos valores de dignidade e justiça sociais. Isto requer uma teorização tanto sobre a reprodução como sobre a transformação, pois

² De acordo com GIROUX (1983), “A cultura dominante não está simplesmente entranhada na forma e conteúdo do conhecimento. Ela também é reproduzida através (...) de currículo oculto. **O currículo oculto nas escolas se refere às normas, valores e atitudes subjacentes que são freqüentemente transmitidos tacitamente, através das relações sociais da escola e da sala de aula.** Ao enfatizar a conformidade a regras, passividade e obediência, constitui uma das mais importantes forças de socialização usadas para produzir tipos de personalidade dispostos a aceitar as relações sociais, características das estruturas que governam o mundo do trabalho”. (p.258). [grifo meu]

“(...) a teoria não pode se reduzir a ser percebida como soberana sobre a experiência, capacitada a fornecer receitas para a prática pedagógica. Seu valor real reside em sua capacidade de estabelecer possibilidades de pensamento reflexivo por parte daqueles que a utilizam; no caso dos professores, torna-se inestimável como um instrumento de crítica e de compreensão”. (p.38)

Portanto, a contradição funda a realidade que se produz na escola - os conhecimentos e as práticas nela edificados são resultado de conflitos de idéias e valores, de visões filosóficas/ideológicas que se enfrentam, através da ação dos sujeitos, de acordo com os posicionamentos político-pedagógicos assumidos na construção do trabalho.

O problema que se abre para esta pesquisa é:

De que forma as concepções pedagógicas dos educadores aparecem na construção da prática na escola, expressam conflitos de idéias e revelam contradições nas tentativas de ruptura com a perspectiva reprodutora do ensino?

Para dar suporte ao problema construído, faz-se necessário analisar consubstancialmente quais tendências teórico-metodológicas vêm embasando a ação docente nos dias atuais, ainda que tal investigação esteja recortada num estudo de caso.

O que se procurou fazer nesta pesquisa é uma análise de algumas características do movimento de produção do conhecimento e da prática pedagógica numa escola pública de ensino fundamental, situada no contexto em que vivemos, de modo que possamos contribuir para identificar elementos que se constituam em desafios para a teorização da Didática e para a formação de professores, firmados no compromisso de transformação da escola e da sociedade.

O percurso metodológico

A pesquisa de campo realizou-se no ano de 1998, em uma escola de 1º.grau da rede municipal de Campinas (SP), e tomou como objeto a prática de alguns sujeitos - professores, dos quais me aproximei para vivenciar situações do fazer pedagógico.

Acompanhei de perto o trabalho de uma professora de 2ª.série, desde o horário de entrada (11:00h) até a saída (15:00h), duas vezes por semana. Ao deixar claro desde o início que minha pesquisa não era de intervenção, a professora aceitou a forma da coleta de dados: na entrada em classe eu me sentava numa carteira ao fundo e registrava minhas observações em diário de campo. Quase sempre conversava com a professora antes e depois da aula, sobre algum episódio envolvendo os alunos, sobre a aula, os pais, de modo que um interesse mútuo criou-se entre ambas, pelo qual eu pude perceber que ela se satisfazia em ouvir meus comentários ou questionamentos.

Também realizei com a professora uma entrevista gravada: ao elaborar questões amplas e gerais, tinha como objetivo que ela falasse o mais espontaneamente possível, tentando captar, talvez aí, uma essência significativa nas suas concepções de educação.

Inserida no universo da escola munida de um projeto de pesquisa que visava investigar a prática pedagógica de professores das séries iniciais, também me voltei para as reuniões pedagógicas semanais, realizadas com esses professores e coordenadas pela orientadora pedagógica (OP). Acompanhei o grupo, participando das discussões, e registrando posteriormente minhas observações, para evitar possíveis constrangimentos.

Também conversava com a OP fora de horário de reunião, tentando esclarecer e compreender o trabalho pedagógico na escola. A partir destas conversas, decidi registrar e sistematizar meus questionamentos através de uma entrevista com a mesma, na qual enfatizei sua atuação junto aos professores.

A OP ressaltava em suas falas o respaldo da Diretora da escola para com o andamento do trabalho pedagógico, o que reafirmava minhas observações sobre sua presença constante e seu contato com os alunos, professores e funcionários. Em decorrência da percepção desse fato, organizei também uma entrevista com a Diretora, visando um conhecimento maior sobre a escola. As entrevistas gravadas (com a Diretora e a OP) seguiram roteiro semi-estruturado, contendo questões gerais, de modo que cada entrevistada falasse o mais espontaneamente possível.

Em conversa com a diretora, esta sugeriu-me uma consulta à coletânea de álbuns fotográficos da escola, guardados em um armário sob sua responsabilidade. O zelo da diretora com este material revela, a meu ver, o valor afetivo expresso na sua relação com a história da escola, e que imprime marcas na sua forma de atuação.

O foco desta pesquisa seria, desde o início, a escola pública, o que se explica pelo meu compromisso político e minha preocupação com a formação de professores que atuam junto às classes populares. Tal compromisso amadureceu durante os anos em que lecionei a disciplina Didática/Estágio no CEFAM/Campinas³, experiência na qual tomava a realidade do ensino e a prática dos professores nas escolas como objeto de problematização junto aos alunos/estagiários, e que orientava os direcionamentos teóricos eleitos para o embasamento das reflexões. Nascia, portanto, no meu trabalho o interesse por investigar de forma aprofundada as concepções pedagógicas que têm orientado os educadores das escolas públicas.

A opção por uma escola da rede municipal, e não estadual, justifica-se pelo fato dessa apresentar condições de trabalho e salariais mais *favoráveis* do que as da rede estadual, somadas à política adotada nos últimos tempos de formação continuada dos docentes, embora a administração atual tenha anunciado uma outra política (que se traduz

³ CENTRO ESPECÍFICO DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO

em perdas e cortes de conquistas do magistério). Enfim, considero que a rede municipal de Campinas apresenta uma estrutura pedagógica que oferece condições mínimas para a atuação docente no ensino fundamental.

A escola escolhida foi indicada por colegas que atuam na rede municipal como sendo uma escola que possui um corpo docente combativo e que encampa as idéias pedagógicas progressistas; também foi indicada por um professor da UNICAMP (que atuou na secretaria da rede municipal) o qual destaca a atuação da diretora pelo seu compromisso com o campo pedagógico, não se limitando ao trabalho burocrático. Portanto, trilhei pistas que me levariam a uma equipe pedagógica (idealizada) debatedora do conhecimento teórico-prático.

Fiz o contato com a diretora no final do ano de 1997, através do qual expliquei o meu objetivo, a natureza do meu trabalho e as pessoas que haviam me indicado a escola. A mesma exigiu-me uma proposta de trabalho que seria encaminhada ao corpo docente em reunião no último dia letivo, para apreciação e suposta aceitação. No projeto, me propunha analisar a didática de uma (ou duas) professora de 1^a.à 4^a.série que estivesse tentando modificar a sua prática. Nas tentativas de obter resposta e minha aceitação como pesquisadora, fiz contatos insistentes com a diretora, e acredito que tenha criado nela muitas expectativas em relação à imagem de “sua” escola no meio acadêmico da UNICAMP.

No início do ano, na véspera de começarem as aulas, a diretora confirmou minha aceitação, convidando-me já para participar da primeira reunião pedagógica e administrativa, na qual me encaminharia para a professora de 2^a.série que me receberia como pesquisadora. Contrariando minha expectativa, fui apresentada à professora de forma improvisada: esta não havia sido avisada e tampouco preparada a respeito do meu projeto de pesquisa. A professora acatou o encaminhamento da diretora sem resistência, talvez por reconhecer em si a profissional que mais atendia as minhas expectativas - suponho. De qualquer forma, o clima se mostrava receptivo, e nessa reunião a diretora apresentou-me como que fazendo parte do grupo naquele ano letivo.

Alguns aspectos podem ajudar a esclarecer a fama da escola e o destaque da professora :

1º.) A escola pesquisada tem tido destaque na mídia local por ser muito procurada pelos pais, na luta por conseguirem vagas no período de matrículas. Filas enormes são formadas todos os anos na porta da escola e com muita frequência a diretora aparece nos jornais da cidade concedendo entrevistas; (ANEXO 1)

2º.) A professora, por sua vez, tem tido destaque na escola como sendo muito dedicada (lê muito, faz cursos, é participativa, etc.), já tem anos de casa, tem uma postura mais aberta, e um fato importante é que, pejorativamente, outras professoras revelam que não querem seus alunos no ano seguinte porque são indisciplinados, em decorrência dela assumir uma postura muito liberal.

Portanto o universo da pesquisa é o de uma escola pública de 1º.grau, onde acompanhei de perto o trabalho de uma professora de 2ª.série bem conceituada pela diretora, de modo que procurei montar um triângulo na relação do trabalho da professora, da diretora e da orientadora pedagógica da escola, tentando compor uma estrutura para um estudo de caso.

A coleta de dados foi feita através de observações, com registro em caderno de campo, entrevistas gravadas (com roteiro semi-estruturado), participação em reuniões, conversas informais e análise de álbum fotográfico. Percorrendo a sala de aula, as reuniões de trabalho docente, uma reunião de pais, uma reunião geral, uma excursão, o horário de preparo de aula, a análise de arquivo fotográfico, a vivência do cotidiano, mesmo que restrita à observação e diálogo com os sujeitos, realizei a pesquisa de campo no período de quatro meses distribuídos no 1º.e 2º.semestres, na frequência de três dias semanais, sendo dois dias em sala de aula (período completo) e um dia em reunião de trabalho docente - perfazendo 30 visitas à escola - totalizando aproximadamente 100 horas. (ANEXO 2)

Na minha relação com os sujeitos da pesquisa, conquistei suas confianças de forma satisfatória. Travei diálogos intensos com a professora que, de forma descontraída

falava do seu trabalho, dos seus alunos, numa interação na qual eu a ajudava analisar os fatos por ela colocados - os problemas surgidos no contexto vivido. Tive também um bom relacionamento com as demais professoras, uma vez que o pouco contato deu-se sem tensão, mesmo que mantivessem uma certa reserva. Houve também receptividade por parte da orientadora pedagógica, de modo que consegui obter alguns momentos de diálogo. Com a diretora, percebi um maior distanciamento - ora ela se mostrava aberta, ora se fechava com seriedade. De qualquer forma, as três entrevistas (diretora, OP, professora) foram conseguidas com tranquilidade num clima de colaboração.

Constatai que as condições de trabalho dos professores na escola são favoráveis. A diretora garante o suprimento de materiais, como por exemplo, aluguel de fitas de vídeo, ou qualquer material que os professores necessitem para o trabalho e que estejam ao alcance do orçamento da escola, utilizando um fundo de caixa.

Um aspecto que chama muito a atenção no triângulo formado pelos sujeitos (diretora, OP, professora) da pesquisa é o apreço pela leitura. Vemos, com realce, uma diretora que lê, uma OP que lê, uma professora que lê (como hábito do cotidiano do trabalho). O que lêem exatamente? Como essas leituras mediam o trabalho pedagógico na escola? Não me voltei para essas questões, no sentido de buscar respondê-las. De qualquer forma, é uma escola que tem um bom funcionamento e um clima democrático - apesar de suas contradições.

O caminho metodológico construído foi influenciado pelas leituras realizadas a respeito das pesquisas de tipo etnográfico⁴ e estudo de caso, sendo que o interesse que me conduziu a tais leituras deu-se pela idéia muito difundida de que este caminho de pesquisa fornece um suporte básico para a incursão no cotidiano escolar, no momento em que o pesquisador se propõe abordar os diferentes sujeitos da realidade escolar, buscando apreender os significados de suas formas de agir, seus valores, seus

⁴ Não fiz exatamente uma abordagem da *cultura pedagógica* dos sujeitos da pesquisa, embora esteja (implicitamente) sempre presente.

saberes e crenças na produção cotidiana do real (TRIVIÑOS, 1992; EZPELETA e ROCKWELL, 1989; LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Como nos mostra ANDRÉ (1995),

“esse tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia-a-dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e sentir a realidade e o mundo”. (p.41).

ANDRÉ (1993, 1995, 1997a, 1997b), procura mostrar a contribuição dos estudos do tipo etnográfico para a reconstrução do saber didático, na medida em que o estudo das questões do cotidiano escolar possibilitem compreender os processos de construção do saber didático e repensar a formação docente. O potencial de tal pesquisa se situa nas investigações das práticas pedagógicas das escolas, através do trabalho dos professores.

A autora descreve algumas características fundamentais nesse tipo de pesquisa⁵, como por exemplo:

- 1) o uso de determinadas técnicas de coleta de dados, quais sejam, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos;
- 2) o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados;
- 3) é dada ênfase ao processo, àquilo que está ocorrendo e não ao produto ou resultados finais;
- 4) busca de apreensão do significado, a maneira como os sujeitos vêem suas próprias experiências e a realidade que os cerca;
- 5) a pesquisa etnográfica implica num trabalho de campo, em que o pesquisador mantém um contato direto e prolongado com a realidade local;
- 6) uso constante da técnica da descrição;

⁵ Cf. Marli Eliza D.ª de André, Etnografia da prática escolar, SP:Papirus, 1995.

7) uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos de investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coletas reavaliadas, os instrumentos reformulados e os fundamentos teóricos repensados.

André destaca, dentro da pesquisa do tipo etnográfico, o *estudo de caso* - como sendo o estudo descritivo de uma unidade, seja uma escola, um professor, um aluno ou uma sala de aula. Um estudo de caso deve compreender um sistema bem delimitado, ou seja, uma unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social, enfatizando o conhecimento do particular.

Nessa perspectiva, teoriza que a imersão no cotidiano escolar, tendo em vista a análise das práticas pedagógicas, pressupõe a abordagem de três dimensões que estão inter-relacionadas: a institucional /organizacional, a instrucional/pedagógica e a sociopolítica/cultural (ANDRÉ, 1993;1995).

A dimensão **institucional ou organizacional** envolve os aspectos que abrangem o contexto da prática escolar, as formas de organização do trabalho pedagógico, e os elementos que expressam a ligação da escola com a estrutura social. A dimensão **instrucional ou pedagógica** abrange as situações de ensino, na relação professor-aluno-conhecimento, o que supõe considerar a situação concreta dos alunos e a situação concreta do professor. A dimensão **sóciopolítica/cultural** se refere à análise do contexto mais amplo identificando os determinantes macroestruturais da prática educativa. Trata-se da reflexão sobre o momento histórico e a problematização sobre o embate das forças políticas e sociais no interior da sociedade.

Baseando-me neste tipo de estudo, analiso a escola pesquisada enfocando suas características gerais, incluindo a atuação da diretora e da orientadora pedagógica, e especificamente o trabalho de uma professora de 2ª.série que está buscando mudanças conceituais e metodológicas, na intenção de *identificar sinais de rupturas, mobilizações,*

conflitos e contradições no movimento de produção do conhecimento e da prática pedagógica na escola de 1º.grau mediado pelas concepções pedagógicas dos sujeitos.

Delineando o momento histórico

Buscando aproximar a análise da problemática que vem sendo construída com o momento histórico no qual estamos vivendo, revela-se importante situar, no contexto macro-econômico e político, alguns elementos estruturantes da escola brasileira.

No momento atual, estamos atravessando um processo de transformações que têm raízes num novo modelo político-econômico de caráter mundial. Trata-se do neoliberalismo como um conjunto de medidas de bases econômicas e políticas, no bojo do qual a educação escolar passa a adquirir novos significados. A sociedade e o trabalho ganham novas características, e à escola cabe um novo papel. São outros os interesses que passam a reorientar as políticas educacionais nacionais, estaduais e municipais. Enfim, à escola pública cabe a função de garantir determinada formação aos cidadãos dentro da lógica traçada pelos interesses do capital. Acabam por ocorrer mudanças na constituição das políticas educacionais atuais, através da reorientação de aplicação de verbas e recursos, de investimento tecnológico maciço, de nova orientação metodológica e nova política de formação de professores, entre outras.

GENTILI (1996) analisa o tema *Neoliberalismo e Educação* focalizando o neoliberalismo como um complexo processo de construção hegemônica, que se solidifica como estratégia de poder se articulando em dois sentidos: primeiro, através de um conjunto de reformas concretas, e segundo, através de estratégias culturais de caráter ideológico com o intuito de legitimar as reformas neoliberais como sendo as únicas que devem ser aplicadas nas nossas sociedades no atual momento.

Para o autor, o caráter hegemônico do neoliberalismo deve-se a uma intensa dinâmica de mudança na base material e a uma intensa dinâmica de reconstrução discursivo-ideológica da sociedade, processo derivado da enorme força persuasiva que tiveram e estão tendo os discursos, os diagnósticos e as estratégias argumentativas, a retórica, elaborada e difundida por seus expoentes intelectuais.(p.11). É no contexto da

intensa e progressiva crise estrutural do processo de acumulação no modelo fordista, que a retórica neoliberal ganha espaço e densidade, no desmoronamento da fórmula do “Estado de Bem-estar”. Na opinião do autor alguns países da América Latina se constituíram em verdadeiros laboratórios de experimentação neoliberal, e também no contexto das democracias pós-ditatoriais pelo voto popular, tal como o Chile.

Analisando a retórica neoliberal em educação, GENTILI (1996) explica que, segundo esta perspectiva, os sistemas educacionais enfrentam hoje uma “crise de eficiência”, de “qualidade” decorrente da improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da grande maioria dos estabelecimentos escolares.

“Neste sentido, a existência de mecanismos de exclusão e discriminação educacional resulta, de forma clara e direta, da própria ineficácia da escola e da profunda incompetência daqueles que nela trabalham. Os sistemas educacionais contemporâneos não enfrentam, sob a perspectiva neoliberal, uma crise de democratização, mas uma crise gerencial”.

(p.17)

Nesta ótica, a crise se explica pelo caráter estruturalmente ineficiente do Estado para gerenciar as políticas públicas. Para alcançar a qualidade dos serviços educacionais é necessária uma profunda reforma administrativa. As instituições escolares devem ser avaliadas como empresas . O sistema educacional deve promover empregabilidade, que é a capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho. A reforma educacional traz também as estratégias de descentralização e ao mesmo tempo de centralização. As primeiras contemplam a municipalização do sistema de ensino, o repasse de fundo para níveis micro, flexibilizam-se as formas de contratação, etc. As segundas contemplam os sistemas nacionais de avaliação, as reformas curriculares, estabelecendo um currículo nacional e estratégias de formação de professores.

O autor tece sua crítica concluindo que

“o Estado neoliberal é mínimo quando deve financiar a escola pública e máximo quando define de forma centralizada o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais, quando estabelece mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do sistema e

quando retira autonomia pedagógica às instituições e aos atores coletivos da escola, entre eles, principalmente, aos professores”.(p.27).

Para o autor, os governos neoliberais deixaram nossos países muito mais pobres, mais excludentes, mais desiguais, incrementaram a discriminação social, exacerbaram o individualismo e a competição, quebrando os laços de solidariedade coletiva, intensificando um processo antidemocrático de seleção “natural” no qual os “melhores” triunfam e os “piores” perdem.

Também FREITAS (1995) tece uma rica análise a respeito do neoliberalismo e o desfecho que este projeto político-econômico vem impondo para o campo da educação.

Na opinião deste autor, a meta de tornar o Estado “mínimo”, contemplada no projeto neoliberal, significa um reconhecimento do capitalismo de que o mesmo não atua mais conforme o modelo de acumulação desejado hoje e, por outro lado, significa um rompimento com os compromissos assumidos tempos atrás para equacionar os conflitos sociais.

Criticamente o autor descreve a nossa “contemporaneidade” como sendo o momento de rejuvenescimento do capitalismo, em que o capital muda o papel do Estado, da produção tecnológica, da educação e a composição da classe trabalhadora; desemprega, joga trabalhadores na economia informal e no subemprego, aprofunda a recessão e sufoca a luta sindical pelo medo da perda do emprego. Nessas condições o capital dita as regras do jogo e cria condições para introduzir as transformações necessárias no plano da produção.(p.125). A necessidade de uma nova base tecnológica reflete na necessidade de um diferente tipo de formação dada pela escola. Nas novas condições de trabalho, são requeridas do trabalhador novas habilidades como: no campo interpessoal melhor comunicação com seus pares, maior capacidade de abstração, maior flexibilidade. Uma problematização oportuna apresentada pelo autor é que mostra-se de fundamental importância fazer a distinção entre o interesse do capital pela educação do trabalhador e a proposta de educação das forças progressistas.

Nesta relação neoliberalismo/educação, o autor levanta algumas hipóteses que irão delinear o cenário educacional brasileiro: a) valorização do ensino básico e técnico pela sua importância na preparação do novo trabalhador; b) a didática e as metodologias de ensino estarão submetidas à avaliação tendo em vista “bons resultados”; c) estará criado um clima de “nova escola”, “nova didática”, “novo professor”- objetivando um “novo trabalhador”; d) a didática e a formação do professor darão ênfase ao operacional, aos resultados, à prática; e) o debate ideológico será de certa forma suprimido.(p.127)

A seguinte passagem elucida as questões problematizadas pelo autor:

“Este nos parece ser o ponto de partida para as reflexões sobre a qualidade da escola, a didática, a formação do professor e a educação em geral neste final de século. Será necessário distinguir claramente o projeto capitalista do projeto progressista. Somente assim poderemos aproveitar as contradições do sistema capitalista, em benefício das classes populares, e evitar a ingenuidade e a cooptação. Impõem-se, neste momento, clareza política e ideológica - projetos históricos claros”. (FREITAS, 1995:128).

A respeito dos projetos de qualidade total para a educação e de revisão curricular, o autor chama a atenção para dois pontos fundamentais: 1) as ações de caráter técnico serem ao mesmo tempo políticas; 2) o Estado ter por função, ainda que no seio de contradições, articular o sistema capitalista e viabilizar as condições necessárias ao capital. Vivemos pois um momento - de mudanças - de adequação da escola pública brasileira às necessidades do capitalismo contemporâneo.

O quadro teórico apresentado nos remete ao questionamento de que, no discurso neoliberal, também aparece a preocupação com o fracasso escolar dos alunos, através da exclusão, e o anúncio da necessidade de mudança das práticas pedagógicas. Desse modo, levanto a seguinte suposição: estariam as propostas neoliberais de educação, através das políticas educacionais, apropriando-se “oportunamente” das teses pedagógicas progressistas para direcionar mudanças na realidade do ensino, segundo interesses econômicos? Estariam os professores (e educadores em geral), sendo ingenuamente

cooptados, mediante a assimilação a-crítica dos programas oficiais lançados nas redes de ensino?

A relevância de se retomar os elementos essenciais que norteiam a discussão teórica sobre o neoliberalismo e a educação justifica-se pela busca de clareza sobre tal análise, na medida em que vivenciamos os impactos desse processo ao adentrarmos na escola pública.

Na minha inserção na escola, já na primeira reunião pedagógica e administrativa, impressionou-me o tom de lamentação dos educadores em relação à perda de alguns projetos pedagógicos para o ano que iniciava, já que a nova administração municipal adotou a política de contenção de despesas, e uma das conseqüências foi o corte de verbas que financiavam muitos dos projetos pedagógicos nas escolas, como por exemplo, educação sexual, biblioteca, informática entre outros.

Posteriormente, em entrevista com a orientadora pedagógica (OP), esta esclareceu que o surgimento dos projetos pedagógicos deu-se na administração “Jacó Bittar”(1989-92), e que critério adotado pela Secretaria Municipal de Educação era o de estimular a iniciativa dos professores na escola pela construção de projetos pedagógicos a serem socializados para toda a rede:

“Então, por exemplo, aqui tem o Biblioteca, tem o Xeque-Mate que é o de xadrez, que basicamente ensina as crianças jogarem xadrez, a gente vê no xadrez uma possibilidade de raciocínio e concentração (...) o projeto da Ana Aragão, que veio numa época aí dessa coisa da parceria da escola com a faculdade, então são espaços que são fora do horário de aula, que o professor tem que ganhar pra isso (...), então o que que aconteceu, a Prefeitura legitimou esses espaços, são vários programas, vários subprojetos. Então tem o Orientação Sexual, tem Biblioteca, tem o Correio Escola que é o trabalho com jornal na sala de aula (...), mas veio esse Secretário muito preocupado em enxugar, economizar e tudo mais - cortar: corta hora, corta isso (...)”. (Entrevista OP - 09/03/98)

A OP sente a mudança da realidade identificando sua origem: a política de enxugamento da nova administração. Foi o maior impacto sentido por todos - uma

realidade de perdas, de destituição de conquistas, de destruição de trabalhos construídos e orientados para a cidadania.

Ainda dentro do contexto problematizado, os educadores estão adotando na rede municipal de ensino (estou me baseando no caso estudado) os Parâmetros Curriculares Nacionais⁶ como norteadores do trabalho pedagógico, atendendo, pois, às expectativas do governo e do Ministério de capacitação do quadro do magistério no seu plano de reverter os índices de reprovação e evasão escolar que afetam a imagem do país diante dos organismos financiadores, sobretudo o Banco Mundial.⁷

Nas reuniões pedagógicas semanais com os professores, a orientadora pedagógica propôs o estudo da obra oficial pela equipe:

“Em seguida a OP trouxe a coleção ‘Parâmetros Curriculares Nacionais’ e sugeriu leitura e seminário de todos (10 volumes), começando com o de Língua Portuguesa. Enfatizou que deveriam ler em casa ou na escola em horário de Educação Artística e Educação Física (pois são outras professoras).” (Caderno de Campo - Registro “Reunião de TD”- 05/03/98)

Nessa tentativa de trabalho coletivo através do estudo de uma obra importante na repercussão do trabalho na escola, a Diretora se manifesta:

“No momento da divisão do seminário sobre os Parâmetros Curriculares, a Diretora entrou na reunião e ao tomar ciência do fato, lamentou que também gostaria de participar do estudo. Que ela não gosta de ter que ficar em sala de Diretoria cuidando de burocracia”. (Caderno de Campo - Registro “Reunião de TD-05/03/98)

Os dados revelam o movimento de todos, Diretora, OP e professores, na busca de sistematizarem a diretriz oficial, assimilando na prática o direcionamento pedagógico, político e ideológico lançado pelo Governo Federal brasileiro.

⁶ Material editado e distribuído pelo Governo Federal brasileiro, no ano de 1997, para direcionar e dar suporte a uma política educacional nacional, visando embasar os professores teórica e metodologicamente.

⁷ Esta análise é desenvolvida com riqueza de dados na coletânea organizada por TOMMASI (1998).

Na abertura do seminário, questionei o grupo acerca dos objetivos gerais dos PCN's, se concordávamos ou não com todos eles. Imediatamente a OP reagiu, rebatendo meu questionamento, ao dizer que os professores da escola já haviam feito esta discussão, através de análise e apreciação. Na verdade, senti um fechamento para qualquer possibilidade de crítica.

Os fatos mostrados, que retratam o contexto problematizado, qual seja, como alguns educadores da escola pública estão vivenciando os impactos da política neoliberal adotada em nosso país e que repercutem no âmbito federal, estadual e municipal, levam-me a questionar a respeito da maneira como tal processo de mudanças influencia os educadores na produção de seus conhecimentos e de suas práticas pedagógicas. Fica a questão: como podemos interpretar o movimento contraditório que os fazem, ao mesmo tempo, aderir/compactuar e resistir/ se mobilizar frente aos desafios do contexto?

Capítulo 2 - A PRODUÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA

Diante do desafio de investigar a prática pedagógica tal como ela ocorre numa escola pública, percebi já de início a necessidade de buscar maior clareza nas formas de caminhar. Tendo compreensão a respeito das possibilidades de se analisar a realidade sob o crivo das explicações macro estruturais e políticas, ou sob o crivo das explicações do universo micro dos sujeitos, que privilegia um enfoque mais cultural (dos valores)¹, entendi que o melhor caminho seria tentar aproximar ambos os enfoques, sem cair na pretensão ingênua (dadas as dificuldades de tal aproximação).

Desse modo, construo minha análise sobre as concepções pedagógicas que orientam os educadores na construção de suas práticas numa escola pública, buscando relacionar os elementos estruturantes da escola capitalista, vistos a partir do caso estudado, e os elementos singulares dos sujeitos da pesquisa, nas suas características pessoais, por sua vez históricas.

No percurso da pesquisa, minha inserção no universo escolar foi acompanhada de dificuldades, pelo fato de não ter tido vínculo anterior com a escola, no sentido de abordar os sujeitos - diretora, professora e orientadora pedagógica - ao solicitar permissão para penetrar em seus espaços de trabalho como pesquisadora.

Apresentar-me, solicitar, conquistar a confiança, despertar a desconfiança, o desconforto e o incômodo nas pessoas, invadir seus espaços, às vezes representar uma ameaça, na medida em que eles sabem que o pesquisador está avaliando, julgando, criticando, são alguns dos aspectos deste desafio. Ainda assim, é possível assegurar essa conquista, porque por outro lado, os sujeitos se sentem valorizados, notados, desafiados, e

¹ Esta problemática é amplamente discutida por KRAMER (1993).

os diálogos e relatos travados com a pesquisadora constituem-se em espaços garantidos de desabafo, revelações, compreensões e busca de significados.

Situando a escola

A escola objeto deste estudo está situada num bairro popular da cidade de Campinas, em região periférica, no entanto, é fácil o acesso a ela (por uma importante avenida da cidade, que leva à periferia, rapidamente se chega à escola), e também o bairro possui uma boa infra-estrutura, com casas de alvenaria, comércio, etc.

Trata-se de uma escola de médio porte, com 509 alunos matriculados de 1ª. à 8ª. Séries, que funciona em 3 turnos (7:00h - 11:00h; 11:00h - 15:00h; 15:00h- 19:00h). Possui 15 classes distribuídas entre as séries, assim como 25 professores. São 10 os funcionários (escriturárias, serventes, guardas, inspetoras). A escola é administrada por uma Diretora e uma Vice-diretora, e tem uma Orientadora Pedagógica. Não existe Histórico da escola, apenas álbuns de fotografias datadas e comentadas, o que já constitui um tipo de registro. A escola tem um Projeto Pedagógico elaborado em 1997 e que foi avaliado pela equipe, permanecendo o mesmo no ano de 1998. A clientela da escola é constituída de crianças e adolescentes residentes no bairro onde a escola se situa e em bairros circunvizinhos, sendo todos bairros populares de trabalhadores. A realidade das crianças dessa escola expressa, de uma maneira bem geral, a seguinte rotina: as mães (principalmente) as acompanham até o portão da escola, sendo que muitas permanecem nas grades para vê-las entrar na classe; algumas crianças levam lanche para a escola. Em casa, brincam, fazem as tarefas escolares e ajudam a família nos afazeres domésticos. Nos finais de semana assistem TV, brincam com irmãos e vizinhos, ou fazem passeios (principalmente visitas a parentes).

Sobre os recursos pedagógicos da escola e salas ambientes a escola possui:

- * Biblioteca: móveis confortáveis, exemplares por assunto, grande quantidade de livros infantis, videoteca. A comunidade tem acesso à Biblioteca.
- * Sala de Vídeo: ar condicionado, cortinas, cadeiras.
- * Sala de Computadores : 24 máquinas.

- * Aparelho de Som (caixas nas salas).
- * Equipamentos de Som (maior potência).
- * Sala de Material Pedagógico (diversos).

Sobre as condições físicas da escola, é um prédio modesto e pequeno, com pouco espaço, principalmente externo. Tem uma quadra esportiva descoberta e os corredores que circundam o prédio funcionam como pátio. Não há garagem para carros. Em pequenos espaços há uma horta nos fundos e um jardim na frente. A pintura das paredes, assim como os pisos são bastante rústicos, mas predomina a limpeza. As salas são bem iluminadas e possuem cortinas. A arquitetura, o prédio, a estrutura física compõem um quadro de muita simplicidade, mas predomina a higiene e um ambiente organizado e humanizado. Também é importante observar que a escola possui dois guardas uniformizados (contratados por empresa, pela Prefeitura) e um guarda/zelador funcionário municipal, o que garante bastante segurança. Não há registro sobre a fundação da escola, apenas fotos e artigo de jornal da cidade que mostram que a escola foi “batizada” com o patrono em 1983, sendo que antes possuía uma placa enunciando “escola do jardim L.”.

A escola pesquisada passa a imagem de ser bem conceituada dentro da rede municipal de Campinas. Alguns aspectos podem sugerir a afirmação deste juízo de valor. Enquanto em muitas escolas da rede, o quadro docente é composto majoritariamente por professores substitutos (contratados)², nesta, o quadro encontra-se equiparado: metade substitutos, metade efetivos. Um outro aspecto relevante é o fato de alguns professores atuarem há anos nesta escola, o que caracteriza um vínculo afetivo de trabalho. Nesse sentido, chamou-me a atenção o destaque de alguns professores, como por exemplo: o de Geografia, a de Ciências, a de Educação Artística e a de Educação Física (esta última aposentou-se no transcorrer da pesquisa). São bastante atuantes na realização de projetos educativos (ex.: campanha contra a dengue), atividades extra-classe, e na realização de trabalhos que integrem outros professores, exposição dos trabalhos dos alunos, etc.

² O último concurso realizado pela rede foi em 1990.

Resgatando o Projeto Pedagógico

A abertura do ano letivo de 1998 na escola deu-se com a Reunião Pedagógica e Administrativa no mês de fevereiro, composta pela diretora, a orientadora pedagógica (OP), os professores e alguns funcionários. O clima instaurado era de trabalho coletivo, união e cooperação enquanto discutiam as metas para o ano que iniciava, após terem feito um “balanço” dos aspectos positivos e negativos da realização dos trabalhos na escola no ano que passou.

A OP, condutora da reunião, retomou uma parte do Projeto Pedagógico de 1997, no capítulo intitulado *“Esta é a Proposta Educacional de nossa escola”* (o qual possui a essência teórica do projeto), e colocou em discussão para o grupo a continuidade da mesma proposta para o ano de 1998.

Em entrevista, a OP relata como conduziu a elaboração do Projeto Pedagógico na escola, através de coleta das falas dos professores nas reuniões, e também de registros escritos, quando então elaborou um documento:

“(...)eu acabei fazendo um documento, afirmando coisas, afirmando coisas fortes (...), como é que eu devo conduzir a proposta educacional, que teoria que vai sustentar o ensino dessa escola (...) e eu apresentei numa reunião o ano passado (1997), e as pessoas foram modificando essas coisas fortes que eu fui falando, modificando no sentido assim: ‘Ah! Ad., mas acho que nós não estamos prontos pra isso, a gente acredita mas ainda não dá, então vamos colocar que nós vamos tentar... (...) A pessoa acaba se revelando quando ela fala, por exemplo, do jeito que ela acha que o menino aprende. Então eles revelavam algumas concepções...”. (Entrevista OP - 09/03/98)

Portanto o Projeto Pedagógico da escola foi construído pela equipe de professores, coordenada pela OP, tendo por fundamento uma síntese das concepções educacionais do grupo, priorizando teorias pedagógicas que dêem suporte para a construção metodológica - a prática. A inspiração é Construtivista:

“Como é essa coisa de construção, essa coisa da interação do sujeito com o objeto (...), porque a gente trabalha em grupo, porque a gente

possibilita o aluno pesquisar, porque a gente deixa ele errar e a gente acha que o erro é uma coisa 'legal'. E eu estou falando esse 'a gente' achando que está todo mundo pensando assim (...). (Entrevista OP - 09/03/98)

Sua fala expressa uma “vontade” de coesão de idéias do grupo de professores, de modo que assegure o trabalho coletivo idealizado.

Analisando o referido texto, a impressão, já no início, é de um certo ecletismo, ou seja, junção de idéias que talvez se explique pela tentativa de integração do grupo - corpo docente. A conseqüência é que o texto fica um pouco fragmentado e superficial.

O papel da Educação contemplado no Projeto é a de favorecer a “*participação dos indivíduos na sociedade*”. No entanto, não explicita, ou analisa criticamente: qual sociedade? quais indivíduos?, o que leva à uma conotação a-crítica, a-histórica ou “neutra”.

Prevalece a concepção de uma Pedagogia Ativa: “*formação do cidadão para que ele compreenda o mundo em que vive*”. Da mesma forma, não problematiza: qual mundo? qual o conceito de cidadão? O ativismo pedagógico transparece quando se concebe uma “*relação centrada no sujeito do processo, sujeito ativo, que busca o conhecimento...*”, o qual herdamos da Escola Nova.

O Projeto dá ênfase ao “*respeito à individualidade, à potencialidade, à vivência de cada um*”, visão centrada no indivíduo, destituída da concepção de classe social situada na sociedade capitalista. No entanto, uma abordagem mais crítica aparece quando se concebe o conhecimento como algo “*provisório, permanentemente construído pelo sujeito*”. Indagamos novamente: qual a visão de sujeito?

Novos enfoques teórico-metodológicos são explicitados, como por exemplo quando concebe-se o professor como “*mediador entre o sujeito e o objeto de conhecimento*”. O conhecimento se encontra no mundo, deve-se integrar a escola e o mundo, diz o texto. Tal referência pode estar próxima da visão elaborada por Vygotsky.

O papel do professor é daquele que *“tenta refletir sob o ponto de vista das crianças, mobiliza diferentes repertórios, propicia a interação, incentiva a busca de novos conhecimentos”*. O que querem para os alunos: que *“desenvolvam o espírito de descoberta e investigação científica”*. Nesta passagem, talvez o pensamento piagetiano tenha servido de inspiração.

O objetivo educacional é instrumentalizar o estudante *“para enfrentar as situações da vida”*. O Projeto tem pois uma finalidade pragmática: desenvolver atitudes para formar o *“cidadão capaz de ir em busca do que precisa”*.

O fechamento da Proposta se dá com uma reflexão: *“(…) sentimos a necessidade de afirmar algumas posições para nos transformarmos. (...) Para que as mudanças ocorram (...) é necessário que tenhamos coragem para sustentarmos nossas crenças e ousadia para tornarmos reais, os nossos ideais”*. (grifo meu)

Dois elementos se evidenciam no projeto pedagógico como um todo: uma intencionalidade do trabalho coletivo, nas tentativas claras de integração das idéias reveladas no grupo, e um referencial teórico (fragmentado/difuso) que tenta se aproximar de idéias pedagógicas progressistas ou inovadoras³. Esses elementos (trabalho coletivo/ idéias pedagógicas progressistas) constituem-se em conhecimentos produzidos historicamente no campo educacional (acadêmico/escolar), e que também sinalizam para tentativas de rupturas, mobilizações, e carregam suas contradições.

Penso com SMOLKA e LAPLANE [199-] quando afirmam:

“Parece haver uma lógica da prática pedagógica, forjada na dinâmica social, que é concebida em termos de conceitos, conhecimentos, princípios teóricos mais ou menos explícitos para o professor. É o ‘dever ser’ da prática pedagógica, que constitui o ‘ideal’. Esse ‘ideal’ não é único, não é estático, e também não é homogêneo. Permeado por imagens e valores, mesmo tendo um caráter difuso, ele se constitui como ponto de referência, onde se configuram os parâmetros que orientam a prática”.
(p.4-5)

³ Reconheço na expressão *“ idéias pedagógicas progressistas ou inovadoras”* uma questão polêmica e que aquece um intenso debate teórico, de cunho ideológico/epistemológico. De qualquer modo o sentido que coloco é de afirmação de compromisso com mudanças no papel da escola, sobretudo nos dias de hoje em que se consolida a concepção de educação voltada para a cidadania.

A marca do **ideal** parece que está clara no referido projeto, qual seja, o ensino ativo centrado no sujeito - aluno, formado para ser um cidadão participativo.

A sustentação do Projeto Pedagógico da escola parece fincar raízes em algumas teses da psicologia da educação. Digo parece, pela fragilidade que o texto apresenta. No entanto, não vejo um entrelaçamento com uma visão política explícita, que aprofunde o Projeto numa finalidade educacional mais crítica e contestadora da realidade social. Restringe-se portanto ao indivíduo-aluno, e conseqüentemente ao seu desenvolvimento humano e social abstrato.

FRIGOTTO (1996), ao teorizar sobre a formação de professores, argumenta que, sem uma sólida base teórica e epistemológica, a ação cotidiana do educador se reduz à repetição mecânica, ao ativismo pedagógico ou ao voluntarismo político. Nesse sentido, identifico aspectos do **ativismo pedagógico** num projeto pedagógico de uma escola pública que se constrói na fragilidade teórica e política.

VEIGA (1996) conceitua o projeto da escola como sendo político e pedagógico. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade: e é pedagógico no sentido de definir as ações educativas. É um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas. Constitui-se em processo democrático de decisões.

Instiga a autora:

“A questão é, pois, saber a qual referencial temos que recorrer para a compreensão de nossa prática pedagógica. Nesse sentido, temos que nos alicerçar nos pressupostos de uma teoria pedagógica crítica viável, que parta da prática social e esteja compromissada em solucionar os problemas da educação e do ensino de nossa escola”. (p.14)

A autora nos esclarece portanto que o projeto pedagógico deve apresentar uma base teórica e política que esclareça sobre a função social da escola, redimensionando o trabalho pedagógico em compasso com o compromisso assumido coletivamente pelos educadores.

O arquivo fotográfico

Outra fonte de dados utilizada na pesquisa foi o arquivo fotográfico. A diretora ofereceu-me os álbuns de fotografia para consulta e selecionou-me alguns novos e alguns antigos como amostragem. Cada álbum é datado pelo ano, e as fotos são comentadas pela ocasião. Foram elaborados pela diretora (com colaboradores) e ela disse que só não confeccionou mais por falta de dinheiro.

De um certo modo estes álbuns constituem um tipo de registro histórico: a história da escola e das práticas pedagógicas nela produzidas. Nos mais recentes (1997 e 1996) encontrei fotos que retratam todo o tipo de atividades desenvolvidas na escola, como por exemplo, festas comemorativas, projetos pedagógicos diversos, atividades culturais, estudo do meio, gincanas, torneios esportivos, excursões, missa, palestras, feira científica, inauguração de sala ambiente, biblioteca, etc. Chamou-me a atenção a variedade das atividades desenvolvidas na escola envolvendo todos os sujeitos que participam do processo pedagógico e da vivência cultural escolar. (ANEXO 5)

Este registro fotográfico revela o trabalho que está sendo produzido por professores e alunos (com a participação da diretora e da orientadora pedagógica), em todas as áreas do currículo escolar e fora dele, trabalho este que, na minha suposição, expressa três frentes: 1) tradição de uma cultura escolar ligada à festas comemorativas e gincanas; 2) realização de eventos que expressam produções coletivas da comunidade escolar; 3) esforço das áreas metodológicas para produzirem um trabalho mais alternativo.

Consultei também álbuns de 1991, 1990, 1989, 1988 e os mais antigos, que datam de 1983-84-85. Estes, bem mais simples que os mais recentes (menos detalhes), sendo que o último (mais antigo) chamou-me a atenção por trazer artigos em jornais da cidade sobre Educação (de maneira geral) e artigos sobre a escola⁴. Este álbum traz o

⁴ Consta um artigo do Jornal Correio Popular de 1983 denunciando o descaso da Prefeitura com as escolas, mostrando uma foto da referida escola que não era cercada/murada, sendo alvo de ataques de marginais.

registro escrito pela diretora em 21/10/83 como o dia escolhido para ser a data comemorativa da escola, pela denominação do Patrono. Neste dia a escola recebeu doações de algumas entidades.⁵ Também reúne artigos sobre medidas políticas e pedagógicas adotadas para as escolas municipais (um deles intitulado “*Professores usam método alternativo*”), o plantio de árvores na escola, falecimento de alunos, etc. Também constam nos álbuns visitas de autoridades, como prefeitos, assessores, especialistas acadêmicos, e outros.

Nota-se, numa visão conjunta dos álbuns fotográficos, que houve uma transformação tanto no aspecto físico da escola como conceitual/pedagógica: se no começo havia uma escola sem cerca/muro, sem nome, sem árvores, sem calçada, no decorrer de aproximadamente 15 anos, ela obteve todos esses benefícios. E no plano conceitual, também é possível perceber uma ênfase muito mais intensa, nos álbuns recentes, nos aspectos pedagógicos, na produção do trabalho de alunos e professores (ao invés de apenas festas juninas, folclore e datas comemorativas).

A transformação à qual me refiro pode indicar o surgimento de um embasamento teórico maior por parte dos professores, diretora e orientadora pedagógica, nos referenciais do Construtivismo em Educação.

Analisando as concepções de tempo e espaço constituídas de muitas formas nas instituições escolares pelos sujeitos, LOURO (1996) afirma:

“(...) o tempo escolar, como os outros tempos sociais, precisa ser compreendido como um ‘fato cultural’(...). Seu uso, distribuição, valor, noção enfim, reflete os ‘pressupostos psicopedagógicos’ que, naquele momento histórico, são orientadores da ação educativa. (...) a escola busca indicar, de muitas formas (desde sua exterioridade, em sua fachada e na disposição física), seu destino, sua ‘função’, sua ocupação. Internamente, seus corredores e salas, a capela ou o crucifixo, as bandeiras ou os retratos de autoridades, os quadros de formatura ou os bustos das ‘personalidades ilustres’ estão afirmando ou ocultando saberes, apontando valores e ‘exemplos’, sugerindo destinos”. (p.124-125)

⁵ Em entrevista a diretora disse-me que a escolha do patrono foi aleatória, que ele não teve significado nenhum para a comunidade escolar.

O Trabalho Pedagógico na escola: as contradições entre o trabalho coletivo e as relações de poder

A Reunião de Trabalho Docente constitui-se no espaço semanal (2 horas/aula) de encontro dos professores junto à orientadora pedagógica (nas escolas da rede municipal), para a discussão coletiva, priorizando o planejamento do trabalho pedagógico, a reflexão, o estudo teórico, a sistematização de idéias e avaliação dos trabalhos.

Foram formados 3 grupos distintos, em horários e dias diferentes para melhor atender às disponibilidades dos professores. A OP tentou agrupar um dos grupos com as professoras de 1^a.à 4^a.série, sendo este o grupo que acompanhei, quando fui aceita na condição de participante.

Tendo a OP saído deste grupo de professores, ou seja, antes de assumir o cargo de OP ela era professora de 1^a.série na escola há alguns anos (e já desde essa época se empenhava em assimilar na prática as novas concepções pedagógicas valorizadas no momento⁶), tomava o grupo como cúmplice das suas idéias, e muitas vezes até desabafava decepções que tinha com outros grupos:

“A OP revelou em conversa que os grupos são diferentes entre si, e que este nosso está caminhando com velocidade no que diz respeito ao estudo dos PCN’s⁷”. (Caderno de Campo - Registro “Reunião de TD”-26/03/98)

“A OP estava um pouco abatida, uma professora comentou e ela desabafou sobre a dificuldade que está tendo em trabalhar com o outro grupo, dos professores de 5^a.à 8^a., dizendo que é muito difícil modificar suas concepções. **Eles não querem mudar suas visões e suas práticas**, o qual com as professoras de 1^a.à 4^a. tem sido muito mais frutífero. Algumas comentaram que os professores de 5^a.à 8^a. não conseguem ampliar a visão: continuam achando que o professor deve ser duro com os alunos, punir com a avaliação, etc. Elas confessaram que nas reuniões

⁶ Estou me referindo às teses do Construtivismo, de Piaget e Emília Ferreiro, dentre outras, que se disseminaram velozmente no meio educacional desafiando os professores a mudarem suas práticas. Essas teses ganharam reforço sobretudo a partir das pesquisas que enfocaram o fracasso escolar nas escolas brasileiras.

⁷ Brasil: Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília, 1997.

pedagógicas coletivas eles até tem um discurso avançado, ou aceitam 'passivamente' o do colega, mas na prática do dia-a-dia não querem pensar em modificar nada. Foi uma revelação". (Caderno de Campo - Registro "Reunião de TD-16/04/98)

Este relato é revelador de **tensão, de confronto de idéias**, de cumplicidade da OP com um grupo e conflito com outro grupo em torno do conhecimento e da prática pedagógica assumidos coletivamente no plano ideal (Projeto Pedagógico). O grupo das professoras das séries iniciais, respaldadas pela OP, aparentemente representam a "vanguarda" da escola, ou seja, aqueles professores que "levantam a bandeira" em torno do compromisso de mudar. Quais compromissos estão por trás dessa mobilização? Poderá representar uma forma de resistência ao papel reprodutor da escola?

Um grupo que se confronta com outro grupo, em torno de diferenças de idéias e posturas: mas o Projeto Pedagógico da escola não é coletivo? E dentro desse mesmo grupo aparentemente combativo, essas professoras conseguem trabalhar coletivamente? Elas têm coesão de idéias?

Presumo que este dado é contraditório, abala o idealismo de discurso de projeto coletivo na escola, e de que os professores trabalham em equipe. Ao tecer uma análise, posso afirmar que o referido dado **explicita as contradições** no movimento de produção do conhecimento e da prática pedagógica na escola, revelando as barreiras e limitações sobrepostas na intenção dos educadores de trabalharem coletivamente.

Em entrevista com a diretora, esta esclareceu-me que na escola funcionam três turnos, mas que não se compõem três equipes, mas uma equipe só, porque os professores trabalham juntos.

"Então não tem essa não que eu vejo em muitas escolas que professor de 5ª a 8ª levanta o nariz e não conversa com professor de 1ª a 4ª. Não tem essa não. Todos conversam e muito bem". (Entrevista Diretora - 23/03/98)

E o interessante é o fato de um grupo de professoras primárias estarem à frente em relação ao (suposto) avanço de postura, serem vanguarda de um *movimento de mudança*, sendo que comumente são subestimadas na hierarquia do saber, no universo

escolar. A este respeito FONTANA (1997), ao analisar aspectos da constituição do sujeito (ser professora) como profissional da educação, salienta:

“A manifestação de uma baixa expectativa com relação a nossa capacidade ‘como intelectuais’ também foi por nós experimentada nas relações entre pares. Nossa condição de professores polivalentes tem nos custado, dentro da organização parcelizante do trabalho, dominante na escola sobretudo a partir da década de 70, o desconforto de nos sentirmos consideradas, por nossos próprios colegas de 5^a.a 8^a.séries e pelos coordenadores de área, como menos informadas e menos capazes de tratar do conhecimento de áreas específicas em profundidade. Numa relação claramente verticalista, muitos de nossos coordenadores, ‘entendendo as dificuldades das meninas de 1^a.a 4^a.’, vem deliberando por nós, quanto ao que ensinar, ao como ensinar e ao como avaliar, trazendo-nos prontos o material a ser utilizado com os alunos, as avaliações a serem aplicadas, o controle do tempo/ritmo/sequenciação de nosso trabalho”. (p.143)

A própria OP criou uma linha divisória entre os professores de “*idéias avançadas*” e os professores de “*idéias retrógradadas*”.

Esta realidade por si só revela relações de poder: a parceria da OP com determinado grupo na coesão de idéias pode facilitar a atuação desse grupo na escola e dificultar a atuação do outro.

Desde o início dos encontros, o que a OP propunha era a organização do grupo em torno de atividades definidas. A cada proposta que lançava, consultava a concordância ou não do grupo. Por exemplo, sugeriu que as professoras registrassem cada reunião e lessem na seguinte, para adquirirem o hábito da escrita, da reflexão, postura essa considerada fundamental para ser coerente no trato com o aluno, no argumento utilizado por ela.

Sugeriu o estudo dos PCN’s , quando tiveram que decidir a forma de estudo: em casa ou na escola, no horário de reunião ou não.

As diferenças entre as professoras aparecem nessas tomadas de decisões:

“Uma professora⁸ sugeriu que se discutisse em tais reuniões a Nova LDB. Duas professoras resistiram à idéia de ler qualquer livro em casa, julgando ser impossível”. (Caderno de Campo - Registro “Reunião de TD-12/02/98)

(Um estilo de trabalho marcante da OP, desde o início, era utilizar a técnica de dinâmica de grupo, com poesias, atividades manuais e exposição de idéias, para evocar a idéia de trabalho em grupo).

“Em seguida a OP trouxe a coleção ‘Parâmetros Curriculares Nacionais’ e sugeriu leitura e seminário de todos (10 volumes), começando com o de Língua Portuguesa. Enfatizou que deveriam ler em casa ou na escola em horário de Educação Artística e Educação Física (pois são outras professoras). Uma professora resistiu dizendo que não pode ler nada em casa por causa da família. As outras até ironizaram, dizendo para ela pedir ao marido para sair com as crianças no sábado para que ela leia a obra. Por fim, cedeu”. (Caderno de Campo - Registro “Reunião de TD”-05/03/98)

Esses dados revelam **resistência interna** no próprio grupo, o que constitui contradição: se por um lado passa imagem de defesa de idéias progressistas ou inovadoras, resiste em ler, condição fundamental para o avançar do conhecimento e superar a alienação do trabalho pedagógico. São resistências individuais que repercutem no coletivo. O que dá margem para pensar: por onde passa a coerência do trabalho individual/coletivo na escola?

Durante os seminários a postura geral dos integrantes do grupo era de envolvimento e seriedade, no preparo e nas discussões.

“As professoras participam bastante durante o seminário, dando exemplos de situações de sala de aula, no trabalho pedagógico que desenvolvem. Discutem, esclarecem pontos. **Comentam que quase tudo já sabem ou já trabalhavam em sala de aula**”. (Caderno de Campo - Registro “Reunião de TD”-19/03/98)

O discurso é revelador de **cumplicidade com o material pedagógico oficial**, de aceitação e incorporação “*natural*”. A OP tenta articular o estudo dos PCN’s com o planejamento do trabalho pedagógico:

⁸ Trata-se da professora a qual acompanhei no trabalho em sala de aula.

“Terminado o seminário, a OP retomou a discussão sobre o Planejamento. Discutiram se era viável fazer ou não (sendo que o Planejamento coletivo já fora entregue na semana do carnaval - de 1ª à 8ª série). Decidiram então rever o Planejamento em função do PCN-Língua Portuguesa, e foram reconstruindo, sintetizando o teórico, reelaborando a prática. Achei bastante interessante, embora só **uma professora**⁹ estivesse fazendo com a OP”. (Caderno de Campo - Registro “Reunião de TD”-19/03/98)

Temos mais um exemplo de resistência no plano individual, e ambivalente: quem está resistindo, as professoras que não participam da sistematização teórico-prática, ou a **única professora** que participa de forma reflexiva com a OP? Onde está a coerência do coletivo? Estamos vendo mais uma forma de contradição interna no grupo?

Terminado o estudo do 1º.Volume, a OP consultou o grupo:

“A pauta da reunião, colocada pela OP, era se daríamos ou não continuidade aos PCN’s. Ela ouviu e anotou a opinião de cada uma. Todas queriam continuar, mas duas eram de opinião que não se deve ler em casa e sim no horário de reunião. O grupo achou inviável. **Acharam importante esse estudo pelo ato de estudar, discutir, se atualizar**”. (Caderno de Campo - Registro “Reunião de TD-23/04/98)

Por fim, a postura do **esforço intelectual** acaba por vencer a do **comodismo**. A busca de **coerência da relação teoria-prática** traça o caminho do conhecimento pedagógico percorrido por estas educadoras. Em muitos momentos da reunião um certo domínio teórico (de base crítica) aparece no discurso, sobretudo no da OP:

“A OP fez uma colocação, dizendo que **o objetivo da língua é o de que o aluno tem que aprender a língua**, tem que usar a língua, **mas é para o resto da vida**, e não de forma fragmentada e restrita a cada série”.

“Enfaticou que deve-se criar condições para a interação na escola, portanto **deve-se trabalhar a aprendizagem de um convívio solidário e democrático**”.

“A **professora R.**¹⁰ começou o seminário falando sobre os aspectos gramaticais, destacando que não há sentido em se ensinar os aspectos

⁹ Trata-se da professora a qual acompanhei no trabalho em sala de aula.

¹⁰ Trata-se da professora a qual acompanhei no trabalho em sala de aula.

gramaticais separadamente, deve estar inserido no texto e num contexto, e os professores devem estar atentos sobre o que priorizar com aspectos gramaticais, por exemplo, na 1ª.série, a sílaba tônica, o acento. **Todos discutiram bastante sobre esse ponto: como trabalhar com as crianças sem ter que nomear a gramática**". (caderno de Campo - Registro "Reuniões de TD"- 02/04/98)

Novamente aparece a valorização do trabalho coletivo:

"A OP consultou sobre a possibilidade de trabalharem coletivamente a correção de textos entre alunos de diferentes classes no programa do computador".

A análise das reuniões de trabalho docente nos revela o jogo de forças na escola no embate das idéias pedagógicas, na forma como o poder pedagógico se configura e algumas idéias se impõem através da força de alguns grupos, e como o conhecimento e a prática pedagógica se produzem num espaço marcado por contradições que caracterizam o processo de realização do trabalho coletivo na escola. Configura-se uma tendência a avançar nas idéias, referendar-se em pressupostos teóricos críticos da educação e do ensino para a construção da prática pedagógica, uma intenção clara/consciente da busca do trabalho coletivo, um domínio de habilidade que expressa coerência com o direcionamento tomado, que é a leitura e discussão de questões eleitas como relevantes para o aprimoramento constante dos educadores na escola.

Estou entendendo como GIROUX (1986) que

"(...) as escolas devem ser vistas como locais sociais contraditórios marcados por luta e acomodação, que não podem ser vistos como totalmente negativos em termos de seus efeitos sobre os que são politicamente despojados. Isto é, embora não haja dúvida de que as escolas são ligadas à política educacional, interesses e recursos que carregam o peso da lógica e das instituições do capitalismo, elas também propiciam espaço para o ensino, o conhecimento e as práticas sociais emancipatórias". (p157) [grifo meu]

Tal constatação abre espaço para a compreensão de que a escola é palco de luta de concepções e idéias pedagógicas norteadoras da prática, e que se constituem historicamente pela produção, difusão e assimilação de novos conhecimentos pelos

educadores. Há um movimento que impulsiona tentativas de romper com as práticas tradicionais arraigadas, em níveis maiores ou menores de consciência/compromisso político, o que cria uma ambigüidade sobre a qual temos que trabalhar cotidianamente.

Como já apontamos, o vácuo teórico/metodológico no campo da Didática (teoria pedagógica), tem sido ocupado historicamente pela psicologia da educação, o que resulta no suporte que tem embasado a prática dos professores das séries iniciais no momento atual. Uma questão fica: sendo o construtivismo o referencial de mudança e superação da realidade do ensino (excludente e desigual) hoje, até que ponto este modelo faz avançar o papel social da escola, ou qual o seu alcance para a melhoria da qualidade do ensino público (entendido no sentido de sua democratização)?

A construção da prática mediada pelas concepções dos sujeitos - a diretora e a orientadora pedagógica

Ao optar por acompanhar o trabalho de uma professora de 2ª.série para a análise das concepções que fundamentam sua prática pedagógica na escola, considerei importante identificar algumas condições concretas da escola onde se dá esse processo, enfocando, para tal finalidade, a atuação da diretora e da orientadora pedagógica (OP) no respaldo oferecido para o trabalho dos professores.

De que forma se articulam o trabalho dos professores (no caso, uma professora), da orientadora pedagógica e da diretora na composição de uma prática pedagógica que se anuncia coletiva, à luz dos conhecimentos reconstruídos na complexidade do cotidiano?

Através de entrevista com a diretora e a OP, procuro recuperar a **visão de educação** dessas profissionais, buscando apreender como tal visão determina o tipo de atuação das mesmas. Dessa forma problematizo sobre suas **formações, experiências, postura pedagógica** frente ao trabalho e seus **posicionamentos frente ao contexto neoliberal** que vivemos, que tanto repercute na escola através das políticas públicas, como a de enxugamento e cortes de verbas, e a adoção dos PCN's no trabalho pedagógico.

1) POSICIONAMENTO FRENTE AO CONTEXTO

A **diretora**, indagada sobre os maiores problemas que julga enfrentar na direção de uma escola, destaca o *problema do dia*, qual seja, aquele que mais a está afligindo no momento da entrevista, que é o fechamento da biblioteca por tempo indeterminado.

Esse problema, considerado grave por toda a comunidade escolar, é resultado da política da administração local que, estando em sintonia com a política neoliberal nacional, lançou um pacote de medidas de enxugamento do quadro de funcionários e conseqüente contenção de despesas, além dos cortes indiscriminados de projetos educativos antes realizados na escola, já apontados neste trabalho.

Além da perda dramática desses projetos, a **biblioteca** teve que ser fechada por falta de *funcionários*, na verdade professores que recebiam remuneração especial para atuarem nos distintos projetos (sendo a biblioteca um deles).

Sua fala vinha carregada de emoção, ao relatar a construção da biblioteca na escola:

“Da biblioteca eu acho que deve ter assim umas 4 estantes que foi a prefeitura que mandou, **o restante foi tudo comprado com o nosso suor e com o nosso esforço aqui da escola**. Fomos juntando dinheiro, com a colaboração das crianças (...). Nunca teve uma bibliotecária. Quando essa biblioteca começou em 1988, pra falar a verdade **quem inventou fui eu**. Eu nunca fui bibliotecária, só que eu gosto muito de livro. Então eu comecei a comprar livros e eu levava pra minha casa porque aqui não dava tempo. E comecei a fazer um catálogo que eu inventei também. (...) eu consegui que viesse pra cá uma professora readaptada, ao invés de dar aula ela ficava o período todinho cuidando da biblioteca. Então aquilo que eu tinha inventado eu e ela fomos melhorando até que nós conseguimos organizar uma estrutura de biblioteca que dava bem pra funcionar dentro da escola”. (Entrevista Diretora - 23/03/98)

Nas brechas deixadas pela ineficiência do poder público, por assumir este uma política que marginaliza a área social, vemos uma diretora tomada de iniciativa - individual, e que se relaciona com a escola como se esta fosse sua casa e passa a por a “casa em ordem”, melhorando, por esforços próprios, muitos dos seus aspectos.

É a visão da educação baseada no amor cristão, na caridade, no doar-se a qualquer preço pelo bem querer, pelo apego aos sentimentos pessoais e comunitários. Com esta visão ela imprime na escola os valores de trabalho intenso e muita dedicação, para que se alcance os melhores resultados.

“Nós fizemos mesmo pelo rumo, pelo gostar, pelo querer fazer uma biblioteca. **E funciona, a biblioteca funciona, as crianças lêem bastante, que é o que importa, né.** E eu acho que o professor trabalhando dentro da biblioteca, se ele gosta de livros, porque não pode ser um professor que queira trabalhar apenas para ganhar dinheiro ...”. (Entrevista Diretora - 23/03/98)

Analisando a questão do gênero na docência com base na fundamentação histórica, LOURO (1997) explica que

“As professoras são compreendidas como mães espirituais - cada aluno ou aluna deve ser percebido/a como seu próprio filho ou filha. De algum modo, **as marcas religiosas da profissão permanecem,** mas são reinterpretadas e, sob novos discursos e novos símbolos, mantém-se o **caráter de doação e de entrega** que já se associava à atividade docente”. (p.97) [grifo meu]

A análise histórica nos auxilia na compreensão da questão do **magistério como um trabalho “feminino”**, e na questão da representação dos professores/educadores enquanto construções que se produzem/reproduzem historicamente pelos sujeitos.

No seu esforço por compreender e explicar o problema político - administrativo que ocasionou o fechamento da biblioteca a diretora se expressa de forma ambígua:

“**Porque eu acho que o secretário chegou há muito pouco tempo,** ele sabe muito pouco a respeito da rede, então talvez não esteja passando pra ele as informações que devem ser passadas pra ele entender **porque uma biblioteca desse jeito não pode ficar fechada.** E aqui nós atendemos todos os nossos alunos, nós atendemos pessoas do bairro, essas meninas da loja, ex-alunos...”. (Entrevista Diretora - 23/03/98)

Poupa críticas ao secretário, à política de sucateamento da escola pública, talvez pela cumplicidade com o sistema educacional. Não faz oposição política e ideológica, através do seu discurso, porém sofre a realidade vivida na conjuntura:

“**essa biblioteca sem abrir é um desatino,** é uma coisa ‘sei lá eu’, tinha que aparecer até no ‘Fantástico’ pro Brasil inteiro ver um negócio desse que está acontecendo em Campinas”. (Entrevista Diretora - 23/03/98)

A contradição que aparece na fala da diretora, quando relata e analisa o problema maior a ser enfrentado, dá-se quando, ao mesmo tempo em que se mobiliza de forma crítica, envolvendo pais e professores, convocando reuniões e assembléias, apoiando emissão de abaixo-assinado, agendando audiência com o secretário de educação; por outro lado expressa um pensamento ingênuo na concepção analítica que acaba por enfraquecer ou limitar a resistência política da escola. Portanto a crítica que produz pode estar situada/restrita à sua escola, segundo interesses imediatos, não alcançando uma dimensão social que retrate uma política educacional nacional. O posicionamento político da diretora frente ao contexto neoliberal, assim como seu nível de engajamento pode se explicar pela sua formação e pela própria história da gestão escolar no Brasil (tecnocrática, cúmplice do sistema).

Também a **orientadora pedagógica**, analisando o problema das perdas na escola como consequência da política de enxugamento adotada pela rede municipal avalia:

“(...) a gente está passando por uma fase de transição complicada¹¹, a gente não sabe ainda qual a filosofia de trabalho desse novo secretário, mas nós estamos alertas, atentos, inclusive nós vamos estar informando os pais nessa reunião de 5ª a 8ª sobre essa situação. **A gente não vai deixar que ‘melem’ tudo não. A gente vai garantir algumas coisas**”.
(Entrevista OP - 09/03/98)

Até certo ponto também expressa ingenuidade (como a diretora) ao desconhecer a filosofia do novo secretário, na medida em que este faz parte de uma equipe de um governo eleito com um determinado projeto político.

Ao mesmo tempo reage ameaçando resistir, junto com sua categoria, com a comunidade escolar, concebendo a mobilização como forma de luta e de enfrentamento da situação: assegurar as conquistas que tornam a escola mais democrática.

¹¹ Mudança de governo na administração municipal.

2) POSTURA PEDAGÓGICA

A **diretora**, que há 15 anos administra a escola com bastante determinação, revela que considera-se realizada na sua função:

“Eu nunca me interessei em sair pra supervisora, porque eu gosto é da direção (...) e acho que é um desafio diário, todos os dias nós temos alguma coisa a vencer, o trabalho nunca está pronto, cada dia a gente está pensando coisas diferentes, tanto pedagogicamente quanto na parte física da escola, quanto na parte do pessoal da escola, na parte da merenda, todos os dias tem alguma coisa diferente que desafia a criatividade, a paciência...”. (Entrevista Diretora - 23/03/98)

Uma das imagens mais freqüentes e que chamam a atenção sobre a atuação da diretora é sua presença no pátio junto aos alunos, na recepção dos mesmos, ou no horário de saída, o que denota ao mesmo tempo cuidado, proximidade e controle.

No primeiro dia de aula...

“Os pais estão no portão. As mães ficam na cerca olhando os filhos entrando nas salas. A diretora recebe as crianças e as acompanha às salas...”. (Caderno de Campo - Registro “Sala de aula”- 10/02/98)

Na excursão ao Planetário... (retorno para a escola):

“Os pais esperam na frente da escola. A diretora os recepciona na porta do ônibus, junto com uma inspetora...”(Caderno de Campo - Registro “Sala de Aula”- 02/03/98)

No término da aula...

“Bateu o sinal. A professora deixou os alunos saírem livremente, sem fila. (...) A diretora acompanha os alunos na saída”. (Caderno de Campo - Registro “Sala de aula”- 03/03/98)

Relata que, ao assumir a direção da escola, deparou-se com a falta de funcionários na secretaria, o que fez com que assumisse também tal função, e este fato

criou um estilo de trabalho, que é o de dominar todos os assuntos da escola, ou seja, a diretora está presente em todos os espaços, controlando, resolvendo, decidindo:

“Então as diretoras tinham que assumir esse papel também, se quisessem que a escola funcionasse (...). Então eu tive que aprender também, então eu acabei dominando, eu não sei nem se é muito bom eu dominar tudo isso porque **eu fico com uma impressão que eu sou (...) autoritária demais (...)**. E o meu trabalho sempre foi em todos os aspectos dentro da escola, não dá pra deixar um de lado, tem que ser todas as frentes”. (Entrevista Diretora - 23/03/98)

Quanto à sua atuação junto aos professores, relata que a base da relação é a conversa, o diálogo, aceitando muitas vezes suas opiniões e decisões.

“**Essa turma minha aqui é muito politizada**, eles não são assim de aceitar qualquer coisa não, viu (...). Essa escola aqui não entrou na avaliação do Estado. Aquela avaliação que o Estado fez, eles não aceitaram de jeito nenhum (...)”. (Entrevista Diretora - 23/03/98)

Ao se expressar “minha turma” evoca a idéia de grupo sob a orientação/aval da diretora. Como gestora que imprime uma linha de trabalho fixada na idéia de dedicação, envolvimento e eficiência, tendo por meta bons resultados, revela formas de conflito entre os professores:

“Porque tem professores que são tão, sabe, eles só entram, dão aula e saem. Não querem saber de participar de nada (...). **Então daí ele não entra no esquema, não entra no clima, não trabalha direito**. E daí ele fica se sentindo à margem. Então ele acha que dentro da escola tem panelinha. **Só que ele não faz nada pra entrar no modo de trabalho da escola**”. (Entrevista Diretora - 23/03/98)

A constituição do trabalho pedagógico se dá, no caso, pela cumplicidade com a direção, o que garante a coesão do grupo. Os excluídos (resistentes) são os que não entram em sintonia com a filosofia de trabalho: definida pela gestão ou pelo grupo/coletivo?

LAPLANE (1991), em sua dissertação de mestrado na qual analisa as relações de poder na escola à luz da relação teoria e prática, conclui:

“O controle faz parte do funcionamento das instituições sociais; os sujeitos realizam este controle através de mecanismos próprios da instituição; exercem e disputam o poder e a autoridade, e, resistem”.
(p.50)

A história da escola de certo modo explica a forma de trabalhar constituída pela diretora, como aquela que, pela necessidade real, tem que passar a dominar todas as funções, todos os problemas para que a escola funcione. Ao mesmo tempo em que sua atuação expressa a busca de competência (*“Então nós temos que tomar conhecimento de tudo, ler muito sobre a parte pedagógica, então eu adquiri esse hábito...”*), no sentido de que busca a articulação do burocrático com o pedagógico, fato este que também expressa sua compreensão sobre uma atuação mais democrática na escola, ao procurar uma proximidade com alunos, professores e funcionários; por outro lado podemos interpretar sua postura como a forma mais sutil de exercer o controle sobre todos, dominando todos os assuntos e estando fisicamente próxima na convivência diária.

Portanto a atuação da diretora dá sinais de tentativas de ruptura com uma forma tradicional de administração (ser burocrática e autoritária), ao se mobilizar no sentido de elaborar outra concepção de prática pedagógica e reconduzir sua ação. No entanto, contradições também permeiam seu trabalho: ao mesmo tempo que se move para ser democrática e comprometida com o pedagógico, também é autoritária e burocrática¹².

Dada a estrutura do trabalho pedagógico na escola, determinada pela forma de funcionamento do sistema de ensino constituída historicamente, haveria uma outra possibilidade para essa diretora atuar numa gestão verdadeiramente democrática? Afinal, a própria organização da escola reflete os objetivos sociais do capitalismo (lógica da exclusão social, fragmentação do conhecimento e alienação do trabalho), produzindo limites e tensão entre a gestão autoritária e a gestão democrática. (FREITAS, 1995:111)

¹² A minha inserção na escola (através da exigência pela diretora de um projeto escrito que seria encaminhado para os professores) e o meu encaminhamento para a professora pesquisada (que se deu de forma imediata pela diretora no primeiro dia letivo sem uma prévia reflexão pela professora, sendo que esta nem chegou a ver/ler o meu projeto) já fornece base para tal afirmação.

Encontramos noutras leituras propostas para a superação do conflito levantado, como a de PRAIS (1992) que, ao defender a administração colegiada na escola pública dentro do referencial da *pedagogia histórico-crítica*, enfatiza seu sentido político:

“O diretor da escola no exercício de sua responsabilidade diferenciada deve poder resolver essa situação conflitiva com base na capacidade de conciliar a competência técnica com a clareza política. (...) Naturalmente, isto exige do diretor de escola a capacidade de saber ouvir, alinhar idéias, questionar, inferir, traduzir posições e sistematizar uma política de ação com o propósito de coordenar efetivamente o processo educativo”. (p.85-86)

A **orientadora pedagógica**, profissional muito próxima da direção (no sentido de articular o trabalho tanto pedagógico quanto burocrático, na escola e na secretaria de educação), já atuava na escola como professora de 1^a à 4^a série antes de assumir o cargo, e explica porque a escola tem repercussão dentro da Rede Municipal:

“ (...) a gente brincava inclusive que **essa escola é diferenciada porque tem um povo insuportável**, num bom sentido, insuportável **no sentido de ser atuante**, ser um povo (...) não é nem tanto a questão da criticidade não, eu não vejo isso como um forte, (...) eu acho que a criticidade ela vem vindo agora, mas é uma coisa muito canalizada pra questão da preocupação com o trabalho”. (Entrevista OP - 09/03/98)

Qual a natureza desse trabalho que a OP se refere? Urge o desafio de decifrar os compromissos embutidos nessa preocupação, porque sua fala emite neutralidade (**atuante sem ser crítico?**).

Explica que a escola sofreu um processo de mudança das concepções pedagógicas:

“(...) **essa coisa da alfabetização, dos estudos da Emília (Ferreiro)**... começou com uma professora, que já saiu, e naquela época eu me lembro que nós tínhamos 3 classes de 1^a.série, e uma delas era só de alunos repetentes (...) era uma sala menor, que a F. se propôs a trabalhar. **E quando a gente trouxe essas inovações na área da alfabetização**, da leitura e da escrita, eu me lembro a fala dela era a seguinte: ‘Ad. , esses meninos já estão cansados de ver cartilha, já é o 3^o.ou 4^o. , já sabem cartilha de cima pra baixo e ainda não sabem ler e escrever, então vamos começar... porque eu não tenho nada a perder’. E é uma coisa que a N.

(diretora) não acreditava muito, nem eu, não foi o primeiro ano que eu embarquei nessa não, foi depois”. (Entrevista OP - 09/03/98)

Neste relato a OP revela o processo de mudança que ocorreu nesta e noutras escolas também: a adesão ao Construtivismo como o novo modelo de educação - ideal a ser perseguido, e que se disseminou através da divulgação das teses de Emília Ferreiro sobre a alfabetização.

Foi o momento de arriscar o rompimento com a tradição: abolir as tão criticadas cartilhas e experimentar um outro método de alfabetizar as crianças, baseado no “*material concreto*”, respeitando as fases da criança e valorizando seu erro como etapa necessária ao progresso cognitivo. O trabalho em grupo passa a ser valorizado para promover o debate de idéias, o que modifica a estrutura convencional da aula.

Vejo que o movimento do construtivismo se edifica através do compromisso com o sucesso escolar dos alunos: é a opção metodológica que aparece no auge da crítica do fracasso escolar na década de 80 que, se por um lado contribuiu - com a crítica - para a busca de superação de uma realidade perversa, por outro, ajudou a culpabilizar os professores pelo fracasso da escola brasileira¹³.

Tendo em vista a contextualização das idéias pedagógicas presentes na escola, a OP analisa o seu papel da seguinte forma:

“Eu, hoje, penso que sou responsável pela formação dos professores da escola (...). Isso incomoda um pouco, dá uma certa presunção, prepotência, mas eu tenho que ter clareza que é isso mesmo, quer dizer, eu vou estar coordenando os meus professores pra estar produzindo conhecimento sobre o saber deles - essa é a minha proposta desse ano”.
(Entrevista OP - 09/03/98)

¹³ A obra que marcou o contexto retratado é a de Maria Helena de Souza Patto, “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia”. A denúncia na verdade foi política: o problema da formação dos professores brasileiros, das condições de trabalho e salariais, aliado ao fator cultural, dentre outros, respondem pela produção do fracasso escolar das crianças das classes populares (evasão e repetência) que compõem um quadro alarmante.

Sua fala expressa uma certa sistematização teórica: produzir conhecimento sobre o saber dos professores, analisar, refletir e articular um processo de formação continuada na escola.

“Eu me vejo como coordenador mesmo, e basicamente o meu trabalho são as três reuniões semanais com esses três grupos”. (Entrevista OP - 09/03/98)

É bastante enfática na postura que adotou para o aperfeiçoamento do seu trabalho como OP, que é priorizar o estudo, a leitura, a auto-análise:

“Então de 2ª.feira o que que eu vou fazer, estar voltando pra aquele material que a gente coletou dos professores, e vou estar estudando e dando direcionamento pro grupo seguinte, então eu acho assim, que o desafio é eu estar me organizando mais, pegando o tempo pra eu estar estudando, parando pra pensar e não ficar pipocando entre as outras atividades da escola. Então o maior desafio é esse, eu centrar fogo nessa minha questão: **eu ser estudiosa do meu fazer mesmo (...)**, reservar um tempinho pra eu estar lendo (...) **eu tenho que me fundamentar pra fundamentar o outro**”. (Entrevista OP - 09/03/98)

A OP concebe, pois, a reflexão embasada como a forma de se alcançar um trabalho mais elaborado, mais crítico, mais coletivo.

3) FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA

Ao falar da sua formação, a **diretora** a considera “*simplezinha*”. Fez curso clássico no colégio, parou e casou. Depois voltou à escola pra cursar o magistério. Em seguida, começou a trabalhar à tarde, cursando Letras no período da manhã. Mais tarde fez complementação pedagógica numa faculdade do tipo “*final de semana*”, considerada por ela como muito pobre, fraca.

Sua experiência profissional dá-se como professora e diretora, na rede municipal e estadual.

A **orientadora pedagógica** relata que em nível superior se formou em Pedagogia (“*curso vago*”, segundo ela¹⁴) e Letras. Também é formada no Magistério do 2º.Grau. Foi professora de 1ª.série por muitos anos, trabalhou em escola particular, e depois ingressou na rede municipal.

Cita como marco da sua própria formação (continuada) a influência de uma assessora que atuou na capacitação de OP’s da rede municipal:

“(…) uma pessoa voltada pro ensino popular mesmo, preocupada com a questão da pobreza (...), e ela não foi bem aceita até pela maioria do grupo porque as pessoas esperavam receitas mesmo”. (Entrevista OP - 09/03/98)

Talvez este tenha sido o marco da criticidade, no processo de conscientização política de uma educadora em formação.

4) CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

A **diretora**, com toda sua experiência acumulada, munida de conhecimentos constituídos neste percurso e que a constituíram, influenciada de alguma forma pela sua formação e pelos conhecimentos teórico-práticos que obteve no seu caminho, assim sintetiza sua concepção de educação:

“**Depende de quem arregaça as mangas e faz.** Então eu acho que qualquer escola pode ser boa, desde que as pessoas que estejam lá dentro trabalhando se disponham a fazer daquela uma boa escola. Agora se não houver vontade... Porque exige muito trabalho e tem que ser com gente que goste, porque se for gente que esteja apenas querendo ganhar

¹⁴ Trata-se da mesma faculdade da diretora.

dinheiro não vai conseguir. Tem que ser por amor mesmo. **Educação eu acho que tem que ser na base do amor**". (Entrevista Diretora - 23/03/98)

Educação pública, para esta profissional que atua na direção de uma escola, tem a dimensão maior de um sentimento afetivo, construído individualmente por cada sujeito portador de dom. Qualidade do ensino, da escola, depende do esforço de cada um que nela atua, de dar-se incondicionalmente acima de qualquer interesse.

ASSUNÇÃO (1996) analisa que

"A 'vocação' encontra-se associada a algo pertencente à ordem do místico, relacionada a 'dom', a qualidades especiais para a 'missão' de ensinar, a doação, enfim, o **magistério como sacerdócio**. Existe, sem dúvida, no discurso da 'vocação' a marca provocada pelos mais diversos entrelaçamentos, entre eles, a estreita relação, historicamente construída entre religião e educação. Relação que contribuiu não só para uma representação do magistério como um sacerdócio, mas também para o perfeito casamento entre mulher e magistério". (p.15) [grifo meu]

As marcas de trabalho desta diretora retratam o movimento de produção do conhecimento e da prática pedagógica na escola: na função que desempenha, tenta ser democrática, embora ela mesma reconheça sua posição autoritária; tenta superar as limitações de sua formação, sendo leitora, inventando literalmente uma forma de biblioteca para atender à comunidade; há anos se dedicando à mesma escola, transforma sua características precárias equipando e garantindo as condições de trabalho dos professores dentro do seu alcance; a linha do "*trabalho árduo*" que imprime acaba repelindo professores que resistem - talvez criticamente à idéia de sacerdócio, ou simplesmente pela acomodação; num caminho isolado, a diretora e seu grupo perseverante fazem funcionar bem uma escola pública.

A visão de educação da **orientadora pedagógica** também é de base humanista:

"Eu não sei, eu acho que essas crianças são porque são por causa do nível sócio-econômico e tudo mais, mas eu vejo, por exemplo, **crianças que tem o nível sócio-econômico baixo**, que tem um monte de problemas em

casa, **feliz aqui dentro** (...) porque ele é tratado como uma pessoa 'legal' (...), eu não sei, você considera essa pobreza dele mas não é com pena que você considera (...). Então eu acho que isso essa escola tem de bacana, tem essa coisa da inspetora de aluno ligar pra mãe pra saber porque que está faltando um ou dois dias, quando em outras escolas isso não acontece nunca (...) essa coisa da humanização mesmo". (Entrevista OP - 09/03/98)

Concebe o papel da escola promover a felicidade dos alunos:

"E foi assim, nessa discussão de função, então tem um que acha que tem que ensinar pra arrumar um bom emprego, o outro acha que bom emprego está desvinculado da escola, até que um professor virou e falou, **'olha, no fundo, a escola existe pra que o aluno seja feliz'**. (...) Eu acho que essa questão da humanização aqui passa por aí - pela felicidade do aluno". (Entrevista OP - 09/03/98)

Conforme LOURO (1997)

"(...) 'não é nenhuma coincidência' que, neste momento, os cursos de formação de docentes passem a se abrir e se dirigir mais às mulheres. Isso ocorre à medida em que as novas teorias psicológicas e pedagógicas **passam a considerar o afeto como fundamental, passam a considerar o amor como parte do 'ambiente facilitador' da aprendizagem.** A representação do magistério passa, então, a ser mais claramente feminina (...)". (p.98) [grifo meu]

Até que ponto a visão humanista de educação se funde com um embasamento pedagógico mais crítico e dá sustentação à prática na escola? Esta questão poderia explicar algumas ambigüidades do trabalho pedagógico presenciados na escola?

* * *

Analisando a construção do trabalho pedagógico na escola, sob os aspectos das condições concretas de sua realização permeadas pelas concepções dos sujeitos em destaque - a diretora e a orientadora pedagógica - percebemos a importância de se refletir sobre o papel dos "*especialistas*" enquanto articuladores desse processo junto aos professores.

O debate centrado nesta questão tem privilegiado uma concepção crítica a ser adotada pelos “*especialistas*”, na forma de um compromisso político-pedagógico que oriente as ações coletivas dos educadores, tendo em vista a busca de concretização de um projeto educativo voltado para a transformação da escola e da sociedade.

A ambivalência marcada pelo exercício de um papel tecnicista e alienado, comprometido com o sistema burocrático, por um lado, e de um papel articulador e engajado social e politicamente, comprometido com os professores, pais, alunos e a comunidade, por outro lado, retrata a realidade do ensino público.

As reflexões sobre o papel do supervisor, como especialista em educação na América Latina, realizadas por RANGEL (1997) valem para o problema exposto:

“Confirmam-se, então, a idéia e o princípio de que o supervisor não é um ‘técnico’ encarregado da eficiência do trabalho e, muito menos, um ‘controlador’ de ‘produção’; sua função e seu papel assumiu uma posição social e politicamente maior, de líder, de coordenador, que estimula o grupo à compreensão - contextualizada e crítica - de suas ações e, também, de seus direitos. É com este conceito do papel supervisor que se chega à discussão do significado de ‘especialista’ e da ‘especialidade’ pedagógica”. (p.151)

Capítulo 3: A PRODUÇÃO TRABALHO PEDAGÓGICO NA SALA DE AULA

A trilha das contradições no movimento de produção do conhecimento e da prática pedagógica na escola/sala de aula

Tomando o contexto neoliberal no qual estamos vivendo e que demarca rumos para a educação, articulamos uma análise que leva em conta o papel a ser cumprido pela escola no cenário político brasileiro, cenário este influenciado sobretudo pelos interesses e pelo impulso das forças econômicas internacionais. Desse modo, vemos a escola pública se reorganizar, reelaborar-se em aspectos circunstanciais para responder de forma mais eficiente às necessidades do capitalismo.

Ao mesmo tempo, na produção da escola pública, identificamos o movimento de professores e educadores por modificarem o trabalho pedagógico - suas práticas, suas concepções, orientados por uma nova didática, produtores por sua vez de uma nova didática, professores que têm sua formação, suas visões, seus valores e formas de se apropriarem do conhecimento e produzirem conhecimento. A prática pedagógica dos professores brasileiros é histórica - analisar a prática focalizando as contradições, tentando identificar sinais de ruptura, mobilizações ou resistências contribui para sua historicidade: quais elementos estão em jogo, influenciam, produzem ambigüidades ou coerências nesse processo de construção?

Constatando a realidade de uma escola pública de periferia de um grande centro urbano, as transformações que vêm ocorrendo na escola como fruto do contexto histórico, político e econômico atual, e a prática pedagógica de seus educadores portadores de uma história, de uma experiência acumulada, identifico elementos contraditórios no movimento de produzir o conhecimento e a prática na escola/sala de aula.

Na intenção de problematizar esse movimento, analiso a trajetória de uma professora de 2ª.série do ensino fundamental de uma escola pública, fazendo um recorte de sua experiência de trabalho. Procuo decifrar os elementos reveladores desse processo, ou seja, como vem se constituindo sua apropriação do conhecimento pedagógico no decorrer do tempo e na construção de sua prática. Assim, procuro caracterizar o espaço de atuação dessa professora, identificando sua postura pedagógica, a relação com os pares, enfim, sua dinâmica de trabalho.

A trajetória de uma professora que busca mudanças na sua prática

No movimento de revisão das idéias pedagógicas, no qual novas teses/ novas concepções se lançam no meio educacional, produz-se um paradigma que tem como pressuposto fundamental o sucesso dos alunos, através da aprendizagem significativa na escola, entendendo este o caminho que leva à formação da cidadania, pela vivência de experiências fundadas em valores democráticos e solidários, e na idéia de coletividade. Esses conceitos que orientam a reconstrução da prática pedagógica são resultado de todo um período de produção crítica sobre a escola e suas mazelas como reprodutora das desigualdades sociais.

Os esforços de intelectuais críticos, por desvelarem tais mecanismos, acabam por produzir alternativas de enfrentamento das contradições na escola, com a elaboração de novos referenciais reflexivos (teórico e metodológicos) que reorientem as práticas, mudando o olhar e a postura dos professores.

O contato com as idéias, o engajamento ou não, as tomadas de decisões e a incorporação de novas idéias se fazem nas condições concretas da escola e estão diretamente relacionados à problemática da formação dos professores.

Nesse sentido, ANDALÓ (1995) reflete:

“A prática docente é histórica, reflete um complexo processo de apropriação, que envolve tanto a **biografia individual de cada educadora** como a **história das práticas sociais e educativas**. Ela não se reduz à mera reprodução passiva da formação profissional ou das normas oficiais. Trata-se de um processo de construção seletivo, onde se reproduzem, ratificam ou se rejeitam a tradição e as concepções anteriores e, **individual ou coletivamente, se elaboram novas práticas**”. (p.189) [grifo meu]

Através da análise da prática pedagógica de uma professora de 2ª.série na escola procuro depreender as formas como esta reelabora os conhecimentos produzidos, divulgados e assimilados - valorizados no momento histórico, reconstitui para si, repensa a prática e modifica (ou não).

Que professora é essa?

Quais são suas condições de trabalho?

Como se relaciona com seus pares?

Qual sua formação, sua experiência?

Como é sua aula?

A professora, que atua há anos nesta escola, ganha o rótulo de *liberal* com as crianças, e está buscando construir sua prática baseada no construtivismo. Observei que é bastante participativa na escola, colabora com dedicação nas atividades, confecciona materiais didáticos e socializa com os colegas, orienta professores inexperientes, é afetuosa com os alunos e receptiva com os pais, participa de cursos e oficinas oferecidos dentro da rede municipal, tem o hábito de ler livros da área de educação (principalmente material oficial veiculado nas escolas que forneçam suporte para a prática), e nas reuniões de trabalho docente demonstra ser a professora mais engajada nas leituras e discussões. Estas são algumas características que expressam o seu perfil de atuação na escola.

Através de entrevista com a professora, busquei conhecer um pouco melhor o seu pensamento, a sua formação e experiência e a sua auto-percepção da própria prática para me auxiliar na compreensão do seu trabalho.

Pesquisar um ínfimo fragmento de sua prática, situada num espaço e tempo histórico, implica recuperar um pouco a sua própria história e como a professora mesma reflete sobre ela, desvelando seus saberes, seus sentidos, seus valores constituídos na profissão docente.

Nas observações em sala de aula, procurei apreender o movimento da professora de ruptura com a pedagogia tradicional, no seu esforço por construir uma *nova prática*. Meu caminho é o de revelar elementos desse percurso, desse seu empreendimento por *mudar*, apreendendo nele algum sentido, algum objetivo.

No decorrer do processo, num primeiro momento o meu olhar se empolga com aquilo que aparece como novo, diferente, coerente, mas, com algum esforço, consegui ultrapassar as aparências e enxergar também, ao mesmo tempo, o velho, o conservador, o ambíguo, ou seja, enxergar as contradições que expressam o movimento de produção e reprodução na construção do trabalho pedagógico.

A construção da prática mediada pelas concepções pedagógicas do sujeito - a professora.

A análise do trabalho pedagógico de uma professora de 2ª.série de uma escola pública retrata uma profissional que mostra sua prática e fala de si, expressa uma história-trajetória contada na experiência, e focaliza a sala de aula e o trabalho docente na busca de sistematização de concepções entre o discurso e a prática.

Os indicadores de análise da realidade foram assim elaborados:

- 1) FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA
- 2) RELAÇÕES DE PODER E CONFLITOS VIVIDOS
- 3) CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS
- 4) RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA
- 5) MÉTODOS DE ENSINO

1) FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA

Ao relatar sua história profissional, a professora revela o momento marcante de sua trajetória como sendo o período em que mudou-se de Minas Gerais para São Paulo (década de 80), quando entrou em choque com a forma de alfabetizar dos professores paulistas.

“Eles trabalhavam cartilha pura e simplesmente (...), aquilo me chocava muito aquela coisa de por rótulo logo no início do ano, eles punham a fileira uma atrás da outra, as professoras diziam: ‘essa fileira não vai’(...)”. (Entrevista Professora - 20/08/98)

É possível perceber, neste relato sobre o **confronto de idéias** ou concepções sobre o ensino entre ela e as outras professoras de uma (ou mais) escola, formas de apropriação de conhecimentos pedagógicos difundidos no meio educacional, ainda que na forma de chavões. Este confronto se agravou mais adiante, no qual ela teve que abrir mão (aparentemente) de suas convicções:

“Eu estava trabalhando o nome das crianças como eu estava acostumada, trabalhando as coisas que eles conheciam tipo a palavra Campinas, eu tinha um saquinho que eu chamava ‘saquinho surpresa’, (...) aí a diretora me chamou e disse que eu estava queimando etapa, então eu reconhecia ali na hora que eu não tinha argumento pra discutir com ela (...), e cheguei lá e fiz as folhinhas que ela queria que eu fizesse com ‘ba-be-bi-bo-bu’(...), porque juntou (sic) todas as professoras da primeira série e falavam que eu estava fazendo um trabalho errado (...), pensei comigo ‘se todo mundo quer que eu faça então vou fazer igual elas’, mas mesmo assim dentro de mim eu não conseguia fazer igualzinho elas, **eu pegava e debaixo do pano eu fazia minhas brincadeiras**, eu trabalhava as palavras, eu ia no armário pedagógico (...)”. (Entrevista Professora - 20/08/98)

A professora dissimulava o seu trabalho, que era mais inventivo, mais criativo, e passou a trabalhar de forma mais padronizada para ser aceita pelo grupo.

Ela mesma, ao reconhecer que não tinha argumento para discutir com a diretora, revela a falta de embasamento teórico, que a faz ao mesmo tempo “*render-se e resistir*”. Sabia, na intuição, na crença, que poderia trabalhar de uma forma mais interessante e motivadora com os alunos, preocupada com a aprendizagem destes, mas o caminho não estava claro, só o empírico não assegurava o seu compromisso.

A professora define sua primeira oportunidade de adquirir novos conhecimentos, numa outra perspectiva teórico-metodológica, através da participação no Projeto Ipê¹:

¹ Projeto lançado em 1985 pelo Governo do Estado para dar subsídios e embasamento aos professores do Ciclo Básico, instalado na Rede de Ensino no ano anterior.

“Aí eu comecei a ler, a busca da teoria foi mais ou menos nessa época, aquelas apostilas do Projeto Ipê, eu mastigava aquelas apostilas...”. (Entrevista Professora - 20/08/98)

Expressa uma forma de apropriação do conhecimento, pelos professores, os projetos especiais lançados pelas próprias secretarias de educação, como difusores de novas concepções teóricas embaadoras da prática em sala de aula, através de seus mecanismos de capacitação. Passa então a relatar as oportunidades que teve para aprimorar a sua formação, tendo contato com as teorias pedagógicas que davam suporte para mudanças no trabalho pedagógico.

Nesse sentido, SMOLKA e LAPLANE [199-] explicam que:

“O modo como o professor trabalha e lida com a complexidade depende do modo como ele interpreta os acontecimentos. **O modo de interpretar depende, por sua vez, da sua história, da sua formação, da sua experiência, bem como do acesso aos conhecimentos produzidos historicamente.** Tais conhecimentos - teóricos, sistematizados, divulgados - sobre o desenvolvimento das crianças, sobre seus modos de aprender, sobre as formas de ensinar, sobre os conteúdos, valores, prioridades da época, etc - porque históricos, **configuram-se em determinado espaço e tempo e tornam-se (ou não) disponíveis ao professor (...)**”. (p.4) [grifo meu]

Pelas oportunidades que teve, na sua trajetória de formação contínua, destaca um curso que participou para se preparar para um concurso público, com a professora Áurea Sigrist. Já é possível notar o grau de influência de pessoas destacadas no meio educacional, na mudança da maneira de pensar da professora:

“Aí foi no curso da Áurea Sigrist que foi que **eu comecei a ter contato com o que era novo**, também ainda tenho as apostilas. (...) quando a Áurea Sigrist falava assim: ‘É novo, você tem que por as pessoas pra construir (sic), todo mundo está falando na parte da construção, nada do individualismo’(...) sabe, **aquilo me batia no ouvido**”. (Entrevista Professora - 20/08/98)

Cursos de capacitação promovido por secretarias de educação, cursos para concurso público, oficinas pedagógicas, projetos de assessoramento pedagógico constituem

vias de acesso ao conhecimento teórico produzido no momento histórico, que são assimilados pelos professores e acabam por embasá-los nas suas mudanças de perspectivas, num processo de reelaboração teórico-prática.

A professora também revela sua formação pedagógica em nível superior, numa faculdade do tipo “*final de semana*”²:

“Depois eu fiz faculdade né, fiz faculdade de Pedagogia, fiz em Minas, **uma faculdade que talvez as pessoas até não reconheçam**, mas se a gente vai lá, três dias por semana, só que quando a gente vai, a teoria eles estão por dentro (...). Eu li muito o que os professores pediam”.
(Entrevista Professora - 20/08/98)

Dada a precariedade do tipo de formação - reconhecida por ela - ainda se esforça para superar e adquirir o melhor, que está ao seu alcance - a leitura.

Por fim, revela o importante contato que teve com uma assessora, coordenadora de um projeto educacional na sua escola, voltado para subsidiar as professoras de alfabetização para saberem lidar melhor com as dificuldades de aprendizagem dos alunos:

“E aqui eu encontrei a psicóloga Ana Aragão (...) e ela começou a acreditar na gente e a ouvir a gente”. (Entrevista Professora - 20/08/98)

Pelo seu tom emocional, é possível compreender a importância de se sentir valorizada, de ser reconhecida pela prática e experiência acumulada.

“Sabe, ela punha a gente pra pensar, aquela coisa que você fala assim: ‘Ah! Eu queria fazer isso mas meu aluno (...) mas o pai do meu aluno’, sabe, aí **ela punha a gente pra pensar**, (...) então foi fundamental pra mim, já era alguma coisa que eu tinha vontade de mudar...”. (Entrevista Professora - 20/08/98)

A maneira como expressa a **apropriação de um novo conhecimento**, de um outro olhar a partir do contato com a assessora na escola, da experiência de aprendizagem

² Trata-se da mesma faculdade cursada pela diretora e pela OP.

vivenciada com a “mestra” nos seus encontros, a introjeção de modelos de ação, vividos na situação do “curso” e a intenção de transpô-los para a prática na sala de aula com os alunos, enfim, o processo de constituição (de travessia) da professora / aprendiz que busca tornar-se *outra* professora (o qual explicita a adesão ao construtivismo) é revelada nesta longa passagem:

“(…) ela fazia uma dinâmica que eu acho que deveria ser feita na sala, aquela coisa de tentar tirar da pessoa, não ficar dando as coisas assim, só falando ou pondo a sua teoria, pondo o seu conceito e não fazer a gente criar conceitos. É por isso que eu tenho dificuldade, porque a gente não encontra muito ambiente pra tentar, porque num grupo de 7 ou 8 é fácil você tentar (...) agora num grupo de 35 você pode até tentar, a partir daí que eu comecei também a acreditar que você tem que levar as pessoas a criar conceitos, não adianta você enfiar conceitos na cabeça dela, é nisso aí que eu ainda me perco um pouco aí nessa coisa de como fazer as crianças criar conceito com essa situação que a gente vive, né, então a Ana me serviu de base, de socorro mesmo, quase que um socorro, eu até tinha a idéia que eu devia mudar, eu até tinha um pouco de conhecimento de teoria, mas não tinha alguém que me fizesse repensar o tempo todo, (...) ela fazia eu repensar, ela me dava, indiretamente dicas (...) que aquilo lá era uma coisa que eu podia estar fazendo na sala de aula, as vezes a gente conversava... eu achava até... mudava até, mas na sala de aula eu continuava fazendo do mesmo jeito algumas coisas. E ela também me deu bastante apoio nessa coisa que eu achava que eu tinha um pouco de medo... de regra, eu achava que eu fazia muita regra com as crianças, que aquela coisa de eu fazer muito regra eu prejudicava as crianças. Ela não me disse o que é certo ou errado mas ela disse ‘é mais ou menos por aí mesmo, a gente tem que tirar regras do convívio deles’, porque tem que ter limite, então, sabe aquela coisa que a gente achava que construtivismo que é fazer todo mundo subir na carteira, que ia pular do *mudismo* né pra uma bagunça total. E ela foi me segurando as pontas, ‘não, não é por aí’”.. (Entrevista Professora - 20/08/98)

PENIN (1994), ao analisar as representações da professora sobre a sua aprendizagem docente, numa pesquisa em sala de aula, argumenta que:

“A aprendizagem docente geralmente inicia-se com um curso e se estende, contínua ou intermitentemente, ao longo do exercício profissional, em situações informais e formais, realizadas na própria escola ou fora dela, incluindo desde reuniões abertas até cursos bem-estruturados de capacitação, aperfeiçoamento, extensão etc.”. (p.102)

É possível compreender a trajetória descrita através das marcas do empreendimento pessoal de uma professora que se engaja num movimento de inovação das idéias pedagógicas, e se predispõe a mudar sua prática.

Enfrentando os limites da formação acadêmica, ela vai ao encontro das oportunidades que se abrem no seu caminho para adquirir novos conhecimentos. O potencial de enfrentamento que demonstra, para conseguir ser coerente com as idéias assumidas e sua prática, anuncia um percurso de conflitos vividos nas relações do cotidiano da escola.

2) RELAÇÕES DE PODER E CONFLITOS VIVIDOS

Nas circunstâncias da convivência cotidiana entre os sujeitos na escola, os conflitos com os colegas aparecem, de forma que o poder se produz com a resistência, o prestígio, com a agressividade na trama vivida. Em conversas informais, algumas de suas colegas comentaram que a professora em destaque pode ser dedicada do jeito que é à escola, pelo fato *de não ter filhos*³, justificando, então, que ela tem *tempo de sobra* para investir no trabalho.

Segundo LOURO (1997),

“Por um largo tempo associou-se, então, a professora como a solteirona, com a mulher que não conseguiu casar. Se o casamento e a maternidade constituíam o destino ‘natural’ e desejado para todas as mulheres, àquelas para as quais isso parecia de algum modo inalcançável, restaria se entregar a tarefas que tivessem uma analogia com tal missão. Assim, a concepção do magistério como uma extensão da maternidade, como um exercício de doação e amor, como uma atividade que exigia uma entrega vai constituir-lo como a grande alternativa”. (p.104) [grifo meu]

³ A professora em questão é casada, sem filhos.

Num episódio do cotidiano registrado, o conflito aparece na forma de afronta das colegas (maioria) com a professora (sozinha):

“Na entrada da classe a professora me desabafou que as outras professoras combinaram de entregar, no recreio, ovo de páscoa para as crianças e deixaram ela de fora. Ela disse que acha um absurdo e não condiz com a filosofia do trabalho: ‘páscoa não é ovo, quem tem que dar ovo são os pais’. Eu disse: ‘por isso que te deixaram de fora’. Ela estava um pouco transtornada, não sabia o que fazer”.(Caderno de Campo - Registro “Sala de aula”- 1998)

Este é um exemplo revelador de angústia decorrente das relações interpessoais na escola, que retrata a solidão, o isolamento em relação ao grupo, num espaço em que se situam, ao mesmo tempo, a autoridade, as resistências, o comodismo, as mobilizações dos sujeitos.

O relacionamento da professora com os outros professores, seja na escola ou noutros espaços pedagógicos, revela um estado de conflito latente, de **enfrentamento de problemas** acarretados pela sua “*adesão ao novo*”.

“Eu sinto que eu sou *riscada* às vezes, aqui nesta escola menos um pouco”.

Ameniza, porém confirma o confronto - na escola. Na verdade, a professora reconhece nesta escola um foco de mudança, que começou com um grupo, mas com o passar do tempo as pessoas foram embora (para outras escolas, outros cargos, etc.) e ela de um certo modo **ficou sozinha**, um pouco na defensiva.

“(…) o pessoal daqui estava mesmo encaminhando pra mudança, (...) a dona N. dando abertura... **então essa escola eu acho que ela é diferenciada**, (...) **a gente era chamada de ‘as insuportáveis do L.’**, nós tínhamos um nome nos grupos que a gente participava, **porque a gente estava querendo mudar**, (...) porque a gente ia na oficina, eles falavam: ‘gente, vamos tentar fazer grupo...’, a gente falava: ‘Ah! A gente tentou e deu certo!’ Só pra você ter uma idéia de como a gente era visado, (...) a pessoa que estava dando a oficina disse assim: ‘Olha, eu quero que vocês falem uma palavra que defina seus alunos (...), eu falei: ‘Ótimos!’’. Uma moça virou e falou assim: (...) ‘Olha, eu acho que você é muito prepotente’. (...) meus alunos eram ótimos, eles estão na 5ª.série

hoje e estão dando um trabalho danado porque eles não aceitam as coisas do jeito... eles são democráticos, vão à luta". (Entrevista Professora - 20/08/98)

Num primeiro momento ela situa a mobilização dos professores numa dimensão coletiva - um grupo da escola.

Este grupo ganha uma identidade nas oficinas pedagógicas da rede municipal pela ousadia, pela mobilização. E o confronto com outros colegas da oficina acaba ocorrendo em forma de ofensa, agressão, pela situação de mal-estar, de incômodo instalada. De acordo com PERRENOUD (1997)

“Um professor que segue uma formação contínua intensiva não recebe mais do que qualquer outro. Não tem mais autonomia ou mais poder. Não é muito bem considerado, **atraindo pelo contrário a ironia ou a hostilidade dos que acham que faz demais**”. (p.104) [grifo meu]

A professora, analisando o seu próprio enfrentamento no embate de idéias, valores e concepções sobre a educação e o ensino, revela os sinais de cansaço, e muitas vezes até de desistência, ou recolhimento para não sofrer mais **desgaste**.

“Nos quatro primeiros anos eu participava muito de oficina... (...) aí chegava lá... ‘Ah! Mas eu tentei e esse menino não vai, não dá certo...’, era só aquela parte negativa, eu inclusive parei de fazer muitos cursos, não porque eu sou a superior, **mas porque aquele ambiente de negação me prejudica um pouco**, (...) aquela coisa de muito negativo, eu vou pro lado extremo e começo a falar que os meus alunos estão ótimos (...) quando chega uma reunião que as pessoas começam a por culpa nas crianças e nos pais (...). Aqui dentro da escola mesmo eu já falei mais, eu já lutei mais pelas minhas idéias, mas tem coisa que você precisa deixar a pessoa ver, eu acredito que agora também **não adianta eu ficar levantando a bandeira sozinha**, porque aí eu fico mal vista (...). Porque sai uma turma que acredita (...) igual eu aí começou a me sobrar aqui na escola, eu fiquei sobrando, aí eu encontrei um pouco de barreira”. (Entrevista Professora - 20/08/98)

Sua fala pode retratar o esfacelamento de um grupo que iniciou com um movimento de revisão do conhecimento e da prática pedagógica na escola, em sintonia com a OP e com o respaldo da diretora, o qual buscava alcançar a coerência da relação teoria e

prática nos referenciais do construtivismo. Pela própria realidade das redes públicas (rotatividade de escola/cargo, ascensão na carreira, aposentadoria) o grupo se dispersou, “restando” a professora em foco que sente “na pele” a dificuldade de levar adiante o movimento.

A professora recua ao se ver como a última integrante de um grupo combativo (ela virou a representante da fama inovadora da escola), reconhecendo que arriscar-se individualmente pode prejudicar sua imagem - o que a faz evitar o desgaste emocional.

O problema mostrado pode indicar a dificuldade de se compreender e trabalhar as dimensões individual/coletivo na escola, num espaço marcado pelas dificuldades concretas das condições de trabalho, e pelas divergências de concepções e posturas assumidas do fazer pedagógico.

3) CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS

Analisar as concepções pedagógicas da professora implica em identificar qual o referencial teórico que embasa sua ação, as quais também podem explicar sua postura pedagógica e revelar a auto-percepção que tem do seu trabalho.

Ela explica que não se auto-denomina construtivista porque *realmente* não o é - nas suas palavras. Esclareceu que algumas crenças do passado ainda ficam arraigadas, são difíceis de tirar.

“Eu tento acelerar a construção deles, então por isso eu acho que eu não sou completamente construtivista, porque eu não aguardo a criança, eu tenho que interferir porque tem uma coisa que chama *tempo*, e tem uma coisa que chama *passar de ano e conteúdo programático (...)*”.
(Entrevista Professora - 20/08/98)

Mesmo reconhecendo as limitações impostas pela estrutura do sistema escolar, confessa:

“Eu acho que o construtivismo ... é o que eu mais acredito”.

A professora mostra que tem clareza sobre o que é o construtivismo, de tal modo que revela ser este o modelo pedagógico que busca seguir, pelo qual se orientar, mas sua própria formação e a estrutura tradicional da escola inviabiliza uma *didática construtivista*⁴. Com esta argumentação ela se “salva” de críticas ao seu trabalho, às suas ambigüidades e contradições, porque tenta relativizar a realidade, a qual também produz. Assume o seu ideal, culpabiliza o real vivido.

A professora argumenta e expressa com segurança o seu posicionamento frente à educação:

“Eu assumi um compromisso de que todo mundo aprende, parti desse princípio, todo mundo aprende e eu estou ali pra ajudá-los aprender. Se eles não aprendem, não crescem nem um pouquinho eu também assumo a culpa (...), porque eu acho que então que função tem o professor se não é de estar tentando tudo, eu admito que a gente não é perfeito e tem hora que você esbarra numa série de coisas que independe de você, mas a primeira coisa que eu tenho que fazer é acreditar que aquele aluno é capaz”.

Sua fala está revelando o seu referencial teórico (político-ideológico), que é o compromisso com o sucesso escolar dos alunos, tendo pois consciência que grande parte do fracasso de aprendizagem dos alunos é resultado da falta de visão e compreensão da professora para com o aluno real, reconhecendo talvez aí a questão estrutural do sistema, até a lógica de exclusão da escola capitalista, e por outro lado, assumindo como só sua a culpa pelo fracasso, reforçando também as políticas de controle e avaliação atuais.

PENIN (1994), teorizando sobre a formação de professores do ensino fundamental, discorre sobre essa questão chave (implícita) - “a pobreza”:

⁴ Cf. Delia LERNER, “O ensino e o aprendizado escolar: argumentos contra uma falsa oposição, in: CASTORINA, José Antonio, *Piaget - Vygotsky: novas contribuições para o debate*, SP:Ática, 1998.

“(...) sendo sentida e trabalhada em termos teóricos a ‘realidade’ sociocultural dos alunos, então é possível passar para o verdadeiro fazer profissional docente: ensinar esses alunos. A impossibilidade de os alunos comprarem determinados materiais ou de se vestirem de determinada forma não pode apresentar-se como problema ou empecilho ao seu ensino: ela constitui dado da realidade”. (p.105)

Essa sistematização da visão ideológica por parte da professora é facilitada pelo contato que teve com as teses e teorias sobre o fracasso escolar tão disseminadas a partir da década de 80, principalmente na área da psicologia da educação.

KRAMER (1989), ao debater a questão da formação do professor em serviço, afirma:

“Mas resgatar o pedagógico naquilo que possui de polêmico e dialético significa, ainda, analisar as situações de poder, os conflitos e as contradições existentes tanto nas escolas quanto no contexto social, problematizando-os e discutindo-os - no decorrer da formação em serviço - de forma a que seja explicitada a relação que há entre as práticas escolares e as questões políticas mais amplas”. (p.200)

A preocupação com o fracasso escolar e uma tomada de postura contra tal realidade, por parte da professora, revela por si só um compromisso político, ainda que numa visão restrita ou pouco engajada politicamente.

A professora, ao explicitar o seu referencial teórico, suas concepções sobre o trabalho pedagógico, afirma sua visão sobre o papel da escola:

“(...) eu acho que a escola tem que preocupar em fazer a criança pensar, pensar e repensar... Esse é o básico da escola. (...) a gente leu nos PCN's, tem que fazer a criança pensar no que ela conhece, refletir, (...) então eu acho que a escola tem que trabalhar nesse sentido, não ficar preocupado com detalhes, e valorizar a cultura, fazendo a relação com outras culturas o tempo todo. (...) Tentar tirar a discriminação sabe, esses preconceitos, que antigamente tinha muito mais... existe muito preconceito ainda, mas eu acho que tem que tirar, tem uma coisa que eu concordo muito com o embasamento filosófico que é o tema principal dos PCN's, partir pra aquelas éticas mesmo (...), então não vai ter aqueles conteúdos fixos que você tinha que dar (...)”. (Entrevista Professora - 20/08/98)

A professora se apropria do conteúdo crítico contido nos PCN's, toma os fragmentos, assimila e reproduz conceitualmente, sistematizando uma visão de educação.

Também na primeira reunião de pais a professora anuncia a pedagogia que busca seguir. Como se estivesse dando uma palestra aos pais, mostrou-se compromissada e bastante atenta aos seus interesses e preocupações, esclarecendo sobre seus princípios munindo-se de sua vasta experiência.

“A professora falou aos pais sobre seu trabalho: a base do pensamento pedagógico é a criança fazer, ou tentar fazer.

“O Projeto do ano todo é a construção da cidadania: a criança em relação ao mundo. Começa com as regras tiradas das próprias crianças”.

“A professora disse que tenta trabalhar o construtivismo da melhor forma possível, isto é, formar atitudes na criança, que eles assumam”. (Caderno de Campo - Registro “Reunião de Pais” - fevereiro de 1998)

* * *

As concepções teóricas que orientam a professora na construção da sua prática sintetizam uma tendência pedagógica nas escolas brasileiras - o construtivismo.

Os pilares que fundamentam esta corrente se edificam nas teses de Piaget e Emília Ferreiro, e mais recentemente nos postulados de Vygotsky, compondo um quadro de teorias de desenvolvimento e aprendizagem de base psicológica.

Ao mesmo tempo em que tal tendência se apresenta como uma busca de superação dos mecanismos excludentes do ensino tradicional, desafiando os professores a uma mudança radical de suas visões e suas práticas - provocando neles uma “*revolução conceitual*” - por outro lado tem sido alvo de críticas contundentes, como a feita por SILVA (1993).

Para este autor, o construtivismo pretende se apresentar como um substituto de uma teoria social da Educação. Apresenta-se como a possibilidade de instauração da democracia através da Pedagogia, pelo qual a democracia e política tornam-se sinônimos de relações interpessoais.

Coloca que um exemplo interessante desse processo de psicologização e despolitização é o proporcionado pela influência de Emília Ferreiro na área de alfabetização. Ao reduzir, segundo o autor, o problema do analfabetismo a um problema de aquisição, isolam-se os componentes sociais e políticos do fenômeno. O analfabetismo deixa de ser uma questão social, política e cultural para se tornar um problema de aprendizagem, solucionável através de métodos que levem em conta a compreensão da criança. Ressalta:

“Com todas essas críticas, não se quer subtrair ao construtivismo sua especificidade e seu lugar no pensamento e na prática educacional. O problema surge quando o construtivismo pretende se erigir numa perspectiva global da educação ou, ainda mais grave, numa teoria social da educação sem os conceitos, construtos e instrumentais para tal, numa teoria social, sem as bases de uma teoria social”. (SILVA, 1993:8)

O debate se abre, pois, para o caráter progressista ou não do construtivismo: em que medida o discurso da democratização contido nesta proposta pedagógica contribui para a transformação da realidade social, ou, ao contrário, para a sua ocultação?

4) RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

Já no primeiro dia de aula a professora revela no seu discurso com os alunos, uma busca de coerência na relação teoria e prática:

“A professora conversou bastante com os alunos sobre como se aprende.

Deu exemplos: explicou que eles aprenderam a falar - falando; aprenderam a andar - andando.

E assim aprendem na escola: fazendo - não é copiando - disse enfática”. (Caderno de Campo - Registro “Sala de aula”- fevereiro de 1998)

Revela, no seu referencial, a pedagogia do “aprender fazendo”, ou pedagogia ativa baseada na ação do sujeito, de inspiração piagetiana. O ponto de partida do trabalho da professora é a construção das *Regras de Convivência* tiradas das próprias crianças, o qual tenta liberar o máximo possível e dar autonomia aos alunos.

PERRENOUD (1997) esclarece que

“(…) as novas didáticas, resultantes de uma crítica das didáticas tradicionais, se apresentam como alternativas propostas a todos os que não se contentam com as formas clássicas do ensino e do trabalho escolar. Além da sua forma canónica, elas são, na prática, o que resta das pedagogias alternativas, activas, cooperativas, institucionais ou modernas (…)”. (p.83)

Na definição deste autor, duas composições se abrem para a prática pedagógica nas escolas: uma que tende, por um lado, para uma “*didáctica tradicional*” que se define por uma seqüência de “rituais pedagógicos” consolidados ao longo do tempo, que se mantém pela tradição escolar, e outra tendência que aponta para “*novas didáticas*”, norteadas por novos paradigmas, o que supõe novas estratégias de ensino.

Sintetizando as colocações do autor:

“Uma didáctica tradicional encerra os alunos numa rede cercada por obrigações e controlos. Uma nova didáctica leva-os para um turbilhão de projectos e de possibilidades, sem comparação possível com a organização do trabalho numa sala de aula tradicional. O seu contrato torna-se simultaneamente mais incerto e mais exigente. Os alunos deixam de se contentar com o fazer simplesmente o seu trabalho. Pedimos-lhes para serem activos, inventivos, para terem ideias, para tomarem iniciativas, para assumirem responsabilidades, para serem

simultaneamente autónomos e capazes de trabalharem em grupo, suficientemente investidos no seu trabalho para levarem as tarefas a cabo, suficientemente descentrados para negociarem a divisão do trabalho e os projectos com os outros...”. (p.86)

É a partir desta compreensão sobre o movimento de produção do conhecimento e da prática pedagógica na escola/sala de aula, que podemos nos posicionar sobre o papel da escola e lutar pela escola que queremos, questões estas que se situam na discussão sobre a formação de professores e a atuação política dos mesmos, sem as quais as reflexões sobre a Didática caem no vazio, isto é, no “tecnicismo” ou “ativismo” restrito à dimensão metodológica - numa visão instrumental.

Uma tendência que se sobressaiu, no trabalho da professora junto aos alunos, foi a de um esforço consciente de **criar atitudes, valores, posturas que estejam vinculadas às idéias de liberdade, democracia, responsabilidade, respeito de um para com o outro, e solidariedade**. Os fragmentos de episódios a seguir expressam tal colocação:

“Uma aluna pergunta se está certo. A professora responde que não tem certo ou errado. É do jeito que ela fizer que está certo”.

(momento de exercício)...“As crianças trabalham com liberdade ajudando umas às outras”.

“Começou (a lição na lousa) com o cabeçalho. Disse que é bom pularem uma linha. Mas nada é obrigado”.

“As crianças tiram do estojo tesourinha e cola (exercício de colagem). Eles se emprestam mutuamente e a professora estimula”. (Caderno de Campo - Registro “Sala de aula”- fevereiro de 1998)

No início do ano, sendo a professora nova para os alunos e estes para ela, no processo de se conhecerem na interação de ensino-aprendizagem, o esforço da professora de envolver os alunos, levando-os a compreenderem seu estilo (diferenciado) de trabalhar se concentra com bastante ênfase na fase inicial, em que tenta deixar claro que **a base do trabalho é a liberdade** - com responsabilidade e a cooperação.

A professora se mostrou bastante segura nesta sua tomada de postura que buscava construir com seus alunos. É questionável o tom de permissividade implícito nos seus procedimentos, dado o fato das crianças já se encontrarem numa 2ª.série, o que requer uma sistematização crescente dos conhecimentos e habilidades.

Nas correções dos exercícios,

“Quando os alunos fazem errado ou não querem ler (em voz alta) a lição a professora fala que não tem problema (não os obriga ou sanciona)”.

Na construção das “Regras de Convivência” - construção coletiva com os alunos - sua convicção fica clara:

“A professora lembrou aos alunos que estes não haviam escrito sobre o banheiro. Elaborou com as crianças a Regra. Decidiram que não precisam pedir, podendo ir livremente quando sentirem necessidade”.

“Bateu o sinal. Deixou-os saírem livremente, sem fila. Depois comentou comigo que apenas uns três tumultuaram a saída”.

“Alguns pedem para ir ao banheiro, e ela responde: ‘Mas vocês não sabem a regra?’”.

“Um menino fala: ‘Professora, posso ir ao banheiro?’. Ela nem ouve. O da frente responde: ‘Está apertado, então vai correndo! Você não sabe a regra?’”. (Caderno de Campo - Registro “Sala de aula”- março de 1998)

Esses “lapsos” dos alunos revelam uma resistência em assimilar e assumir a idéia de liberdade (e responsabilidade, autonomia...) lançada pela professora, que posteriormente “cairá por terra”, no momento em que recua com a experiência, desistindo e modificando a forma de conduzir a regra.

Este choque entre a visão tradicional dos alunos (enraizada culturalmente) e a visão inovadora da professora aparece noutros momentos. Também no primeiro dia de aula, ao trabalhar com os alunos recorte de figuras e colagem, para que estes expressassem suas subjetividades, a professora comentou comigo que alguns cobraram “lição” no caderno. (*“Professora, mas hoje não vai ter lição?”*)

O autor espanhol SACRISTÁN (1996), discorrendo sobre as mudanças na escola afirma:

“O sistema educacional se configurou e se transforma evolutivamente através de formas de gestão cotidiana; um processo no qual se vão criando, pela via dos fatos, usos e tradições que se condensam em uma determinada ‘cultura pedagógica’, que passa a fazer parte da realidade social e dos hábitos de uma determinada sociedade. (...) A ‘cultura pedagógica’ da qual falamos é composta de modos de pensar, comportamentos, relações de autoridade, formas de entender o conhecimento, expectativas e interesses de grupos diversos, visões ideológicas contraditórias. Tudo isso se constitui numa trama, com um certo equilíbrio não carente de tensões e conflitos”. (p.57-58) [grifo meu]

A observação sobre a aula mostrou que, nas ocasiões de falhas ou displicência dos alunos (ou mesmo dos pais), a professora mostrava-se tolerante e compreensiva:

“A professora pediu para os alunos não ficarem preocupados se as mães não puderem vir (primeira reunião de pais). Elas irão receber as decisões do mesmo jeito - disse enfática”.

“Chegou um aluno atrasado - Talison. Foi bem recebido. A professora disse: - Bom dia, Talison”.

“A professora passou nas carteiras checando as tarefas. Alguns alunos esqueceram de fazer. Pediu para os que não fizeram em casa que fizessem agora na classe”. (Caderno de Campo - Registro “Sala de aula” - fevereiro de 1998).

Nesta primeira fase de assimilação e aprendizado de novas posturas, a professora não recorre a ameaças, sermões, punições.

O tempo todo percorre a sala de aula, auxiliando e estimulando os alunos na aprendizagem, de tal modo que nem faz a tradicional chamada - quando estes estão fazendo exercícios, ela anota silenciosamente suas presenças na caderneta.

PERRENOUD (1997) analisa alguns aspectos da prática pedagógica:

“- que ela nunca é mera concretização de receitas, modelos didáticos, esquemas conscientes de acção;

- que, apesar de utilizar tais modelos, ela é dirigida pelo habitus do professor, sistemas de esquemas de pensamento e de acção que alicerçam as inúmeras micro-decisões tomadas na sala de aula;

- que a mudança das práticas passa tanto por uma transformação do habitus como pela disponibilização de modelos de acção”. (p.35)

Para este autor, a ação pedagógica é, em parte, uma ação espontânea improvisada, ou uma ação baseada em rotinas. Aponta aspectos da criatividade no trabalho pedagógico:

“Ensinar é, antes de mais nada, fabricar artesanalmente os saberes tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho”. (p.25)

A **rotina de trabalho** da professora mostra um estilo de aula no qual predominam os seguintes passos: introduzir o tema, discutir com os alunos analisando seu grau de conhecimento sobre o assunto, fazer uma explicação na lousa (aula expositiva), e

encerrar com exercício e correção. Também lança pesquisas temáticas, para realizarem dentro/fora da sala de aula e trazerem os resultados para apresentação.

Toda explicação se dá com a participação das crianças.

Num dos episódios de **improvisação**, um aluno perguntou, no transcorrer da aula, sobre Drogas:

“A professora parou a aula e começou a conversar com eles, com a pergunta inicial: ‘Quando fala a palavra Droga, o que vem à cabeça?’. Eles levantavam as mãos e iam falando o que sabiam, geralmente contando histórias de vizinhos”. (Caderno de Campo - Registro “Sala de aula” - março de 1998).

A partir desta conversa propõe uma série de atividades: **procurar a palavra no dicionário, pesquisa em jornais/revistas sobre o assunto, concurso de desenhos sobre o tema.**

Estava claro que a professora priorizava os **interesses das crianças**, as **experiências vividas**, sistematizando o melhor possível os conteúdos dessas experiências. Por exemplo, após o passeio que fizeram ao Planetário (no dia anterior), de forma bastante descontraída, foi recuperando com as crianças a experiência:

“A professora retomou a explicação com segurança. As crianças comentaram com entusiasmo, sobre as sensações, os planetas, a projeção, a sala... (...) Anunciou a atividade - em grupo de 4 crianças. Irão desenhar o passeio e escrever uma frase. Colocou o problema com as crianças sobre quantos grupos de 4 formariam os 35 alunos. Para ficar mais fácil me colocou provisoriamente para facilitar a divisão (36). Os alunos por tentativas chegavam ao resultado. Ela me tirou e fez o exercício com os 35. Foi contando com eles, escrevendo na lousa. Concluíram que para 35 faltavam 3. Então um grupo seria de 3”. (Caderno de Campo - Registro “Sala de aula” - março de 1998).

Este episódio contém elementos reveladores de uma aprendizagem significativa, na medida em que a experiência da excursão não se perde no vazio. A professora busca sistematizar com os alunos os conteúdos formais mediados pela experiência, integrando as áreas: Ciências, Língua Portuguesa, Matemática, Educação Artística.

O entusiasmo dos alunos, por um lado, e a segurança da professora, por outro, podem indicar pistas para a construção do trabalho pedagógico que toma por base a experiência vivida e o compromisso com a formação cultural.

A professora utiliza também, com certa frequência, a prática de eleição - votação com os alunos para tomarem decisões, ou realizarem concursos. Nessas práticas, sempre incute valores, falando sobre democracia, corrupção, voto secreto, etc.

Analisando este movimento da professora - sintetizando as formas nas quais se tece a relação teoria e prática - destaco suas tentativas de transformar o trabalho pedagógico na sala de aula e ser coerente nesse processo: através da disseminação de novos conceitos que passam a orientar sua prática, do processo de ensino-aprendizagem junto aos alunos, e da construção de “regras liberais”; o diálogo, a assimilação de idéias e o aprendizado de atitudes compõem o movimento, tendo por referência os pressupostos teórico-metodológicos por ela abraçados.

5) MÉTODOS DE ENSINO

PENIN (1994) define: “(...) *didática é a forma como o ensino é conduzido, tendo como objeto de estudo a ‘situação’ ou o ‘acontecimento ensino’*”. (p.172) [grifo meu]

O trabalho pedagógico da professora em sala de aula se constitui pelas suas concepções teórico-metodológicas.

O método de ensino conduzido pela professora junto aos alunos é analisado a partir dos seguintes elementos: **aspectos cognitivos da aprendizagem, organização do espaço, conteúdos e atividades, disciplina versus indisciplina**. Esta pesquisa não deu conta de abordar a **avaliação** formal, a não ser em forma de depoimento da professora, no qual relata o processo. Quanto aos objetivos do ensino, estes estão definidos no planejamento coletivo (1^a.à 8^a.série), no qual os professores, em pares de acordo com a série, elaboram o programa de ensino anual à luz do Projeto Pedagógico da escola.

a) aspectos cognitivos de aprendizagem

De que forma a professora conduz a aprendizagem dos alunos? Qual a dinâmica desse processo?

Tomemos alguns exemplos:

Exemplo 1: *“A professora colocou na lousa algumas palavras, dizendo que tem um som que é comum entre todas: ANJO VENTO DANÇA ANCIÃO ...*

Os alunos acharam que é o N.

Ela leu com eles as palavras.

Exercitaram a leitura e escreveu outros exemplos com “N”. NADA NAVIO CANETA ..

A professora questionou com os alunos a diferença entre um jeito e outro.

Eles iam tentando as respostas.

Ao mesmo tempo alunos e professora constroem a explicação (AN x NA; EN x NE; etc...)”. (Caderno de Campo - Registro “Sala de aula”- março de1998).

Pelo exemplo, é possível perceber que a professora privilegia a **descoberta do aluno**, através da reflexão sobre o desafio lançado (identificar o som), ao invés da memorização e do treino como ponto de partida.

Exemplo 2: *(Exercícios de adição e subtração) “A professora perguntava como as crianças tinham resolvido, como tinham pensado para fazer o problema? (se contaram no dedo, desenharam, ou de cabeça)”*. (Caderno de Campo - Registro “Sala de aula”- março de 1998)

Da mesma forma, neste exemplo 2, a professora evoca a **reflexão** como meio de aquisição do conhecimento.

Exemplo 3: *“A professora leu com os alunos a poesia, fez vários exercícios orais (título, autor ...).*

Os alunos começaram a ler em voz alta cada estrofe.

Ela ajudava quando o aluno tinha dificuldade.

Todos leram, aqueles que, antes choravam ou fugiam - recusavam-se - conseguiram ler”.

O fato de valorizar a capacidade do aluno com dificuldade tem como resultado a superação da dificuldade. O exemplo mostra o avanço dos alunos na leitura, mediado pela ação da professora.

Exemplo 4: *“A professora encerrou (a conversa), e escreveu na lousa: CADEIA ALIMENTAR.*

Introduziu o assunto, dizendo: ‘Vamos aproveitar que estamos falando nesse assunto...’

Ela questionou o que ocorreria se sássemos matando todos os insetos.

As crianças comentavam, pensavam.

Um aluno disse: 'um bicho se alimenta do outro'.

Ela desenhou na lousa uma aranha, que se alimenta da mosca.

As crianças dão palpite nos desenhos da professora - criticam.

Desenhou o mandrúvã, o passarinho, o lagarto, a cobra...

Ela explicava e eles participavam”.

Neste exemplo é possível identificar um **clima de interação, participação** mútua na elaboração e sistematização do conteúdo planejado pela professora.

O exemplo seguinte expressa a mesma situação.

Exemplo 5: “*Os alunos fizeram exercícios com o Material Dourado*⁵.”

Seguiam os exercícios na folha (distribuída pela professora); a professora perguntava para os alunos e registrava na lousa.

Faziam juntos cada exercício, a professora perguntando, pegando material, dando exemplos, e as crianças pensando, respondendo, participando”. (Caderno de Campo - Registro “Sala de aula”- agosto de 1998).

O que é interessante não é simplesmente o mostrar a participação das crianças na elaboração do conteúdo, mas a satisfação com que participam, com **interesse e envolvimento**, embora em outros momentos ocorra o contrário: apatia e resistência.

Exemplo 6: “*No início, leitura silenciosa do texto.*

⁵ Blocos lógicos utilizados na Matemática.

Em seguida, a professora exercita com os alunos título, autor, parágrafos, etc.

No final, leitura em voz alta, por parágrafo, ela chamava os alunos, por fileira”.

Este exemplo mostra a **exercitação**, o **treino**, que se dava de forma prazerosa pelos alunos.

SAVIANI (1997) ao analisar a crítica da Escola Nova ao ensino Tradicional polemiza:

“Com efeito, a crítica ao ensino tradicional era justa, na medida em que esse ensino perdeu de vista os fins, tornando mecânicos e vazios de sentido os conteúdos que transmitia. A partir daí, a Escola Nova tendeu a considerar toda a transmissão de conteúdo como mecânica e todo mecanismo como anticriativo, assim como todo automatismo como negação da liberdade”.

Adverte-nos o autor:

“Entretanto, é preciso entender que o automatismo é condição da liberdade e que não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos. Isto ocorre com o aprendizado nos mais diferentes níveis e com o exercício de atividades também as mais diferentes. (...) A liberdade só será atingida quando os atos forem dominados. E isto ocorre no momento em que os mecanismos forem fixados”. (p23-24)

A análise do autor chama a atenção para o problema (tão freqüente) que incorre das deturpações, das simplificações e equívocos, inerentes ao processo de difusão e assimilação das idéias pedagógicas em circulação, nos meios acadêmico e escolar.

b) organização do espaço

Outro elemento que caracteriza o método de ensino da professora é sua escolha quanto à organização espacial da classe, o que expressa sua concepção pedagógica.

Após um mês de ambientação, a professora decidiu experimentar que os alunos sentassem em duplas/grupos, buscando ser coerente com os pressupostos teóricos que adotou⁶.

Exemplo 1: *“A professora anunciou outra atividade, de Língua Portuguesa, e pediu para os alunos sentarem em dupla.*

Alguns começaram a tumultuar, formando grupos.

Ela fez voltarem para os lugares.

Explicou o que é dupla, ensinou juntarem a carteira com a do colega do lado.

As carteiras dispostas, aí sim podem trocar de colega, fazerem as escolhas.

Foram se ajeitando e se compondo”. (Caderno de Campo - Registro “Sala de aula”- março de 1998)

Este é mais um exemplo de conflito entre a novidade trazida pela professora e a confusão dos alunos por assimilá-la - mental e fisicamente.

CORREIA (in: ALARCÃO, 1995) chama a atenção que, face ao ‘novo’, abre-se espaço à incerteza, a antagonismos e à imprevisibilidade, e que a assimilação do novo exigirá duração:

“A construção daquela capacidade colectiva que se exprime em algo de novo (...) é condicionada pelo tempo necessário à desestruturação e (re) estruturação de referenciais de acção e à mudança de representações

⁶ Um dos princípios do construtivismo é o trabalho em grupo, o que supõe que a interação com o outro estimula o desenvolvimento cognitivo, emocional, moral e psicomotor. Nesse sentido, LERNER (1998) contribui para o debate em torno do construtivismo (nas abordagens de Piaget e Vygotsky) quando salienta: “Efetivamente, Piaget (1969) afirma que a cooperação entre as crianças é tão importante para o progresso do conhecimento como a ação dos adultos e que as situações de discussão entre pares, por permitir um verdadeiro intercâmbio de pontos de vista, são insubstituíveis como meio de incentivar a formação do espírito crítico e de um pensamento cada vez mais objetivo”. (p.100)

sociais para que se verifique (...) apropriação dos processos de inovação. Isto significa que a dinâmica de inovação tem uma duração própria (...) - o que marca, em cada organização-escola, o ritmo de mudança”. (p.23)

Exemplo 2: *“Em seguida, formaram duplas (critério igual ao da última vez). A atividade seria continuar a elaborar cartazes sobre a dengue. Combinou que em grupos iriam nas classes ler seus cartazes. Então ensaiaram a leitura na frente da classe, em duplas. Um aluno segurava para o outro ler. A seguir formaram os grupos para irem as outras classes. Com muito tumulto e confusão formaram os grupos...”*. (Caderno de Campo - Registro “Sala de aula”- março de 1998)

Sobre o **ambiente da sala de aula**, a professora lança alguns procedimentos que visam um clima mais descontraído, livre e prazeroso.

Em dias esporádicos ligava o rádio na classe na hora de exercícios, com músicas de relaxamento.

Criou a Biblioteca da Classe, no fundo da sala, onde as crianças poderiam pegar livremente os livros para lerem, desde que tivessem terminado a lição. Houve um episódio em que colocou até música infantil, mas fracassou porque eles tumultuaram.

Criou com os alunos o hábito de levarem livros de literatura infantil (da Biblioteca da Classe) para casa e, por revezamento, lerem na classe (na frente) para os colegas.

A professora procura construir com os alunos um espaço de produção do trabalho que se organiza na lógica da interação grupal, e da liberdade baseada em regras, propiciando o convívio coletivo.

c) conteúdos e atividades

Outro elemento a ser analisado no método de ensino da professora é o conteúdo que, pelos exemplos abaixo, mostram **preocupação da mesma em relacionar os conteúdos com a realidade dos alunos.**

Exemplo 1: *“A professora retomou a explicação com o cartaz dos desenhos do mosquito da dengue.*

Explicou o ciclo do pernilongo comum, o da dengue e o da malária”.

É importante notar que a **cidade estava em campanha contra a dengue, e a escola estava mobilizada.**

Exemplo 2: *“A professora levou os alunos na sala de vídeo para assistirem a um filme interativo/educativo: exibição de diferentes cenas da realidade sobre as quais os alunos tinham que opinar se era ou não criadouro da dengue. As crianças participavam ativamente.*

A professora conversou bastante com os alunos, sobre o contraste de imagens da periferia versus casas bonitas (que apareciam no filme). Ela disse que a gente tem preconceito com a periferia (que no filme/cena, não era criadouro).”. (Caderno de Campo - Registro “Sala de aula”- 23/03/98)

Neste episódio vemos o empenho da professora por tecer uma reflexão crítica com os alunos, **problematizando a questão do preconceito social.**

A professora procura trabalhar os conteúdos de matemática partindo dos exemplos emitidos pelas próprias crianças, ou por exemplos concretos.

Exemplo 3: *“Aula de Matemática: a professora escreveu a palavra ‘conjunto’ na lousa e pediu para os alunos pensarem sobre a palavra. Enfatizou: ‘Não é para falarem, é para pensarem’.*

Em seguida pediu para falarem o que pensaram. Cada um disse algo que significasse conjunto: objetos, grupo, coisas juntas... Deram muitos exemplos.

A professora perguntou sobre outra palavra que pode ser usada no lugar de ‘conjunto’. Eles tentaram mas não conseguiram. Ela disse: ‘É coleção’.

*Eles ficaram eufóricos, **deram muitos exemplos**”.* (Caderno de Campo - março de 1998)

Exemplo 4: *“Chamou meninos e meninas para a frente da sala e explicou sobre união e conjuntos (eles eram os elementos do conjunto). A professora exemplificou também com materiais das crianças: estojo, lápis...”* (Caderno de Campo - março de 1998)

As atividades e os exercícios propostos também constituem elementos que caracterizam o método de ensino da professora.

Exemplo 5: *“A professora deu outra **folha de exercícios**. Problemas de adição e subtração”. (mimeografadas)*

Exemplo 6: *“Em seguida a professora deu uma atividade de **palavras cruzadas**”.* (xerox)

Exemplo 7: “A *poesia* foi distribuída (*‘Choradeira’ - Pedro Bandeira*) para os alunos lerem 3 vezes”. (*mimeografada*)

“Exemplo 8: “A professora entregou para as crianças o *álbum de história* deles - de cada um (*confeccionados pelos alunos*).

Um trabalho muito bonito, onde trazem informações desde que nasceram até hoje, e tem uma lista na qual escreveram sobre as coisas que mais gostam.

Um trabalho de identidade, história.

Um álbum com texto com lacunas para completar, espaço para fotos, desenho, informações pessoais”. (Caderno de Campo - Registro “Sala de aula” - 1998)

Ao contrário dos outros exemplos que mostram atividades comuns de fixação, mostrando os recursos principais de uma escola pública (mimeógrafo, e para as escolas “mais ricas” xerox), esta atividade de confecção de álbum de história mostra as possibilidades inventivas de se realizar um trabalho significativo e interessante para alunos e professora, **com base na pesquisa.**

Citando Pérez Gómez, LERNER (1998) ressalta:

“Em um modelo didático que propõe a pesquisa como método de aprendizagem, conforme as contribuições piagetianas, os conteúdos desempenham um papel importante, porém dentro de uma orientação particular. Não são apenas conjuntos de informação sobre a realidade física, biológica ou psicossocial que se acumulam na memória, são sistemas teóricos de interpretação, explicação e predição que possuem uma lógica interna com diversos graus de complexidade e que não podem ser assimilados sem a apreensão da sua lógica, do modelo de relações que configura a estrutura de qualquer disciplina”. (p.93)

d) disciplina versus indisciplina

Um elemento presente no processo ensino-aprendizagem é o controle sobre o comportamento, em que explicitamente se tece a relação de poder entre professor e aluno, onde o primeiro procura o tempo todo influenciar a conduta do segundo (individual/coletivo).

Este controle sobre o comportamento pode estar relacionado à manutenção da ordem e da disciplina, à inculcação de valores morais e regras de convivência, ou ainda à aquisição de boas maneiras, tão valorizadas pela escola calcada em valores burgueses.

Segundo PERRENOUD (1997),

“(...) no ensino primário, o sistema de manutenção da ordem adoptado pelo professor depende, em grande medida, da sua capacidade para suportar interacções constantes, desconexas, numa atmosfera ruidosa e agitada. Nas classes iniciais, o professor dispõe de meios para introduzir uma disciplina severa, regulamentando, nomeadamente, o tempo para os alunos se pronunciarem, as deslocações, as iniciativas dos alunos, as perguntas e as propostas”. (p.36)

Se no período inicial de entrosamento entre todos, envolvido por expectativas mútuas, a professora adotou um discurso e uma prática bastante liberais, anunciando uma *didática construtivista*, passado um mês de aula ela já revela um certo desgaste resultante de sua postura liberal, e passa a adotar um tom mais severo no trato com os alunos, alternando no seu trabalho pedagógico a liberação (instituída desde o início) e o controle.

Exemplo 1: “*Indagado, um aluno disse que faltou 6^a feira porque foi cortar cabelo (tendo pois que justificar).*

A professora conversou com ele e disse que isso não era desculpa cabível”.

Exemplo 2: “*Ao checar as tarefas do dia, a professora explicou que os alunos não podem depender de horário da mãe. Tarefa é obrigação deles - disse enfática*”. (Caderno de Campo - Registro “Sala de aula”- 1998)

Nota-se nitidamente, nos dois exemplos, a mudança de tom do início das aulas, enfatizando agora a **responsabilidade individual**.

Exemplo 3: *“A professora conversa com os alunos sobre a tarefa.*

Uma aluna que tem deficiência auditiva fez errado.

A tarefa era o abecedário e ela fez só as vogais.

A professora explicou enfática que se ela não quiser ela não irá aprender”. (Caderno de Campo - Registro “Sala de aula”- 1998)

O exemplo acima faz-me concordar com ENGUITA (1989), quando afirma que

“(…) a escola contribui para que os indivíduos interiorizem seu destino, sua posição e suas oportunidades sociais como se fossem sua responsabilidade pessoal. Assim, os que obtêm as melhores oportunidades atribuem-nas a seus próprios méritos, e os que não as obtêm consideram que é sua própria culpa. As determinações sociais são ocultadas por detrás de diagnósticos individualizados, legitimados e sacralizados pela autoridade escolar”. (p.193)

Exemplo 4: *“A professora pediu para uma aluna contar porque andou faltando.*

Ela foi na frente da classe e disse que o aparelho de surdez estava consertando”.

Exemplo 5: *“Para realizarem certa atividade, os alunos sentaram em duplas. As crianças começaram a levantar para irem ao banheiro.*

A professora repreendeu dizendo que eles estavam abusando”. (Caderno de Campo - Registro “Sala de aula”- 1998)

Está claro nos episódios a preocupação com a perda do controle pela professora sobre os alunos, porque estão faltando, porque não fazem as tarefas de casa, porque estão abusando da regra liberada. Qual será a angústia, a insegurança que está por trás da reação da professora?

O movimento para manter a disciplina, a ordem, a responsabilidade e boa conduta vai ganhando força no cotidiano da aula, no qual a busca de equilíbrio nas relações conduz as ações.

Há momentos do processo ensino-aprendizagem que os alunos dão sinais de **resistência à aula, através de indisciplina.**

Exemplo 6: *“Os alunos fizeram os exercícios, mas começaram a conversar muito alto”.*

Exemplo 7: *“O sinal toca. Os alunos param tudo no ato. Saem com euforia para o pátio”.*

Exemplo 8: *“Na correção, a professora escreve na lousa o que os alunos ditam.*

Eles se desinteressam, estão cansados, enjoados.

Gritam para falar, não prestam atenção”.

Exemplo 9: *“(professora ausente) Dois alunos discutiram, um ameaçou bater no outro. (...). Começaram a se pegar, com tapas e chutes”.*

Exemplo 10: *“Surgem os desentendimentos.*

Alguns alunos querem brincar.

Outros denunciam para a professora.

Um menino começa a formar uma torre com o material.

O sinal toca.

Vibram e disparam”.

Exemplo 11: “A professora colocou uma fita das ‘Chiquititas’⁷ num aparelho de som, e pôs a caixa de livros de literatura para os alunos pegarem para ler, se tivessem terminado os exercícios.

As crianças cantavam junto com a música.

Eles tumultuaram, a professora desligou o aparelho e deu um sermão, repreendendo que eles não estavam lendo, estavam brincando com o livro”. (Caderno de Campo - Registro “Sala de aula”- 1998)

Conversas altas, correria para o recreio, apatia, agressividade compõem o quadro da resistência do aluno à situação de monotonia, repetição e controle.

Tecendo uma análise crítica sobre a relação entre o desprazer intrínseco ao estudo escolar e as vias de construção da ascensão social, ENGUIITA (1989) explica:

“Na realidade, estuda-se porque as notas conduzem aos títulos e estes, ao menos supostamente, à melhores oportunidades sociais de todo gênero, fundamentalmente de trabalho e econômicas. Estuda-se, em suma, porque a escola promete mobilidade social aos que não gozam de uma posição desejável e promete mantê-la para os que já desfrutam dela”.
(p.195)

E foi nesta tensão entre tentar transformar a sua prática, redimensionando o trabalho pedagógico ao instituir mudanças metodológicas (coerente com sua fundamentação teórica), e conservar a manutenção da ordem, disciplina e controle do processo de ensino-aprendizagem que a professora produziu o seu trabalho no primeiro semestre.

⁷ Novela de TV.

O movimento que fez foi de esforço, de se munir de vontade de tentar e realizar, que culminou até certo ponto em desistência, no segundo semestre, o que caracteriza um recuo da professora.

As dificuldades vividas por esta professora para construir uma prática coerente com suas concepções se esbarram na questão do tempo e o espaço entre uma mudança (ideal) e as condições (real).

Como sustentar firmemente mudanças na prática pedagógica lidando com a padronização da escola, por série, em relação ao cumprimento do conteúdo curricular planejado para um tempo de ser transmitido e avaliado, e com a questão da disciplina e da ordem? Como fica a relação com os colegas professores, direção e pais?

ENQUITA (1989) argumenta que:

“Uma das características importantes, se não a mais, que as escolas têm em comum é a obsessão pela manutenção da ordem. (...) Outros, (...) não podem deixar de ver a si mesmos envolvidos em uma contradição ou em uma situação esquizofrênica ou, quando menos, ambivalente, atormentados entre o discurso liberal da pedagogia e a dimensão autoritária da prática escolar. Os pais e o público em geral também concedem grande importância à disciplina ...”. (p.163-164)

O mesmo autor esclarece que a questão da ordem na sala de aula está intimamente relacionada a duas outras: o tempo e a atividade de ensino.

“Se a ordem é a primeira obsessão das escolas, a segunda é manter os alunos ocupados, o que se traduz na angústia do professor por organizar constantemente atividades. Esta obsessão por manter os jovens e sobretudo as crianças fazendo algo transpassa a jornada escolar, tanto nas escolas mais tradicionais quanto as mais progressistas (...). O motivo reside, em boa parte, no fato de que a atividade constante se apresenta como um antídoto contra a perda de tempo e como uma forma de evitar o surgimento de problemas de ordem na sala de aula (...). (p.175)

No contexto do segundo semestre instalou-se o clima de advertências, cobranças, controle da disciplina e comportamento, tensão e competição.

Estaria a professora “*entregando os pontos*”, recuando, desistindo de concretizar sua proposta pedagógica, de modo a se sentir segura em relação ao tempo, ao cumprimento do programa, enfim, ao resultado final?

e) avaliação

O processo de avaliação formal inerente ao trabalho pedagógico na escola não foi acompanhado nesta pesquisa. No entanto, foi possível uma breve aproximação através de depoimento da professora em horário de preparo de aula, no qual revela sua concepção sobre o mesmo:

“A professora, indagada sobre como avalia seus alunos, me responde que avalia no dia-a-dia, através de atividades que os alunos realizam. Disse que às vezes recolhe uma folha de atividades, para fazer um diagnóstico, e faz um relatório de cada aluno, para ela mesma acompanhar seu desenvolvimento.

Explicou que o sistema exige que sejam atribuídas notas por bimestre, que são E (Excelente); R (Regular); F (Fraco); I (Insuficiente). Ressaltou que nunca atribui nota I, a não ser para o aluno que nunca vem à aula.

Relatou que nessa escola os professores têm ‘mania’ de não darem E no 1º bimestre. Disse que não concorda, que somente ela o faz, justificando pelo ponto de vista de que, naquela fase do processo, mesmo sendo inicial, se o aluno atinge os objetivos, seu desempenho é completo, ou seja, ele se desenvolveu”. (Caderno de Campo - “Outros”- abril de 1998)

Mais um exemplo revelador de confronto da visão pedagógica entre a professora e os outros professores, retratando o destaque do seu trabalho diferenciado (e isolado), quando busca ser coerente com os pressupostos teóricos que adota. Interessante também quando se refere ao “sistema” (“o sistema exige...”), entendendo talvez aí a relação

entre o sistema de ensino com o sistema social, consciente das limitações do trabalho pedagógico na escola.

A professora sistematiza, ao menos no discurso, uma concepção de *avaliação processual e diagnóstica* baseada nos dizeres de LUCKESI (1994), tão difundida no meio educacional e que se contrapõe a uma visão de avaliação classificatória e punitiva do aluno:

“Avaliação ... eu tento avaliar a criança num todo, todo dia, tudo que ela vai adquirindo (...), essa avaliação que me mostra o que a criança está crescendo, o que ela está aprendendo pra eu poder estar repensando e o que ela não está aprendendo pra eu estar repensando uma maneira de fazê-la... Agora a avaliação que existe no final do ano pra eu decidir se a criança passa pra série seguinte, olha, esse é o meu trauma (...) porque eu achava que eu não podia dar bomba pra criança nenhuma, meu desespero era tão grande de eu estar convivendo com aquela criança, vendo que aquela criança cresceu (...) e ela parar e ter que fazer de novo. Isso me machuca muito (...) Agora a avaliação do ano todo eu trabalho bem com isso, eu avalio criança por criança, eu faço relatório (...).” (Entrevista Professora - 20/08/98)

A visão da professora sobre avaliação revela, mais uma vez, o sentido da historicidade contida na relação teoria e prática, quando esta procura encampar as idéias pedagógicas valorizadas no momento atual, num esforço por se aproximar de uma postura mais progressista e acreditar que pode contribuir para a democratização da escola.

As contradições que emergem da prática : algumas reflexões

No trajeto percorrido até agora, procuro mostrar o movimento feito pela professora de estar coerente com o projeto pedagógico da escola, e também com os pressupostos que adotou, estando em sintonia tanto com a orientadora pedagógica, quanto com a diretora, ao seguir as diretrizes pedagógicas oficiais, e ao lançar-se nas tentativas de ruptura com a pedagogia tradicional consolidada historicamente em nossas escolas, através do referencial construtivista.

No entanto, na virada do semestre, a professora mudou as regras principais de liberação, e criou a competição entre grupos para controlar o comportamento e assegurar a disciplina e o rendimento das aulas.

Os sinais de **impaciência** da professora se expressam nas seguintes passagens:

Exemplo 1: *“As crianças discutem a formação de ‘Grupos do 3º Bimestre’.*

As crianças expressam inteligência e vivacidade.

A professora chama atenção pelo barulho”.

Exemplo 2: *“A professora chama atenção de alguns alunos que fizeram barulho.*

Outro grupo a escolher o nome: ‘Os defensores da lei’ - denominam’.

A professora disse: ‘Vocês vão defender as leis da nossa classe - fazer silêncio!’”.

(Caderno de Campo - Registro “Sala de aula”- Abril de 1998)

Os exemplos expressam uma **situação contraditória**: ao mesmo tempo em que os alunos são solicitados a discutirem (como um procedimento pedagógico adotado

coerentemente, no construtivismo), incomodam pelo barulho gerado através da discussão. Analiso a seguinte hipótese: as próprias condições de trabalho sofridas pelos professores, por sua vez altamente desgastantes, acabam por impor a contradição vivida pela professora, no seu estado de impaciência e ambigüidade.

A formação de grupos - de forma democrática (escolha dos colegas, do nome do grupo, através de votação) tinha como objetivo criar uma espécie de **gincana de bom comportamento**. Diariamente os grupos estariam sujeitos à avaliação - da professora e entre os grupos - e haveria marcação de “ponto positivo”. Ela elucidou que não iriam perder ponto - sempre iriam ganhar (a ênfase no positivo). Caso fizessem “coisa errada” (nas palavras da mesma), ou seja, má conduta na sala de aula, iriam deixar de ganhar ponto. Desse modo, criou-se o **clima de vigilância** constante entre todos, porque ao final de cada aula seria divulgada pela professora a bateria de pontos, retratando uma situação explícita de inspiração *behaviorista* (condicionamento).

Paradoxalmente discutiram e votaram sobre a escolha do líder, e definiram inclusive regra de revezamento para o posto.

ENQUITA (1989) esclarece:

“A escola, mesmo que seu reformismo pedagógico tenha incorporado definitivamente a seu discurso termos como ‘solidariedade’, ‘cooperação’, ‘trabalho em equipe’ e outros do estilo, estimula por todos os meios a seu alcance a competição entre os alunos. Em grande medida, este discurso foi simplesmente desnaturalizado, de forma que quando, por exemplo, se fala de ‘disposição para cooperar’ de um aluno, o que se está designando é sua disposição para envolver-se nas tarefas organizadas pelo professor, isto é, a obedecer”. (p.196)

PERRENOUD (1997) igualmente questiona as práticas solidárias na sala de aula:

“Os alunos são colocados numa situação de competição permanente, a qual impede uma verdadeira solidariedade numa série de aspectos, tais como a avaliação, a quantidade de trabalho realizado na aula ou em casa, o ritmo de progressão no programa, a ajuda dada pelo professor, as exigências escolares, o sistema disciplinar”. (p.76)

A **ambigüidade** da concepção da professora é tão latente que ela mesma age de forma contraditória ao repreender os alunos em dois episódios distintos:

1º.Semestre:

“A professora entregou para os alunos uma folha de exercícios.

Era para observarem características de desenho de crianças, exercício de observação, semelhança e diferença, etc...

O trabalho era individual.

Chamou atenção de alguns alunos que tentaram olhar para o do colega, tentando copiar.

Ela disse que esse exercício era para fazerem sozinhos, que de vez em quando vão ter que contar com eles mesmos, sem ajuda do colega”.

2º.Semestre:

“A professora chama os ajudantes para entregarem outra folha de exercícios.

Entrega um Material Dourado para cada grupo.

Alguns grupos têm desentendimento.

Ela chama a atenção, dizendo que eles têm que compartilhar os materiais, fazerem juntos, não fazerem sozinhos.⁸

⁸ Sua intervenção, neste caso, demonstra a preocupação da professora em ser coerente com um dos princípios fundamentais do construtivismo, que é o debate entre os alunos, como nos esclarece LERNER (1998): “A discussão entre as crianças é fundamental, porque obriga cada uma a justificar sua interpretação em frente das demais e, nessa busca de justificação, torna-se possível tomar consciência de aspectos contraditórios ou incoerentes que coexistem na própria interpretação, porque através da discussão cada criança fica conhecendo as interpretações feitas pelos colegas sobre o mesmo texto e torna-se possível a sua comparação, a coordenação dos pontos de vista e voltar ao texto com novas perguntas, o que provocará a construção de novas respostas, isto é, uma aproximação cada vez maior do significado que o autor quis transmitir. O professor coordena esses intercâmbios, evidencia contradições que as crianças não levaram em consideração, formula perguntas que colocam novos problemas, chama a atenção sobre aspectos do texto que podem pôr em dúvida algumas interpretações ou que podem contribuir para superar os conflitos levantados”. (p.118)

Chama atenção de alunos que fazem sozinhos e não junto com os outros do grupo.

Os grupos começam a apresentar problemas. Surgem os desentendimentos”.

Situação explicitamente contraditória (entre alunos e professora): se devem trabalhar individualmente (sendo clara a regra) querem olhar para o do colega, se devem trabalhar em grupo, se isolam individualmente.

ENGUITA (1989) analisaria tais episódios como sendo os que retratam a alienação do aluno:

“De qualquer forma, o que o aluno encontra é que seu tempo é fragmentado, normalizado e recomposto na forma de um quebra-cabeças de atividades que ele não planejou nem é capaz de compreender. (...) No primário, o emprego do tempo fica na esfera de decisão do professor, que pode decidir, por exemplo, empregar uma porção maior em matemática e uma menor em linguagem, ou ao contrário. (...) Deste modo o tempo do aluno do primário depende da autoridade pessoal e direta do professor”.
(p.175-176)

De forma surpreendente a professora **aboliu**, no segundo semestre, a **regra de irem livremente ao banheiro**.

Por constatar que estavam abusando, **retoma o costume de terem que pedir sua autorização**. Também na saída no final da aula, **passou a controlar fileira por fileira**.

Um outro exemplo importante que elucida o *recuo* da professora é o do **livro didático**. No primeiro semestre ela praticamente o ignorou, como se não trabalhasse com este recurso, ou mostrando que não o prioriza. Sua visão crítica em relação ao livro didático e uma conseqüente divergência com colegas professores se revelou numa passagem em que me mostrava a biblioteca. Teceu um comentário esclarecendo que os livros didáticos estão na biblioteca mas que não deveriam estar, e que ela não os usa, mas “o pessoal do ginásio usa”, com leve tom de crítica.

No entanto, no 2º semestre “cai de pára-quedas” o livro didático:

“A professora anuncia a atividade de língua portuguesa, no livro Alp 2 (...). Tarefa de casa: Fazer os exercícios da página 40 do livro Alp 2. Ela comentou com os alunos que a outra 2ª.série já terminou esse livro e eles estão ainda no começo”. (Caderno de Campo - Registro “Sala de aula”- 18-08-98).

Seu comentário carrega até um certo tom de *chantagem* com as crianças, por uma professora que se vê às voltas com a incerteza do seu compasso, necessitando compartilhar a culpa pela angústia.

A realização com o trabalho, no seio das contradições

Também a produção da aula é mediada por momentos de descontração e alegria, seja pela satisfação de estar ocorrendo a aprendizagem e o ensino, seja pelas relações afetivas entre professores e alunos e entre os alunos, enfim também há espaço para a realização. Em entrevista, a professora revela:

“Eu tenho 20 anos de magistério, sempre 1ª.e 2ª.série, (...) eu fico fascinada mesmo dessa coisa da criança descobrir, o início da alfabetização, sabe aquela criança que não sabe, não reconhece a letra, quando vê ela está juntando ‘segredos’ e isso me encanta, achando que é meio mágico mesmo, **que eu ajudo um pouco nessa mágica, é o que mais me dá prazer**”. (Entrevista com a professora -20/08/98)

Sua expressão emite um elevado grau de envolvimento, compromisso e significado positivo do trabalho para si. Nesse sentido, a pesquisa em que SOUZA (1996) analisa as representações sobre o trabalho docente mostra que:

“Mesmo sendo as condições e a organização do trabalho dos professores caracterizadas como extremamente adversas - baixos salários; jornadas intensas divididas entre vários empregos; trabalho fragmentado, isolado e individualizado - os professores atribuem-lhe um significado: **é um trabalho prazeroso**”. (p.136) [grifo meu]

Isto porque “(...) o professor encontra no plano do simbólico, a valorização de um trabalho para o qual não tem reconhecimento no nível econômico”. (p.68)

São muitos os momentos nos quais se observa, na sala de aula, as crianças se ajudando mutuamente, ora tranqüilas realizando a atividade, ora vivas, falantes e excitadas, meninos e meninas se entrosando, professora tirando retrato, alunos expressando emoção por conseguirem pela primeira vez achar a palavra no dicionário.

A ambivalência da escola é retratada por ENGUITA (1989) da seguinte forma:

“Para ficarmos no campo da educação, esta incorpora tanto uma lógica democrática e igualitária encarnada no tratamento formalmente igual dos alunos, na participação, no discurso pedagógico humanista, etc., quanto uma lógica burocrática e autoritária (...). Isto é algo que fica claramente evidente na vida regular das escolas”. (p.227)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Primeiramente, é importante destacar que enfrentamos aqui a complexa questão da relação entre propostas teóricas e prática pedagógica, tão relevante na área da educação. Essa área, interdisciplinar e aplicada, constrói-se no plano da prática e alimenta-se de formulações teóricas originárias de várias disciplinas. A própria idéia de ‘aplicação’ de teorias é uma idéia que tende a ser vista de forma diversa pelos construtores de teorias e pelos seus usuários: o desejo dos educadores de extrair das teorias um ‘como fazer’ eficiente, componente essencial do próprio empreendimento pedagógico, parece inadequado ao pesquisador, que busca a consistência interna de suas formulações, investindo em seu poder explicativo e não em seu potencial de geração de propostas de ação. A tensão entre teoria e prática é uma constante na área da educação...”

(Marta Kohl de Oliveira)

Num estudo de caso, propusemo-nos identificar características da produção do conhecimento e da prática na escola que se desenvolvem a partir das concepções pedagógicas dos sujeitos-educadores, apreendidas no projeto pedagógico da escola, no esforço do trabalho coletivo mediado pela discussão, reflexão e pela sistematização de idéias, no empenho administrativo de fornecer respaldo às ações tomadas - das idéias para a concretização na prática - e na busca de coerência da construção de uma prática pedagógica em sala de aula, junto aos alunos no processo de ensino-aprendizagem, que se firma num compromisso com a cidadania e a democratização do ensino.

A tendência identificada neste caso se referenda nos postulados do *construtivismo*. Tal modelo pedagógico, de bases psicológicas, apresenta no entanto algumas limitações. Por exemplo, por mais que este tenha como fundamento assegurar o sucesso escolar dos alunos, a formação voltada para a cidadania e para o preparo da vivência democrática, sua ênfase recai no percurso metodológico, dissociado de um fundamento político. As mudanças que propõe se centralizam no método, sobretudo,

repercutindo então nos conteúdos, avaliação, etc... Pensamos, contudo, que o construtivismo acaba tendo um “verniz” progressista, quando não explicita sua essência filosófico-política.

De qualquer modo, caracterizamos um movimento marcado por contradições, conflitos e tensões no esforço por mudar a escola, através das práticas dos sujeitos que se constituem a partir das concepções que carregam, as quais, por sua vez, os constituem.

Sujeitos - professores, orientadores e diretores - trazem consigo as limitações de uma formação profissional (histórica) aligeirada. Enfrentam as barreiras, tornam-se leitores e debatedores, aderem às idéias valorizadas do momento, também encampam as diretrizes oficiais, compactuam com a política educacional, sofrem com as condições de trabalho e resistem às perdas brutais do sucateamento da escola pública resultante da política neoliberal vigente.

Os educadores avançam na prática, ao valorizar o aluno, suas experiências, ao respeitar seus valores, seus progressos, recusando a idéia de excluí-lo. Ampliam suas vivências culturais e transmitem valores democráticos.

Ao mesmo tempo, recuam na própria prática, por se esbarrarem na estrutura do sistema de ensino e na lógica da escola reprodutora na sociedade capitalista.

O movimento contraditório que faz os educadores produzirem mudanças também os faz produzirem a reprodução. Suas concepções pedagógicas não estão claramente consolidadas - são marcadas pelo ecletismo. Lutam para ser coerentes, mas estão limitados pela ingenuidade do ativismo pedagógico (prática esta sem muita consistência). Tentam trabalhar coletivamente, porém o trabalho termina solitário. Assumem um compromisso pedagógico voltado para a formação da cidadania, mas não fundamentam **ideologicamente** o projeto norteador do trabalho. A luta política que empreendem restringe-se na particularidade e interesses isolados da escola, desprendida do contexto social e histórico gerador das contradições.

Ser progressista hoje, para muitos professores, é estar em sintonia com as diretrizes oficiais do governo. É, talvez, sinal de competência. O discurso da mudança também está sendo disseminado pelo governo, que cria um aparato para reproduzi-lo e assim reorganizar a escola e orientar os professores segundo interesses econômicos.

Diz nos PCN's: "*O propósito do Ministério da Educação, ao consolidar os Parâmetros, é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor dos seus direitos e deveres*". Diz ainda, que os Parâmetros se apresentam como suporte para os professores no trabalho pedagógico:

- *como instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas;*
- *na elaboração de projetos;*
- *no planejamento de aulas;*
- *na reflexão sobre a prática;*
- *na análise do material didático;*
- *na atualização profissional.*

Pois, esse mesmo governo que se volta para a melhoria da capacitação dos professores, retira sua autonomia na escola, ao anular os projetos já construídos pelo esforço coletivo.

Veiculando teses acadêmicas comprometidas com o avanço das idéias/práticas, conseguem a adesão rápida dos professores, que querem estar em sintonia com o pensamento/valores atuais.

A criticidade dos professores/educadores os fazem resistir às perdas, mas não são suficientes para resistir ao projeto político maior.

O governo almeja uma alteração na prática dos professores, visando uma alteração nos índices de evasão/repetência para atender aos quesitos do Banco Mundial,

sendo que o capitalismo hoje, na era da globalização, requer trabalhadores dinâmicos, criativos, autônomos, como sinônimo de eficiência e produtividade.

O conceito de educação lançado pelo Banco Mundial é:

“A educação é essencial para o aumento da produtividade individual. A educação geral dota a criança de habilidades que podem ser mais tarde transferidas de um trabalho para outro, e um dos instrumentos intelectuais básicos, necessários para a continuação do aprendizado. A educação aumenta a capacidade de desempenhar tarefas normais, de processar e utilizar informações e de adaptar-se a novas tecnologias e práticas de produção”. (BANCO MUNDIAL, 1995:42)

Portanto, as inovações metodológicas retratadas pelo construtivismo pedagógico (que implicam em trabalho em grupo/equipe, debate, cooperação, criatividade, reflexão, etc.) acabam por responder utilmente à política neoliberal de educação.

O que está em jogo é: a produção do conhecimento didático que tem embasado os professores/educadores nas suas concepções e na construção de suas práticas filia-se a uma perspectiva crítica. No entanto, os fundamentos dessa crítica deixam de questionar realmente a função social da escola na sociedade em que vivemos, de tal forma que mudanças metodológicas, se não combinadas com uma **finalidade política**, numa ação consciente e objetiva, não retrata nada mais que a realidade para além do que se caracteriza por “*modismos na educação*”.

O compromisso da Didática com a democratização do ensino supõe, pois, a construção de alternativas que revertam a assimilação a-crítica dos modelos pedagógicos atraentes que vão de encontro aos professores dotados das *melhores intenções*, no entanto, marcados pelas limitações teóricas de sua formação pedagógica.

Defendemos, como ponto de vista, que a ciência Didática formule pressupostos teóricos tomados do fenômeno ensino-aula, na sua relação com a finalidade social da escola, com o propósito de dar sustentação à prática pedagógica numa perspectiva crítica e transformadora. Isto implica em teorizar sobre o ensino (e seus elementos) relacionando-o com a análise estrutural do sistema econômico, com a análise da conjuntura

política nacional, com a análise histórica da luta sindical dos professores, e também com os aspectos da cultura pedagógica dos docentes (como elemento importante de resistência ao pensamento crítico).

Daí talvez o desafio para o campo da Didática no seu empenho por firmar-se enquanto ciência na construção de uma teoria pedagógica: articular propostas metodológicas que subsidiem **sim** os professores na prática pedagógica com propostas de ação política para a escola, no enfrentamento das contradições que constituem a história dos professores e das práticas pedagógicas - a própria história da escola brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, Isabel. Supervisão de professores e inovação educacional. Aveiro-Portugal, CIDINE, 1995.
- ANDALÓ, Carmem Sílvia e Arruda. Fala, Professora!: repensando o aperfeiçoamento docente. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ANDRÉ, Marli E.D. A . de. “Os estudos etnográficos e a reconstrução do saber didático”, in: Revista da ANDE, Ano 12 - nº.19 - 1993.
- _____, Marli E.D.A de. “ papel mediador da pesquisa no ensino de Didática” in: OLIVEIRA, M.R.N.S. Alternativas do ensino de Didática. Campinas: SP, Papirus, 1997b.
- _____, Marli E.D.A de. “Tendências no ensino de Didática no Brasil”, in: PIMENTA, Selma G. (org.), Didática e formação de professores. São Paulo: Cortez, 1997a .
- _____, Marli Eliza D. A de. Etnografia da Prática Escolar. Campinas: SP, Papirus, 1995.
- ASSUNÇÃO, Maria Madalena S. de. Magistério primário e cotidiano escolar. Campinas: SP: Autores Associados, 1995.
- BANCO MUNDIAL. Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial. “O Trabalhador e o Processo de Integração Mundial”. Whashington, 1995.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: língua portuguesa/ Brasília, 1997.
- CANDAU, V.M. Rumo a uma nova Didática. Petrópolis: RJ, Vozes, 1988.

- CORREIRA, Eugénia. “Inovação Educacional, Reforma Curricular e Supervisão”, in: ALARCÃO, Isabel. Supervisão de professores e inovação educacional. Aveiro-Portugal, CIDINE, 1995.
- COSTA, M.V.(org.) Escola Básica na virada do século. São Paulo: Cortez, 1996.
- ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - VIII ENDIPE, Florianópolis, 1996, Anais..., Volume II.
- EZPELETA, Justa. ROCKWELL, Elsie. Pesquisa Participante. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1989 (2ª.edição).
- FERREIRO E.& TEBEROSKY, A. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FONTANA, Roseli A. Cação. Como nos tornamos professoras? Aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação. (Tese de Doutorado, UNICAMP/SP , 1997).
- FREITAS, Helena Costa L. de. O Trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios. Campinas: SP, Papirus, 1996.
- FREITAS, Luís Carlos de. Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática. Campinas: SP, Papirus, 1995.
- FRIGOTTO, G. “A Formação e profissionalização do educador: novos desafios”, in: Escola S.A. Brasília, CNTE, 1996.
- GENTILI, P. “Neoliberalismo e educação: manual do usuário”, in: SILVA, T.T. e GENTILI, P. Escola S.A. Brasília, CNTE, 1996.
- GIROUX, Henry. Teoria crítica e resistência em Educação. Petrópolis/RJ: Vozes, 1986.

- KRAMER, S. “Melhoria da qualidade de ensino: o desafio da formação de professores em serviço”, in: Revista de Estudos Pedagógicos Avançados. Brasília, v.70, nº.165, p.189-207. Maio/ago.1989.
- _____, Sônia. Por entre as pedras: arma e sonho na escola. São Paulo :Ática, 1993.
- LAPLANE, Adriana L.F. de. Teoria e prática na Educação: as relações de poder na escola. UNICAMP, 1991. (Dissertação de Mestrado).
- LERNER, Delia. O ensino e o aprendizado escolar: argumentos contra uma falsa oposição, in: CASTORINA, José Antonio. Piaget - Vygotsky: novas contribuições para o debate. São Paulo :Ática, 1998.
- LIBÂNEO, J.C. Democratização da Escola Pública. São Paulo: Loyola, 1984.
- LOURO, G.L. “A escola e a pluralidade dos tempos e espaços”, in: COSTA, M.V. Escola Básica na virada do século. São Paulo: Cortez, 1996.
- _____, Guacira Lopes. Gênero, Sexualidade e Educação. Petrópolis/RJ, Vozes, 1997.
- LUCKESI, C.C. “Avaliação Educacional Escolar. Para além do autoritarismo”, in: Tecnologia Educacional. 13 (61). 1984, p.6-15.
- LÜDKE, Menga. e ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- LUNA, Sérgio V. de. Planejamento de pesquisa - uma introdução. São Paulo: EDUC, 1999.
- MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Na “Didática Prática” uma Pedagogia das Classes Trabalhadoras. (Tese de Doutorado; USP/SP, 1996).
- MELLO, G.N de. Magistério do 1º.grau: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez, 1982.
- MIZUKAMI, M.G.N. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, António. Os Professores e sua Formação. Dom Quixote: Lisboa, 1992.

OLIVEIRA, M.R.N.S. (Org.). Didática: ruptura, compromisso e pesquisa. Campinas: SP, Papirus, 1993.

_____, M.R.N.S. A reconstrução da didática: elementos teórico-metodológicos. Campinas: SP, Papirus, 1993.

_____, M.R.N.S. “Tendências investigativas em Didática”, in ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - VIII ENDIPE, Florianópolis, 1996, Anais..., Volume II.

_____, Maria Rita N.S. e ANDRÉ, Marli E.D. A .de. “A prática do ensino de Didática no Brasil: introduzindo a temática”, in: OLIVEIRA, M.R.N.S.(org.). Alternativas do ensino de Didática. Campinas: SP, Papirus, 1997.

_____, Maria Rita N.S. “ A pesquisa em Didática no Brasil”, in: PIMENTA, S.G. (Org.). Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997 a .

_____, Maria Rita N.S. “Desafios na área da Didática”, in: OLIVEIRA, M.R.N.S. Alternativas do ensino de Didática. Campinas: SP, Papirus, 1997 b.

OLIVEIRA, Marta Kohl. “Pensar a Educação: contribuições de Vygotsky”, in: Piaget-Vygostky - novas contribuições para o debate. CASTORINA, José Antonio. São Paulo: Ática, 1998.

PATTO, M.H.S. A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A . Queiroz, 1990.

PERRENOUD, Philippe. Práticas Pedagógicas , Profissão Docente e Formação - Perspectivas Sociológicas. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997 (2ª.edição).

- PIMENTA, Selma Garrido. "Para uma re-significação da Didática. Ciências da Educação, Pedagogia e Didática: uma revisão conceitual e uma síntese provisória", in: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - VIII ENDIPE, Florianópolis, 1996, Anais..., Volume II.
- _____, Selma Garrido (Org.). Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997.
- PRAIS, Maria de Lourdes M. Administração colegiada na escola pública. Campinas: SP: Papyrus, 1992.
- RANGEL, Mary. Nove olhares sobre a supervisão. Campinas: SP, Papyrus, 1997.
- RESENDE, Lúcia M.G. de. Relações de poder no cotidiano escolar. Campinas: SP: Papyrus, 1995.
- SACRISTÁN, José Gimeno. "Reformas educacionais: utopia, retórica e prática", in: SILVA, T.T. e GENTILI, P.(Org.). Escola S. A. Brasília, CNTE, 1996.
- SAVIANI, D. Escola e Democracia. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1984.
- _____, Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados, 1996.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. O que Produz e o que Reproduz em Educação - Ensaio de Sociologia da Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- _____, T.T. da. "Desconstruindo o Construtivismo Pedagógico", in Educação e Realidade, Porto Alegre, 18(2):3-10, jul/dez,1993.
- SMOLKA, Ana Luíza. e LAPLANE, Adriana. "O Trabalho em sala de aula: Teorias para quê?" [S.n.t.]
- SOUZA, Aparecida Neri. Sou professor, sim senhor! Representações do trabalho docente. Campinas: SP: Papyrus, 1996.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da Pesquisa-Ação. São Paulo: Cortez, 1996 (7ª.edição).

TOMMASI, Livia de. et al. O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais - A pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos A (org.). Projeto político-pedagógico da Escola. Campinas: SP: Papirus, 1996.

ANEXO 1

Folha de São Paulo – 28/02/98

“ Pais formam fila no colégio P.F.da S., em Campinas”

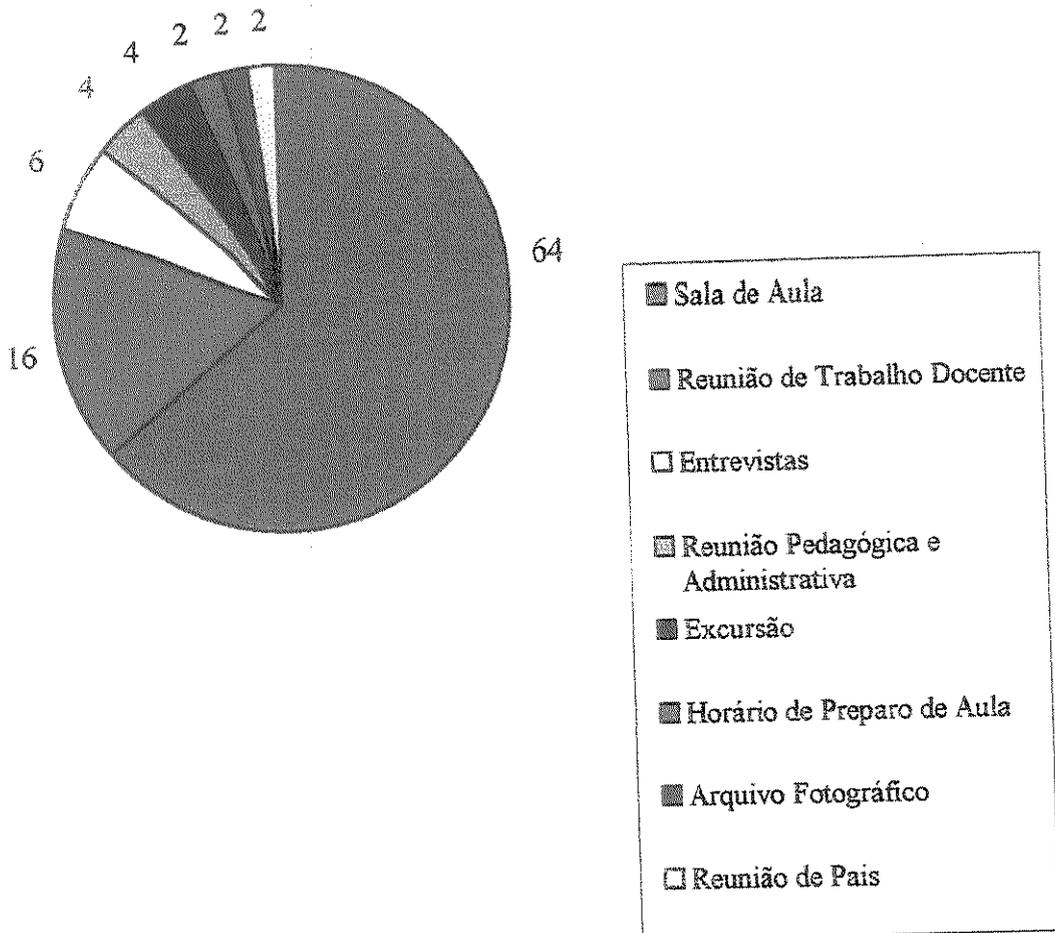
Marcos Ribólli - 3 dez.97/Folha Imagem



Pais formam fila no colégio P.F. da S., em Campinas

ANEXO 2

CAMPOS ABORDADOS NA ESCOLA:
Tempo Total Aproximado: 100 horas



ANEXO 3

Registro de uma aula observada - 28/04/98

“Terça-feira. Entrei com a professora às 11:00h. O clima geral estava muito amigável. As crianças alegres, empolgadas, na expectativa com a lembrança que estão preparando para o dia das mães. Combinaram de tirar uma foto da turma e entregar num cartão para a mãe. Reclamam que sempre falta um aluno. A professora ‘estável’ passa na classe e pergunta se a professora quer algum trabalho de mimeógrafo. Ela disse que não, mas depois volta atrás, e corre atrás da professora, chamando-a: ‘Terê!’.

Uma aluna muito desinibida, faz em seguida um comentário: ‘Achei que fosse tererê!’. A classe inteira caiu na gargalhada. Estão bastante entrosados.

Entregou para as crianças o álbum de história deles - de cada um. Um trabalho interessante onde trazem informações desde que nasceram até hoje, e tem uma lista onde escreveram sobre as coisas que mais gostam. Um trabalho de identidade, história. Um álbum bonito, com texto com lacunas para completar, espaço para fotos, desenho, informações pessoais.

Num exercício, eles falavam sobre o que têm medo; a professora que começou. O que eles mais têm medo são insetos, morcegos, cobra. A professora vai esclarecendo muitos assuntos, por exemplo, um aluno disse que viu uma jibóia, ela disse que não tem jibóia na cidade, a não ser que escapou do cativeiro. Explicou que contra escorpião é bom criar galinha em casa. Um aluno disse que tem medo de morcego, e ela perguntou se ele encontra mesmo morcego no seu dia-a-dia. Sobre aranha disse que ela é menor que a gente, que a gente pode pisar nela, e que a aranha que existe na mata é útil para comer pernilongo, mosquito, mas ela não mata gente. Eles falaram do filme ‘Aracnofobia’, quase todos assistiram e comentaram.

Eles levantam o braço para falar.

Ela encerrou, e escreveu na lousa: CADEIA ALIMENTAR. Introduziu o assunto, dizendo: ‘Vamos aproveitar que estamos falando nesse assunto...’.

Ela questionou o que ocorreria se saíssemos matando todos os insetos...

As crianças comentavam, pensavam. Um aluno disse: um bicho se alimenta do outro.

Ela desenhou na lousa uma aranha que se alimenta da mosca. As crianças dão palpite nos desenhos da professora e criticam. Desenhou o mandrúva, o passarinho, o lagarto, a cobra...

Ela explicava e eles participavam.

Eles perguntavam se algum consegue comer leão. Ela disse que um bando de hiena pode comer/cercar um leão. Disse que tem coisas lindas da cadeia alimentar, e combinou que irá passar um filme para eles.

Retomaram o livro de Histórias - o álbum, na página 6. Nesta página eles têm que completar características pessoais, quando sentem raiva ou medo, e no fim, se auto-desenham. Ficam bastante envolvidos. A professora vai passando de carteira em carteira.

Entregou para eles uma folha de exercício. Era para observarem características de desenho de crianças, exercício de observação, semelhança e diferença, etc.

O trabalho era individual. Chamou atenção de alguns alunos que tentaram olhar para o do colega, tentando copiar. Ela disse que esse exercício era para fazerem sozinhos, que de vez em quando vão ter que contar com eles mesmos, sem ajuda do colega. Uma criança a chama de ‘tia’, solicitando-a .

Ela colocou uma fita das ‘Chiquititas’ num aparelho, e pôs a caixa de livros de literatura para pegarem para ler, se terminaram os exercícios. As crianças cantavam junto com a música. Essa caixa é a Biblioteca da classe que os alunos formaram.

Eles tumultuaram, ela desligou o aparelho e deu um sermão, que eles não estavam lendo, estavam brincando com o livro. Fez inscrição para alunos que querem ler na frente. Disse que eles tem que levar para casa para treinar bastante para ler bonito na frente”.

ANEXO 4

Entrevista com a Diretora:

- Há quanto tempo está nesta escola?
- Fale sobre a escola, e sobre o seu trabalho nesta escola.
- Quais são os maiores problemas? Quais são os maiores desafios?
- Como atua junto aos professores?
- Fale sobre a sua formação.
- Fale sobre a sua experiência profissional.
- Fale sobre a Educação.

Entrevista com Orientadora Pedagógica:

- Há quanto tempo está nesta escola?
- Fale sobre a escola. Como vê esta escola?
- Fale sobre o seu trabalho como OP.
- Fale sobre a sua formação.
- Fale sobre os professores e o trabalho pedagógico.
- Fale sobre os alunos e os pais.
- Quais têm sido os maiores desafios?

ANEXO 5

Arquivo Fotográfico

Álbum de 1997:

- Projeto “Discutindo aspectos psicológicos e pedagógicos da alfabetização”
- Trabalho com Cerca Viva (Ciências)
- Horta; Plantas Medicinais
- Pintura 8ª.série: Releitura das Obras de Monet
- Prevenção contra acidentes elétricos
- Releitura dos trabalhos de Volpi
- Religiosidade do povo brasileiro

Álbum de 1996:

- Projeto Papel e Arte
- Treinamento dos professores (com os computadores)
- Palestra sobre Hiroshima (professor do Museu)
- Semana Monteiro Lobato
- Canto e Coreografia
- Encontro de Ex-alunos
- Olimpíada de Matemática

Álbum de 1990:

- Visita do prefeito Jacó Bittar
- Inauguração da Placa da escola
- Mudanças e reformas

Álbum de 1989:

- fotos da fachada da escola
- festas comemorativas

Álbuns diversos (1983-84-85):

- festa junina
- falecimentos de alunos
- artigos publicados sobre medidas políticas e pedagógicas para as escolas municipais (jornal local)