

MARIA IVANIL COELHO MARTINS

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação defendida por Maria Ivanil Coelho
Martins e aprovada pela Comissão Julgadora
em 29/04/94

Data: 29/04/94

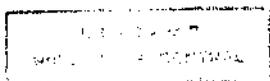
Assinatura: [Assinatura]

*"INTERFERÊNCIAS NO TRABALHO DO PROFESSOR DE PRIMEIRA A
QUARTA SÉRIE SEGUNDO SUA ÓTICA. DESTAQUE PARA O ENSINO DE
CIÊNCIAS"*

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1994



"INTERFERÊNCIAS NO TRABALHO DO PROFESSOR DE PRIMEIRA A QUARTA SÉRIE
SEGUNDO SUA ÓTICA. DESTAQUE PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS"

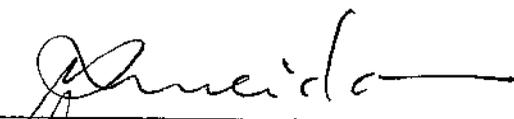
ERRATA

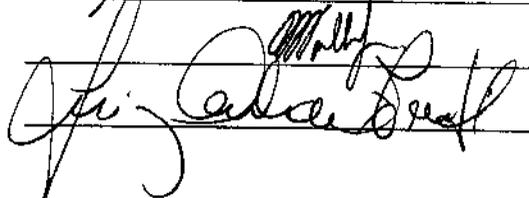
- P. 17 - 5º parágrafo - 2ª linha: acrescentar til na palavra "não".
- P. 29 - 5º parágrafo - 1ª e 2ª linhas: ocorreu inversão entre "críticas" e "não-críticas". Leia-se: "A discussão sobre teorias não-críticas (pedagogias tradicional, nova e tecnicista) e críticas foi bastante disseminada no Brasil."
- P. 34 - 6º parágrafo - 3ª linha: acrescentar til na palavra "São".
- P. 37 - citação - 6ª linha: acrescentar "s" na palavra "classe", ficando "entre as classes sociais..".
- P. 38 - 2º parágrafo - 2ª linha: acentuar a palavra "implícita".
- P. 47 - 6º parágrafo - 1ª linha: acrescentar "de", ficando "Apesar de elaborados ...".
- P. 48 - 3º parágrafo - 3ª linha: retirar "i", corrigindo para "Capivari/SP".
- P. 51 - 3º parágrafo - 6ª linha: acentuar a palavra "econômica".
- P. 55 - 2º parágrafo - 3ª linha: acrescentar til na palavra "não".
- P. 72 - 4º parágrafo - 1ª linha: acentuar a palavra "você".
- P. 78 - 3º parágrafo - 2ª linha: incluir acento e cedilha em "alfabetização".
- P. 113 - 2º parágrafo - 3ª linha: acrescentar til na palavra "não".
- P. 147 - 1º parágrafo - 2ª linha: acrescentar "e" em "especialistas".
- P. 150 - 3º parágrafo - 2ª linha: acrescentar til no primeiro "não".
- P. 162 - 2º parágrafo - 1ª linha: retirar "a", corrigindo para "adaptar-se".
- P. 168 - 4º parágrafo - 4ª linha: retirar o acento de "referencial".

Dissertação apresentada como exigência parcial para
obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO na Área
de Concentração: Metodologia de Ensino à Comissão
Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade
Estadual de Campinas, sob a orientação da Professora
Doutora Maria José P.M. de Almeida

LIB. 2013

Comissão Julgadora:





A meus filhos,
Carlos e Luís.

AGRADECIMENTOS

À Maria José, Orientadora e companheira sempre presente nesta longa caminhada, pela amizade, incentivo, paciência e dedicação.

Às professoras da rede pública de primeiro grau de Capivari/SP. que se dispuseram, com tanta boa vontade, a participar desta pesquisa.

Aos diretores das escolas, que viabilizaram a participação das professoras.

Aos professores da Unicamp, Décio Pacheco, Luiz Carlos de Freitas e Ana Smolka, pelas contribuições ao trabalho, no exame de qualificação.

Aos colegas do Grupo de Ensino de Física da UEL, Nardi, Inês, Beth, Irinéa, Sérgio e Laburu, por assumirem parte das minhas funções no grupo para que eu pudesse desenvolver este trabalho.

Aos colegas do Departamento de Física da UEL, Clemêncio, Rute, Klemensas Mário, Marcos, ao funcionário Itamar, e a todos os outros que me auxiliaram na utilização do micro.

Às amigas Carmem, Aci, Karina, Gal, Mônica e Olinda, pelo apoio e incentivo.

Aos colegas da pós-graduação Paulo, Nelson, Ronaldo, Célia e Suzani pelas discussões e contribuições ao trabalho.

À Analice, responsável pela digitação final deste trabalho, um agradecimento muito especial.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
I. ELEMENTOS REFERENCIAIS PARA PENSAR INTERFERÊNCIAS NA PRÁTICA DOCENTE.....	11
1.1. DISSEMINAÇÃO DE IDÉIAS PEDAGÓGICAS	11
1.1.1. Algumas Tendências Pedagógicas	16
1.1.2. Alguns Autores Divulgados no Brasil	30
1.1.3. Algumas Noções sobre a Escola	36
1.2. LIVRO DIDÁTICO	39
1.3. MECANISMOS INFORMAIS DE EDUCAÇÃO	41
II. DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	43
2.1. Procedimentos para Obtenção de Informações	48
2.1.1. Entrevistas preliminares com professoras aposentadas	52
2.1.2. Questionário para professoras em exercício	53
2.1.3. Entrevistas com professoras em exercício e professoras aposentadas.....	54
2.2. Informações sobre a cidade, as professoras, os alunos.....	56
2.2.1. A cidade	56
2.2.2. As professoras	57
2.2.3. Os alunos	59

2.3. Procedimentos para síntese das informações	60
2.3.1. Transcrição e análise preliminar das entrevistas.....	60
2.3.2. Identificação e localização das interferências nos depoimentos..	61
2.3.3. Delimitação de "recortes" nas entrevistas	61
2.3.4. Elaboração de "descrições" com base nos "recortes".....	62
2.3.5. Formação de agrupamentos	63
III. A ÓTICA DAS PROFESSORAS SOBRE INTERFERÊNCIAS NO SEU TRABALHO.....	64
3.1. Visão Geral	64
3.2. Sobre atitudes dos Alunos	70
3.2.1. Fatores "Externos" à Escola	72
3.2.2. Fatores Decorrentes da Situação Familiar	74
3.2.3. Normas de Controle da Disciplina	75
3.2.4. Influências do Pensamento Escolanovista	76
3.2.5. Reação das Professoras às Atitudes dos Alunos	77
3.3. Sobre atitudes dos Pais	79
3.3.1. Tentativas de Interferência na Autonomia Docente	79
3.3.2. Participação dos Pais na Educação dos Filhos	81
3.4. Sobre Avaliação	83
3.4.1. A "Recuperação" de Alunos	83

3.4.2. A "Promoção Automática" no Ciclo Básico	84
3.4.3. Formas de Pressão sobre o Professor para Promoção Generalizada dos Alunos.....	85
3.4.4. Problemas Associados a Promoção dos Alunos "Fracos"	87
3.4.5. Prováveis Motivações do Estado para Aprovação em Massa no Primeiro grau	88
3.4.6. O Aspecto Positivo da Aprovação em Massa no Primeiro Grau	89
3.5. Sobre desvalorização da Escola e do Professor	90
3.5.1. Mudanças de Valores das Famílias	91
3.5.2. Sistema de Promoção de Alunos	92
3.5.3. Normas que Regem a Disciplina em Sala de Aula	92
3.5.4. Baixos Salários do Magistério Público	93
3.6. Sobre implantação de Novas Propostas de Ensino	96
3.6.1. Intervenção do SEROP na Década de 70	96
3.6.1.1. Primeiros Contatos	97
3.6.1.2. Conteúdo Pedagógico das Propostas do SEROP.....	97
3.6.1.3. Penetração das Propostas do SEROP	100
3.6.1.4. A Participação do Professor	101
3.6.2. Intervenção da CENP/SP a Partir de Meados da Década de 80 e início dos anos 90	103
3.6.2.1. Conteúdo Pedagógico da Nova Proposta da CENP/SP.....	104

3.6.2.2. Penetração da Nova Proposta da CENP/SP	106
3.6.2.3. A autonomia Docente no Processo de Implantação da Nova Proposta da CENP/SP	109
3.6.3. Algumas Considerações Sobre a Implantação de Novas Propostas	110
3.6.3.1. Novas Propostas Podem Gerar Insegurança	111
3.6.3.2. Novas Propostas e a Relação entre Aprendizagem e Metodologia.....	112
3.6.3.3. Novas Propostas e a Predisposição do Professor para Mudar	113
3.6.3.4. Exemplos de Confronto entre Teoria e Prática.....	114
Primeiro Exemplo: Padronização das Cartilhas de Alfabetização	114
Segundo Exemplo: Substituição do Livro Didático por Folhas Mimeografadas.....	117
3.6.3.5. Exemplos de União Teoria-Prática	119
Primeiro Exemplo: Alfabetização na Pré-Escola	120
Segundo Exemplo: Trabalho Conjunto no CBI	121
3.7. Sobre Outras Interferências	126
3.7.1. Condições Materiais da Escola	127
3.7.1.1. Classes Numerosas	127
3.7.1.2. Material Instrucional	128
3.7.1.3. Ambiente Físico da Escola	131
3.7.1.4. Atividades Extra-Classe	132

3.7.2. Problemas de Relacionamento no Ambiente de Trabalho	133
3.7.2.1. Composição e Atribuição de Classes	133
3.7.2.2. Competição Profissional	134
3.7.2.3. Relacionamento com a Direção da Escola	135
3.7.3. Condições de Trabalho do Professor	136
3.7.3.1. Burocracia e Atividades de Natureza Não-Pedagógica	136
3.7.3.2. Desgaste Físico	138
3.7.3.3. Dedicção ao Estudo e Competência Profissional	139
IV. ENFOQUE EM CIÊNCIAS	142
4.1. O Ensino de Ciências na Prática Pedagógica das Professoras Aposentadas	143
4.1.1. Experiência em Ciências - Inovação?	144
4.1.2. A Experimentação como Recurso Pedagógico	146
4.1.3. Influência do Livro Didático no Ensino de Ciências	148
4.1.4. Fatores Interferentes no Ensino de Ciências	149
4.2. O Ensino de Ciências na Prática Pedagógica das Professoras em Exercício	151
4.2.1. A experimentação como recurso pedagógico	155
4.2.2. Cursos como Veículo de Divulgação da Proposta	156
4.2.3. O Material Instrucional no Ensino de Ciências	157
4.2.4. Fatores Interferentes no Ensino de Ciências	158

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
VI. BIBLIOGRAFIA	171
VII. ANEXOS	182
RELACAO DOS ANEXOS	
ANEXO I. Roteiro Básico para primeira entrevista com professoras aposentadas (20.05.90)	182
ANEXO II. Questionário para professoras em exercício	185
II.1. O questionário	186
II.2. Alguns resultados do questionário para professoras em exercício	191
ANEXO III. Roteiro Básico para entrevistas com professoras em exercício e segunda entrevista com professoras aposentadas	195
ANEXO IV. Questionário para alunos	196
IV.1. O questionário	196
IV.2. Os resultados do questionário aplicado aos alunos	197
ANEXO V. Exemplo de parte de uma entrevista com professora em exercício, com grifos e "recortes"	203

ANEXO VI. Exemplos de "descrições" elaboradas a partir das entrevistas com professoras de primeira a quarta série	206
VI.1. Sobre atitudes dos Alunos	206
VI.1.1. "Descrição" baseada no depoimento oral de uma professoras em exercício	206
VI.1.2. "Descrição" baseada no depoimento oral de uma professora aposentada	207
VI.2. Sobre atitudes dos Pais	209
VI.2.1. "Descrição" baseada no depoimento oral de uma professora em exercício	209
VI.2.2. "Descrição baseada no depoimento oral de uma professora aposentada	211
VI.3. Sobre avaliação	213
VI.3.1. "Descrição" baseada no depoimento oral de uma professora em exercício	213
VI.3.2. "Descrição" baseada no depoimento oral de uma professora aposentada	214
VI.4. Sobre desvalorização da Escola e do Professor	216
VI.4.1. "Descrição" baseada no depoimento oral de uma professora em exercício	216
VI.4.2. "Descrição" baseada no depoimento oral de uma professora aposentada	218
VI.5. Sobre implantação de Novas Propostas	218
VI.5.1. "Descrição" baseada no depoimento oral de uma professora em exercício	218

VI.5.2. "Descrição" baseada no depoimento oral de uma professora aposentada	220
VI.6. Outras Interferências	226
VI.6.1. "Descrição" baseada no depoimento oral de uma professora em exercício	226
VI.6.2. "Descrição" baseada no depoimento oral de uma professora aposentada	226
VI.7. Enfoque em Ciências	227
VI.7.1. "Descrição" baseada no depoimento oral de uma professora em exercício	227
VI.7.2. "Descrição" baseada no depoimento oral de uma professora aposentada	229
ANEXO VII. Partes de Planos de Curso Anuais de Quartas Séries para o Ano de 1990: Ciências	231
VII.1. Plano de Curso I	231
VII.2. Plano de Curso II	237
VII.3. Plano de Curso III	240

RESUMO

Tendo como preocupação a contradição aparente entre desempenhos supostos para o professor e a sua prática docente, esta pesquisa teve como finalidade evidenciar fatores intervenientes na atividade pedagógica de primeira a quarta série, segundo a opinião do professor. Conceitos tais como currículo oculto conforme trabalhado por M. W. Apple e continuidade-ruptura por G. Snyders, embasaram nossa abordagem dessa problemática. A metodologia, de natureza etnográfica, teve como principal instrumento para coleta de informações, entrevistas semi-estruturadas com professoras da cidade de Capivari/SP. Foi aplicado questionário e realizadas sessões de observação numa escola, tendo o trabalho contado com a participação de vinte e cinco professoras de três escolas da cidade.

As professoras destacaram como interferências no seu trabalho, dentre outras: atitudes dos alunos, atitudes dos pais, procedimentos de avaliação, desvalorização da escola e do professor e implantação de novas propostas de ensino. Na opinião das professoras, estas interferências tiveram quase sempre conotação negativa.

Quando se enfocou o ensino de ciências foram citados como interferentes, pelas professoras, fatores associados ao ambiente físico e às condições materiais da escola, à rotina escolar, ao número de alunos por sala e à extensão do conteúdo sugerido na atual proposta curricular da CENP/SP. A realização de experimentos - que, na visão das professoras, tem constituído o núcleo das propostas oficiais no ensino de ciências - teve total aceitação das mesmas, independentemente da adoção ou não em sala de aula.

INTRODUÇÃO

Uma história de vida que inclui o trabalho pedagógico em diferentes graus de ensino, desde a pré-escola até o terceiro grau, como professora normalista e licenciada em Física, resultou num conjunto de preocupações que culminaram no propósito de desenvolver um projeto de ensino de ciências para primeira a quarta série do primeiro grau.

A intenção, com o desenvolvimento desse projeto, era contribuir de alguma forma para a melhoria do ensino de primeiro grau. Esta decisão fora influenciada pela convicção de que a escola vai mal e é necessário que se faça alguma coisa. Elaborar um projeto de ensino parecia, à primeira vista, a maneira mais eficaz de prestar essa contribuição.

Entretanto, a intenção de elaborar um projeto para o ensino de ciências nem chegou a ser colocada em prática. Já na fase preparatória do trabalho, um estudo exploratório sobre projetos de ensino divulgados no país e as dificuldades de sua disseminação na rede pública, foi cedendo lugar a uma série de questionamentos que acabaram por encaminhar a pesquisa que resultou neste trabalho em outra direção.

Questões relacionadas ao papel social da escola e, mais especificamente, do ensino público de primeiro grau, se impuseram em vários momentos como preocupações a serem consideradas.

A decisão de desenvolver um trabalho ao nível do ensino básico fora produto da percepção de uma complexa realidade educacional, onde a situação da escola pública e os rumos tomados pela educação no país se constituíam em motivos de apreensão não apenas no círculo de educadores e de especialistas na área, mas da sociedade brasileira como um todo.

Os problemas que têm gerado discussões em torno da escola pública são inúmeros. Discutem-se questões que vão desde a democratização do ensino, evasão de

alunos e de professores, escassez de vagas, profissionalização do ensino, etc, até problemas específicos de metodologia e currículo.

Os resultados destas discussões, sejam os participantes especialistas ou não em educação, têm indicado mais um descontentamento geral com relação ao ensino e à escola pública do que confiança na solução dos problemas ou perspectivas de mudanças significativas na estrutura escolar vigente.

Desconsiderando estudos e pesquisas na área educacional e geralmente visando apenas corresponder aos anseios da população das classes média e de baixa renda, compromissos políticos de prioridade nas áreas de educação, saúde e habitação são freqüentes nos períodos de campanha eleitoral, embora nem sempre cumpridos pelos que conseguem se eleger.

Num contexto onde grande parte da população infantil é excluída da escola, já no início do processo de escolarização, é fundamental que as atenções do governo, dos educadores e da população como um todo se voltem principalmente para a necessidade de uma escola pública de primeiro grau de boa qualidade. O fracasso escolar, geralmente associado aos altos índices de evasão e de repetência, tem sido tema constante de pesquisas acadêmicas e de publicações sobre o ensino de primeiro e segundo graus. (1)

Não existe nas publicações específicas um consenso quanto às ênfases das diversas causas atribuídas ao fracasso escolar e à baixa qualidade do ensino nas escolas públicas. Em alguns trabalhos (2), as causas recaem predominantemente em fatores intra-escolares (conteúdo, normas de avaliação, livro didático, relação professor-aluno, etc), enquanto outros (3) enfatizam fatores sócio-econômicos.

1. Dados estatísticos sobre exclusão, evasão e repetência nas escolas de primeiro grau podem ser encontrados em Barretto et alii, (1979, 24-30); Romaneli (1980, 88-100); Barretto e Alves (1987, 13); Fletcher e Ribeiro (1987). Velloso (1992, 15) faz uma crítica às estatísticas oficiais sobre repetência e evasão nas séries iniciais do primeiro grau. Ribeiro (1993) analisa estatísticas oficiais sobre o fluxo de alunos no sistema escolar brasileiro e conclui que erros nessas estatísticas têm causado distorções nas políticas educacionais do país.

2. Por exemplo, Carraher, Carraher e Schuldman (1985).

3. Por exemplo, Mello (1983); Miranda (1983); Poppovic (1983); Saviani (1991).

O problema que se apresenta na prática é não só a necessidade de haver escolas para todos e de se trazer as crianças para a escola, como também de mantê-las na rede escolar, proporcionando-lhes um ensino de boa qualidade. Esta questão, na verdade, envolve um complexo de fatores de cunho político, econômico e social, além do pedagógico, visto que a escola faz parte de um todo social maior, estando condicionada a uma série de fatores que a extrapolam.

Os diferentes problemas que podem ser levantados sobre a escola conduzem a diferentes maneiras de tratá-los: através de programas de expansão da rede pública, ou de programas de merenda escolar, ou de importação e adaptação de novas metodologias de ensino, ou de mudanças nos sistemas de avaliação, etc.

Deve-se considerar, entretanto, que a adoção de um ou de vários programas simultâneos não significa, necessariamente, que os setores que os planejam e/ou executam o fazem a partir de uma percepção global e que se preocupem em dimensionar os múltiplos aspectos envolvidos no processo educacional.

Em sala de aula, o fracasso escolar manifesta-se na forma de problemas de ensino/aprendizagem, ou seja, como um fator isolado, imediato, de cunho predominantemente pedagógico, a ser resolvido pelo professor, que geralmente o enfrenta à sua maneira, e com os meios de que dispõe.

Talvez o fato de discussões mais amplas envolvendo o contexto sócio-político, no qual se inserem os problemas da escola, não chegarem com intensidade suficiente até ela e diante da não intervenção mais direta nas causas sociais, o fracasso escolar acaba, muitas vezes, sendo praticamente reduzido, no dia-a-dia do processo educacional, a deficiências de ensino e aprendizagem, cujas soluções supostamente estariam na adoção de novas metodologias de ensino pelo professor. A própria rotina e o ambiente escolar, bem como a aparente relação de predomínio da inter-dependência entre adequação das metodologias de ensino e o desempenho escolar, provavelmente contribuem para que esta suposição e os procedimentos dela decorrentes se mantenham.

A postura dos órgãos oficiais, geralmente enfatizando programas de capacitação docente sem colocar em discussão aspectos mais amplos envolvidos no processo educacional, contribui para reforçar a aparente predominância do componente pedagógico como causa do fracasso escolar nas escolas públicas de primeiro grau.

Ao mesmo tempo, apoiando-se num discurso de intenções pela melhoria da qualidade do ensino público, o Estado introduz uma série de medidas na área educacional - promulga leis, desenvolve projetos, introduz mudanças no sistema de avaliação, etc - que interferem direta ou indiretamente na atividade docente.

Com a intenção de provocar mudanças no ensino de primeiro e segundo graus e, mais especificamente, na atuação do professor em sala de aula, projetos, propostas de ensino e materiais instrucionais vêm sendo desenvolvidos ao longo das últimas décadas. ⁽⁴⁾

Esses materiais supostamente visariam solucionar problemas detectados na escola pública, segundo a ótica das pessoas ou grupos que os elaboram. E em sua divulgação, comumente parecem transferir o "sucesso" ou o "fracasso" do processo ensino/aprendizagem para o professor.

Mas, é fato que o professor raramente participa de maneira efetiva da fase preparatória e da elaboração de propostas curriculares e desenvolvimento de projetos, geralmente a cargo de especialistas na área. O papel do professor tem sido o de virtual executor de propostas e projetos. E o que se tem observado no decorrer das últimas décadas é uma mudança no discurso pedagógico de uma parcela do professorado, enquanto a prática em sala de aula se mantém predominantemente inalterada ⁽⁵⁾.

Como a prática pedagógica continua sendo um dos setores privilegiados dos que pretendem introduzir mudanças no ensino, é fundamental que se proceda a uma análise crítica dos efeitos dessas tentativas de influência pois pode acontecer que, em alguns

⁴. No ensino de ciências - primeiro grau destacamos: Teixeira Júnior (1976); Macedo (1979); Pernambuco (1981); Figueiredo Neto (1988) e Monteiro (1990).

⁵. Saviani em 1983 (p.40-43), retratou o estereótipo do professor da escola pública brasileira, na sua ótica, cujas condições de trabalho (tradicional) não correspondem às suas expectativas pedagógicas (ideário escolanovista) e, que ao mesmo tempo, sofre pressões da pedagogia oficial (predominantemente tecnicista) e das análises "crítico-reprodutivistas" da educação. Sem perspectivas, o professor acaba se acomodando e se adaptando às condições de trabalho como estas se apresentam.

casos, além de não estarem contribuindo para um encaminhamento favorável dos problemas que se propõem a resolver, estes procedimentos, da maneira como vêm ocorrendo, podem estar dificultando o surgimento de outras soluções ou mesmo criando novos problemas.

Algumas críticas são bastante contundentes. Souza e Kramer (1991, 70) referindo-se à implantação de modelos pedagógicos na rede pública de ensino afirmam acreditar que:

"... quanto mais as universidades e os sistemas de ensino confundirem as cabeças dos professores com teorias redentoras, supostamente dotadas de capacidade de resolver os problemas educacionais quaisquer que sejam as circunstâncias, menos contribuições efetivas estarão sendo dadas a uma educação democrática, e portanto de qualidade".

A preocupação é procedente, visto que pode ocorrer a assimilação, pelo professor, de idéias fragmentadas e com pouca fundamentação, provenientes da divulgação de resultados isolados de pesquisas em educação ou em áreas afins que, incorporadas ao ideário pedagógico⁶), acabam criando verdadeiros mitos em educação (Almeida, 1987, 143).

As diferentes solicitações contidas nas propostas e projetos de ensino e em outros materiais dirigidos aos professores visando a adoção, pelos mesmos, de novas posturas e concepções, podem gerar expectativas de desempenho que, apesar de muitas vezes não modificarem significativamente a prática docente, acabam por acarretar um distanciamento entre o que o professor efetivamente faz e o que ele gostaria de fazer ou o que acha que "esperam" que ele faça.

Assim sendo, seria necessário que fossem investigados mais a fundo, nesse processo, os efeitos gerados no ensino pelas expectativas de desempenho docente e as conseqüências de se atribuir ao professor tarefas que ele nem sempre tem condições de

⁶ O termo "ideário pedagógico" é utilizado no sentido de um corpo organizado de idéias, constituído pela assimilação de teorias pedagógicas, ou afins, que subsidiam o ato educativo e com o qual o professor justifica sua prática.

cumprir, seja pela incompatibilidade das propostas com as suas condições reais de trabalho, seja pela falta de fundamentação teórica ou por qualquer outra razão.

Castello Branco (1991, 16) chama a atenção para a necessidade de uma formação teórica sólida que possa servir de referencial ao professor e diz que, sem essa fundamentação, o professor acabará sendo "presa fácil dos 'modismos', da doutrinação e do uso equivocado de recursos", o que poderá prejudicar o processo educativo.

Mas a fundamentação teórica, desvinculada da prática educativa, não garante consistência ao trabalho do professor. Freitas (1993, 299) enfatiza a necessidade de se superar a dicotomia teoria versus prática na educação, a qual ocorre já nos cursos de licenciatura:

"A atividade teórica não pode prescindir da atividade prática, não se desenvolve sem a mediação da prática no processo de formação do profissional da educação. O conhecimento da realidade concreta, a apreensão da totalidade do objeto de estudo - a educação e a escola - e a compreensão de seus determinantes históricos tendo o trabalho do aluno como articulador, é o ponto de partida para o trabalho pedagógico criativo, transformador, com possibilidades de superar o aprisionamento ao livro didático, as formas atuais de prática pedagógica e a tendência às soluções meramente metodológicas."

Como o processo educacional extrapola a dimensão pedagógica à qual, com frequência é reduzido, conflitos gerados por considerações de natureza estritamente pedagógica, desvinculadas do contexto social global, comumente não fornecem ao professor a abrangência necessária para um repensar crítico do processo educacional. A percepção limitada, fragmentada, dos problemas educacionais acaba passando uma falsa idéia das reais possibilidades da escola e do trabalho pedagógico.

Há indicadores de que projetos e propostas curriculares, com tempo suficiente de divulgação, não conseguiram adesão da maioria dos professores da rede pública e os livros didáticos continuam, ainda, os materiais que maior influência têm sobre o que ocorre em sala de aula.

Com relação ao segundo grau, Almeida (1989, 268) analisa papéis atribuídos ao professor a partir de propostas de implantação de projetos de ensino de física divulgados no Brasil nas últimas décadas e afirma que hoje o material mais usado nas escolas é ainda o livro didático.

Nas avaliações de Palma Filho e da equipe da CENP/SP, no final da década de 80, foi pequena a penetração das duas últimas propostas oficiais - Guia Curricular de 1973 e Proposta Curricular de 1988 - para o ensino de ciências no primeiro grau, na rede pública de ensino do Estado de São Paulo. A equipe da CENP/SP (1988, 14) avaliou que, no ensino de ciências, a repercussão do Guia Curricular de 1973 (CERHUPE/SP), em sala de aula, foi pequena e, por sua vez, Palma Filho (1989, 238), ao comentar a atual reforma curricular no ensino de primeiro grau no Estado de São Paulo, conclui que tudo indica que:

"os Guias Curriculares, da década de 70, ainda continuarão, por algum tempo, a ser a principal referência curricular para muitos professores e especialistas".

Ainda com relação ao ensino de física, Megid Neto (1990, 177) comenta que é possível existirem fatores mais significativos que as condições insatisfatórias do sistema educacional brasileiro que expliquem a inviabilização das propostas educacionais inovadoras para esse ensino nas décadas de 60 e 70, concluindo que "tais fatores podem, inclusive, estar afeitos às próprias características de um 'projeto de ensino' ou de propostas educacionais assemelhadas".

Sobre a elaboração de "novas" propostas para o ensino de Física nas décadas de 70 e 80, na forma de teses e dissertações, Megid Neto (1990, 170-177) mostra como seus autores, por considerarem inadequadas as propostas anteriores, partiram para a elaboração de outras "novas" propostas, sem, no entanto, analisarem ou investigarem a fundo as causas da suposta inadequação. Entretanto, também estas "se mostraram inviáveis, ou nem sequer chegaram à sala de aula".

A receptividade de uma proposta de ensino não depende apenas do seu conteúdo, mas de um conjunto de fatores que vão determinar sua viabilidade ou não para as diferentes situações e condições de trabalho.

Referindo-se ao que denominou de condições adversas à adoção do "método de investigação" no ensino de ciências de quinta a oitava série nas escolas estaduais da zona urbana de Uruguaiana/RS, Eugênio Ost (1985, 110) concluiu que:

"... ocorre um confronto entre a disposição dos professores para mudar o ensino de ciências e a percepção das condições que julgam necessárias para processar esta mudança. Neste confronto a disposição dos professores parece ser insuficiente para superar os desestímulos resultantes das reivindicações não atendidas e geram acomodações. Conseqüentemente, também a inovação do ensino de ciências é desfavorecida."

Ost (1985, 214) enfatizou que o "método de investigação" proposto era suficientemente conhecido, visto que "quase a totalidade dos professores participou de diversas atividades relacionadas a este método e recebeu informações a seu respeito ao longo do curso de licenciatura em ciências". Apesar do esforço na difusão do método, segundo o autor, apenas 8,8% desses professores orientou o ensino de ciências com base no "método de investigação".

Há mais de uma década, Otaíza Romanelli (1980, 13), referindo-se a experiências inovadoras no ensino concluía que "o êxito de uma inovação pedagógica está condicionada a variáveis que fogem ao controle da experiência em si". Para a autora, "os fatores extra-escolares atuantes no sistema escolar brasileiro" respondem "pela maior parte das deficiências da escola primária", e a suposta eliminação das "variáveis intervenientes no processo educativo ligadas aos aspectos internos da escola" não resolvem "os problemas da educação escolar".

Foi no âmbito dessas considerações que resolvemos abandonar a idéia de escrever um projeto-proposta de ensino e nos propusemos a procurar compreender melhor o que se passa na escola, a partir do ponto de vista do professor de primeira a

quarta série do primeiro grau. Decidimos verificar como, na sua opinião, propostas de mudanças interferem na prática docente. E em função do estudo teórico e de contatos, inicialmente com professoras aposentadas, e depois com professoras em exercício, de três escolas públicas da cidade de Capivari/SP, uma pequena cidade com cerca de cinqüenta mil habitantes, a problemática foi sendo melhor especificada e o estudo se desenvolvendo.

Os depoimentos de professores sobre o papel das tentativas de interferência no seu trabalho, decorrentes da implantação de novas propostas pedagógicas e outras medidas oficiais, possivelmente acrescentarão informações relevantes a pesquisadores, especialistas e demais envolvidos direta ou indiretamente em programas de intervenção no ensino básico e na formulação e avaliação de políticas educacionais.

Estudos recentes sobre tendências atuais de pesquisa educacional na América Latina demonstram que há um interesse crescente do pesquisador no professor, mas estes trabalhos ainda não superam os 4% do total das pesquisas. Este número, apresentado e comentado por Velloso (1992) "suscita preocupação", na opinião do autor, "já que a implementação de mudanças na educação deve naturalmente depender em grande parte dos professores".

O enfoque em ciências, destacada dentre as demais disciplinas ensinadas nas classes de primeira a quarta série, é fruto de um maior interesse devido à nossa formação e à atual atividade docente como professora de Física.

No início do trabalho de campo, nosso interesse voltava-se para a compreensão das percepções do professor sobre mudanças resultantes de intervenções no seu trabalho. Entendíamos intervenções como tentativas deliberadas de interferir, de influenciar, de provocar alterações na atividade docente.

Se mudanças ocorressem, supúnhamos que haveria uma ruptura no seu trabalho. Considerávamos que as mudanças poderiam ser superficiais ou profundas, passageiras ou duradouras. Admitíamos que pequenas alterações ou alterações passageiras talvez nem sempre fossem percebidas como mudanças, pelo professor. Mas a somatória de pequenas alterações poderiam produzir mudanças perceptíveis. Sob esta perspectiva,

professores com vários anos de magistério teriam maiores chances de identificar mudanças no seu trabalho.

Com o desenvolvimento, e melhor especificação da problemática investigada, passamos a nos preocupar com interferências de toda natureza no trabalho do professor. Interferências tais como condições provocadas por coisas ou pessoas que se colocam "no caminho" do professor, um dos principais atores na interação escolar. As interferências podem produzir ou não mudanças, podem influenciar ou não as atitudes do sujeito em direção a um determinado resultado. No entanto, as interferências geralmente exigem uma resposta, um posicionamento do professor, "desviando-o" da trajetória planejada e atuando como fator determinante do seu trabalho.

I - ELEMENTOS REFERENCIAIS PARA PENSAR INTERFERÊNCIAS NA PRÁTICA DOCENTE

1.1. DISSEMINAÇÃO DE IDÉIAS PEDAGÓGICAS

Dentre os inúmeros agentes que podem influenciar ou tentar interferir na prática pedagógica - pais de alunos, diretores, colegas de trabalho, etc. - é importante ressaltar a ação do Estado, através dos órgãos oficiais que o representam.

Enquanto ocorrências que fazem parte do cotidiano escolar interferem na atividade docente freqüentemente, de forma aleatória, não deliberada, as intervenções oficiais, ao contrário, geralmente obedecem a planos determinados, atendem a interesses definidos, e são empregadas com finalidades específicas sendo passíveis, portanto, embora nem sempre isto aconteça, de acompanhamento, avaliação e controle.

Luis Wanderley (1980, 51) enfatiza que, no Brasil, os interesses econômicos do Estado têm constituído fator determinante nos rumos da educação.

Em linhas gerais, as intervenções do Estado na educação podem ocorrer através da promulgação de leis que determinam diretrizes educacionais, do financiamento de projetos, da promoção de cursos e eventos, da distribuição de livros didáticos, da elaboração de guias curriculares, de programas de capacitação docente, etc.

É frequente a divulgação de propostas, de caráter oficial ou não, voltadas mais especificamente à introdução de alterações no processo ensino-aprendizagem através, por exemplo, de sugestões de mudanças no conteúdo programático das disciplinas, de modificações nos sistemas de avaliação e de promoção de alunos, da utilização de "novas" metodologias de ensino, etc.

Geralmente apresentadas em cursos, encontros, congressos, publicações, etc, idéias e modelos pedagógicos chegam até o professor com o intuito de influenciar o processo educacional em sala de aula. Interferências no trabalho do professor podem vir,

no bojo dessas propostas, na forma de sucessivos papéis que o mesmo supostamente deveria assumir, de acordo com este ou aquele modelo pedagógico.

Almeida (1989, 264) referindo-se a materiais didáticos veiculados sobre o ensino de física no Brasil, comenta que estes materiais sempre supõem expectativas de comportamento docente associadas às diferentes concepções de ensino que os mesmos subentendem. Aparentemente, isto não é apenas uma característica dos materiais elaborados para o ensino de física.

No contexto escolar, as tentativas de intervenção no ensino são muitas vezes assimiladas como "inovações", por sugerirem mudanças nas práticas usuais. Essas "inovações" nem sempre indicam algo realmente novo, autêntico. Referem-se muitas vezes a "modismos" que pretendem revestir a educação de uma aparente "modernidade", sem contudo produzir alterações mais profundas no processo educacional. Nada impede, entretanto, que esses "modismos" tenham realmente se constituído em inovações no seu contexto de origem. (7)

Principalmente em momentos de crise na escola pública - crises quase sempre decorrentes da conjuntura social, política e econômica do país - propostas "inovadoras" podem ser divulgadas e/ou assimiladas como soluções possíveis para problemas de ensino-aprendizagem, sem levar em conta que muitos dos problemas manifestados na escola têm suas raízes fora dela, e que provavelmente não serão solucionados apenas por medidas de cunho estritamente pedagógico.

A ênfase atribuída a soluções predominantemente técnicas dos problemas educacionais pode mascarar as causas sociais dos mesmos, pois implicitamente sugere que as deficiências do ensino podem ser superadas pela simples substituição de um modelo pedagógico por outro.

7. O caráter de propostas que se dizem inovadoras é analisado por vários autores em Garcia, (1980). O processo de inovação propriamente dito é abordado em Huberman, (1976). No ensino de ciências (quinta a oitava série), Eugênio Ost (1985) examinou o processo inovador e variáveis que poderiam estar interferindo na adoção ou não, por professores de escolas estaduais da zona urbana de Uruguaiana(RS), de procedimentos direcionados ao desenvolvimento de habilidades e atitudes científicas nos alunos.

No Brasil, os modelos de ensino, em geral, traduzem tendências educacionais que se originam fora do país. A pedagogia tecnicista e a escola nova são exemplos dessas tendências.

As tendências educacionais são o resultado de diferentes maneiras de se conceber a educação. Embora geralmente revestidas de um aspecto de neutralidade, essas tendências são passíveis de sofrer, como toda atividade humana, influências de interesses políticos e econômicos, principalmente de setores dominantes da sociedade que as gerou e/ou que as incorporou.

É comum a existência simultânea de diferentes tendências num mesmo contexto. O que geralmente se observa num determinado momento e para uma dada realidade, é a co-existência de várias tendências, com o predomínio de uma delas. A pedagogia tradicional, por exemplo, não sucumbiu às idéias escolanovistas que, por sua vez, não desapareceram com o modelo tecnicista ou com o surgimento das teorias críticas.

Regra geral, observa-se que as tendências dominantes nas diferentes áreas do conhecimento, num determinado período, são muitas vezes divulgadas e/ou assimiladas como padrões desejáveis nos processos de "modernização" dos países em desenvolvimento. Isto ocorre também na educação. Termos como "modernização", "modernidade" e outros são usualmente carregados de significados nem sempre claros mas de antemão aceitos como desejáveis e sem maiores questionamentos.⁽⁸⁾

Para Ferretti (1980, 79), nosso "referencial de modernidade são as modernas sociedades industriais", ou seja, os países desenvolvidos. Copiando modelos externos, os países em desenvolvimento pretendem adquirir características semelhantes a esses modelos, aparentemente sem considerarem que as inovações produzidas num determinado país são criadas em função das necessidades internas daquele país, inclusive com a função de reforçar ou manter intactos valores, atitudes e comportamentos de seu interesse. Importam-se idéias, ciência, tecnologia, modelos pedagógicos, etc., que são implantados em sua totalidade, parcialmente ou adaptados

⁸. Mendes (1983-11) coloca na mesma categoria termos como "eficiência", "racionalidade" e outros, por ele considerados extremamente "abstratos", geralmente utilizados para escamotear os problemas educacionais reais.

às condições nacionais. Ao valorizar a modernização via importação, a educação intensifica os laços de dependência cultural e ideológica com as nações hegemônicas.

Lili Kawamura (1990, 56-57) refere-se à inserção, no contexto dos países dependentes, de valores, padrões culturais e modelos governamentais provenientes das grandes potências, em decorrência do poderio econômico. Nos países periféricos essas relações de dependência são mantidas pois "expressam o interesse de grupos dominantes internos".

Cunha (1978, 69-79) cita alguns exemplos de influências estrangeiras em nosso país: a tentativa de instalação, em 1823, por decisão da Assembléia Constituinte, do sistema francês de educação; a proposta do Método Lancaster (Inglaterra) no ensino, em 1827; e o acordo MEC-USAID (Estados Unidos), em 1968. Comentando "o fascínio que soluções educacionais dos países metropolitanos exercem sobre as mentes dos educadores brasileiros", o autor mostra que, no decorrer das diversas tentativas de implantação de modelos estrangeiros no país, temos mudado apenas os nossos "fornecedores".

Otaiza Romanelli (1980, 21-22) diferencia situações de troca cultural de situações de transplante de padrões culturais:

"Numa situação de troca real, a tendência é para o enriquecimento mútuo, porque as culturas interessadas apresentam condições de remanejamento e integração do bem adquirido, exatamente porque contam com circunstâncias criadoras. O mesmo não ocorre quando a troca, em sentido lato, não se processa. Os bens importados, segregados das circunstâncias em que foram gerados e sem condições de se integrarem naquelas para as quais foram transplantados, ou caem no vazio, ou deturpam-se. Geralmente ocorre isso quando há uma imposição pura e simples de padrões culturais alienígenas, ou quando não existe uma população local com condições para assimilar esses bens e integrá-los em sua própria cultura".

Nos processos de difusão e de assimilação dos novos conhecimentos, podem ocorrer influências de fatores culturais e conjunturais que vão determinar ênfases,

aplicações e adaptações dos mesmos à realidade social específica que os incorpora. Obviamente, as adaptações e reformulações são necessárias mas, como consequência, existe a possibilidade de fragmentação, esfacelamento e desvirtuamento dos modelos originais no decorrer desse processo.

Para Luiz Wanderley (1980, 51), a importação de modelos externos não é resultado apenas do desejo de "modernidade" ou da busca de soluções prontas pelas nações subdesenvolvidas. Ela faz parte de um processo mais complexo, onde alguns países atuam como centros de criação e de difusão de bens culturais da civilização, enquanto que outros se comportam como consumidores desses bens. O autor considera que a dependência cultural, que inclui a importação de modelos educacionais, é resultado da pressão dos países centrais sobre as nações periféricas para que estas incorporem as inovações por eles produzidas. E conclui que as influências externas nos países dependentes têm atuado decisivamente na determinação de traços culturais e na definição de políticas educacionais.

A importação de modelos educacionais não se constitui um fenômeno isolado, mas faz parte de um contexto que, por um lado, traduz uma situação de dependência cultural de países que se caracterizam pela predisposição à valorização e incorporação de padrões externos e, por outro, revela uma estrutura fundada no domínio do poder político, cultural e econômico de umas nações sobre outras.

Mas, segundo Velloso (1992, 14), apesar da divisão internacional do trabalho científico induzir a América Latina a realizar pesquisas sobre modelos produzidos no exterior, "a região tem gerado modelos alternativos às abordagens dominantes, o que deu um novo impulso ao processo de alargar a compreensão de seus problemas".

1.2. ALGUMAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Em cada momento histórico há formas dominantes de pensamento e de ideais de ação pedagógica que se caracterizam como tendências educacionais naquela época e naquele contexto. Influenciam a produção acadêmica, modificam crenças e opiniões, ditam padrões de comportamento, orientam ações políticas na área educacional, etc.

Luiz Orlandi (1983, 6-17) detectou a ocorrência dessas influências baseado num levantamento das pesquisas educacionais - na forma de teses e dissertações - realizadas no Brasil desde 1923. Segundo o autor, nos diferentes momentos a pesquisa em educação tende a "flutuar conforme a força dominante deste ou daquele núcleo influenciador", desta ou daquela tendência (⁹).

O autor situa como principal causa dessas flutuações, a assimilação imediata ou adesão pré-crítica de proposições inspiradas por tendências momentâneas provenientes de diferentes áreas de conhecimento: psicologia, sociologia, economia, etc, na educação. A falta de uma estrutura teórica e a complexidade e natureza dispersiva do objeto da pedagogia, na sua opinião, favorecem a ocorrência dessas flutuações.

Mas convém lembrar que a produção acadêmica não indica, necessariamente, o que ocorre na prática educativa. Apesar da divulgação e, em muitos casos, de tentativas de implantação de novas idéias, de novas propostas pedagógicas, há muitos outros fatores influenciando a prática desenvolvida em sala de aula. A interdependência entre a escola e o contexto social global faz com que esses fatores nem sempre se situem no âmbito escolar. Sendo a escola um produto do meio e, ao mesmo tempo, um dos seus determinantes, é impossível dissociá-la do contexto onde o processo educativo se desenvolve.

⁹ Outros trabalhos sobre a identificação de tendências em pesquisas educacionais: Gamboa (1987), Weber (1992) e Velloso (1992).

Classificações usuais para as tendências pedagógicas - tradicional, nova, tecnicista, crítica, por exemplo - poderiam sugerir limites rígidos de separação entre as mesmas, ou seja, que elas se excluem e se sucedem umas às outras.⁽¹⁰⁾

Mas não é o que acontece. Na prática, o que geralmente se observa, é a coexistência das mesmas, sendo uma predominante sobre as demais.

Quanto à classificação do processo educacional brasileiro em termos de correntes e tendências, é importante considerarmos que, apesar de se constituírem em recursos extremamente úteis para sistematização e comunicação do conhecimento, as classificações, por outro lado, são extremamente limitadas por transformarem, principalmente no que diz respeito aos processos sociais, o que é complexo, dinâmico e historicamente construído em descrições estáticas e compartimentadas de aspectos da realidade.

Na verdade, as próprias correntes pedagógicas que constituem as diferentes "classes" se interpenetram, na medida em que historicamente cada uma nasce num contexto determinado pelas anteriores.

É importante frisar que vários trabalhos sobre tendências pedagógicas, geralmente baseados em teses e dissertações sobre educação, não podem ser simplesmente transferidos para a prática educacional concreta. As pesquisas acadêmicas localizam globalmente o momento histórico sem traduzir, necessariamente, a dinâmica da sala de aula. Pelo contrário, geralmente pretendem adiantar-se ao processo educacional concreto, atuando como guias ou precursoras do seu desenvolvimento.

Da mesma forma que influenciam publicações e pesquisas acadêmicas na área, as tendências dominantes em cada período geralmente influenciam os processos de intervenção do Estado na educação, seja pela implantação de propostas curriculares, seja pela alteração nos métodos de avaliação, ou por sugerirem mudanças na relação professor-aluno, etc. É o que se tem verificado no Brasil nas últimas décadas.

¹⁰. Dentre os autores que se detêm no estudo dessas tendências, destacamos: Saviani (1982 e 1983); Libâneo (1983 e 1986); Mello (1984) e Mizukami (1986).

E essas influências, direta ou indiretamente, chegam até o professor e representam possíveis fontes de interferência, em maior ou menor grau no seu trabalho, podendo provocar alterações no ideário pedagógico e/ou na prática em sala de aula.

Nos processos de disseminação e de assimilação de modelos educacionais, diferentes fatores irão determinar sua incorporação pelo professor: o enfoque adotado pelos grupos ou indivíduos encarregados de sua divulgação, o momento em que ocorre, as condições de trabalho e a própria vivência do professor.

Muitas vezes habituado ao uso de um determinado modelo pedagógico, o professor, diante de "novos" métodos e de "novas" teorias educacionais, pode sentir-se solicitado a um posicionamento. São inúmeras as possibilidades de respostas, dependendo das diferentes variáveis envolvidas. Podem ocorrer aceitação, entusiasmo, questionamentos, repulsa, indiferença, etc.

Dentre várias possibilidades, o confronto do professor com "novos" modelos poderá provocar tanto um redimensionamento crítico da sua postura pedagógica e uma tomada de posição, quanto um processo acrítico de adoção ou de não-adesão.

Mizukami (1986, 4) pressupõe que as tendências pedagógicas ou formas de abordagens do processo ensino/aprendizagem possam influenciar os professores através de leituras, cursos e modelos que vivenciaram ao longo de suas vidas, com a ressalva de que a elaboração que cada professor faz dessas abordagens é "individual e intransferível".

No início dos anos 80 tiveram bastante repercussão as classificações de tendências pedagógicas difundidas por alguns autores brasileiros. Diferentes critérios foram utilizados nas classificações dessas tendências. Citaremos como exemplos as classificações de Libâneo e de Saviani.

Libâneo (1983, 12) classifica as tendências pedagógicas em liberais e progressistas, tomando como critério de classificação "a posição que adotam em relação às finalidades sociais da escola". Considera que a concepção liberal da educação nasceu no seio da pedagogia conservadora (tradicional) e evoluiu para a pedagogia renovada (escola nova) e é manifestação da sociedade classista. Nesta concepção, segundo o

autor, a escola tem como finalidade preparar o indivíduo para desempenhar funções sociais em consonância com suas aptidões individuais. Cita como representantes da tendência liberal renovada Dewey, Montessori, Decroly, Piaget, Carl Rogers e A.S. Neil (os dois últimos da pedagogia renovada não-diretiva). As concepções progressistas, na sua classificação, são aquelas que atribuem finalidades sócio-políticas à educação. Cita, dentre outros, como representantes dessas concepções, Paulo Freire, Arroyo e Snyders, cada qual com uma linha específica de trabalho dentro dessa mesma corrente.

Saviani (1982) identifica as tendências pedagógicas como concepções de Filosofia da Educação e descreve o processo educacional brasileiro em termos de tendências críticas e não-críticas. Classifica como não-críticas as pedagogias tradicional, nova e tecnicista.

Em consonância com o pensamento liberal, o qual pressupõe que cada indivíduo, pobre ou rico, tem oportunidades iguais e liberdade de ocupar na sociedade uma posição determinada pelos seus méritos individuais, as teorias não-críticas consideram que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho dos papéis sociais, de acordo com suas aptidões e potencialidades.

Contrariamente às concepções liberais, as pedagogias críticas, na classificação de Saviani, se caracterizam pela consciência dos condicionantes histórico-sociais da escola.

Direta ou indiretamente, o ideário dessas tendências tem chegado aos professores e de alguma forma influencia também nossa leitura dos depoimentos que deles coletamos para elaboração deste trabalho.

Uma breve retrospectiva sobre a divulgação das tendências no país, tomando como base publicações de vários autores, acreditamos que contribuirá para melhor compreensão das visões do professor sobre influências no seu trabalho.

Otaiza Romanelli (1980, 23) considera que a evolução da educação escolar brasileira foi condicionada pela "forma como foi feita a colonização das terras brasileiras e, mais, a evolução da distribuição do solo, da estratificação social, do controle do poder político, aliadas ao uso de modelos importados de cultura letrada".

Segundo a autora, a importação de modelos estrangeiros no país teve início já em sua fase de colonização, quando os portugueses, que aqui constituíam a classe detentora do poder político e econômico, procuravam imitar o estilo de vida da Metrópole. Copiando os hábitos dos nobres portugueses permaneciam fiéis à sua origem européia e, ao mesmo tempo, distinguiram-se da população nativa, negra e mestiça então existente.

Romanelli (1980, 23) considera que, na educação, a ordem social fundada no patriarcalismo favoreceu a importação, através dos jesuítas, "de formas de pensamentos e idéias dominantes na cultura medieval européia". Dominada pelo clero, a educação foi totalmente modelada pela cultura européia: teve orientação fundamentalmente humanista, caracterizando-se pelo apego aos dogmas e à autoridade, pela tradição escolástica e literária, pelo desinteresse na ciência e desprezo pelas atividades técnicas e artísticas. Em suma, um ensino totalmente alheio à realidade e às necessidades da colônia.

Foram estas as bases em que foi edificado o método de ensino - mais tarde denominado pedagogia tradicional - ainda hoje fortemente arraigado na cultura brasileira.

Romanelli (1980, 33-45) descreveu como o método tradicional de ensino resistiu a mudanças sociais sem, no entanto, sofrer alterações que o descaracterizassem.

No Brasil colonial, a educação era destinada apenas a uma parcela da camada dominante, ou seja, aos filhos dos donos de terras e senhores de engenho, excluídas as mulheres e os primogênitos, estes impedidos pelo compromisso de se prepararem para assumir os encargos futuros na direção da família e dos negócios. Mesmo com a introdução de leigos no ensino, após a expulsão dos jesuítas em 1759, e com o envolvimento do Estado assumindo pela primeira vez a educação, o panorama educacional não sofreu grandes mudanças. Os professores recrutados para substituírem os religiosos haviam-se formado em seminários dirigidos por jesuítas, de forma que a orientação pedagógica era a mesma.

Esta estrutura manteve-se durante todo o período colonial e imperial, chegando até o republicano e, segundo a autora, permaneceu sem mudanças significativas em suas bases apesar do aumento da demanda social da educação que, com o tempo, tornou-se mais acessível à população menos favorecida.

A autora relaciona o aumento da demanda educacional ocorrida no país, no século passado, ao crescimento e à expansão de uma camada intermediária formada basicamente por artesãos, pequenos comerciantes, burocratas, etc. Esta nova classe social - denominada pequena burguesia ⁽¹¹⁾ - desempenhou papel relevante nas transformações ocorridas no Brasil no final do século. E sua participação ativa na política do país, atribuída sobretudo ao seu comprometimento político como classe, só foi possível graças à educação escolarizada.

A nova classe emergente, desprovida de bens materiais, via na escola sua possibilidade de ascensão social:

"...o período que se seguiu à Independência política viu também diversificar-se um pouco a demanda escolar: a parte da população que então procurava a escola já não era apenas pertencente à classe oligárquico-rural. A esta, aos poucos, se somava a pequena camada intermediária, que, desde cedo, percebeu o valor da escola como instrumento de ascensão social. Desde muito antes, o título de doutor valia tanto quanto o de proprietário de terras, como garantia para a conquista de prestígio social e de poder político. Era compreensível, portanto, que, desprovida de terras, fosse para o título que essa pequena burguesia iria apelar, a fim de firmar-se como classe e assegurar-se o status a que aspirava" (Romanelli, 1980, 37).

Mas a absorção desta nova clientela pela escola não modificou o tipo de educação, antes oferecido apenas à camada dominante. As relações entre as duas classes era ainda caracterizada pela dependência e dominação.

A pequena burguesia, desejando aproximar-se cada vez mais do estrato superior da sociedade passa a almejar, através da educação escolarizada, a ocupação de funções burocráticas, administrativas e intelectuais, considerando-as funções mais dignas e convenientes ao seu próprio estrato social. Neste sentido, enfatiza a autora, a orientação humanista do ensino legada pelos jesuítas era satisfatória aos seus propósitos. Pelas suas próprias características de classe, os ideais burgueses estavam vinculados aos

¹¹. Denominação de Nelson Wemek Sodré, por sua afinidade com a mentalidade burguesa em ascensão na Europa.

ideais liberais então dominantes na Europa.

Para o pensamento liberal ⁽¹²⁾, a educação não deve estar a serviço de nenhuma classe social, crença religiosa ou partido político. O papel da educação é despertar e desenvolver as aptidões e as potencialidades individuais, independentemente de credo ou posição social. Ao Estado cabe respeitar os direitos naturais do indivíduo (direito à vida, à liberdade, à propriedade, à proteção das leis) e permitir a cada um a possibilidade do desenvolvimento, ao máximo, dos seus dons pessoais.

Na concepção liberal, a escola é considerada um instrumento de equalização de oportunidades e de mobilidade social na construção de uma sociedade aberta, democrática.⁽¹³⁾

Com a consolidação da burguesia no país e a propagação do liberalismo foi atribuída à escola, tomada como instrumento dos ideais liberais, a incumbência de combater o estado de ignorância e de opressão das classes menos favorecidas. Para tanto, defendiam a escola pública, universal, laica e gratuita.

Mas até o início da década de 30, segundo Garcia (1980, 209), a orientação educacional dominante no Brasil era ainda resultado de uma estrutura sócio-cultural que tinha na oligarquia sua organização política mais expressiva. A educação, que havia incorporado o tradicional e enraizado no sistema patriarcal, revelava-se incompatível com os propósitos do pensamento liberal.

Por não atingir os objetivos almejados pelos ideais liberais, o método tradicional de ensino passou a ser severamente combatido e, em 1932, um grupo de educadores elaborou um documento, o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", onde defendiam uma nova concepção de educação. Esses educadores acreditavam que o fracasso da escola em atingir as metas propostas pelos ideais liberais estava na inadequação dos seus métodos.

¹². Concebido por pensadores franceses e ingleses, o liberalismo nasceu num contexto de conflito de classes e foi bandeira de luta na França, século XVIII.

¹³. Cunha (1980, 27-63) discorre sobre o pensamento liberal e o papel social que esta doutrina atribui à educação.

A importância dessa fase na educação brasileira foi enfatizada por Otaíza Romanelli (1980, 14) ao ponderar, no final da década de 70, que "as mudanças ocorridas no sistema escolar" nos últimos anos tinha sido mais "um desfecho das mudanças que começaram a acelerar-se a contar de 1930".

O processo histórico que resultou no movimento da escola nova foi enfatizado em Santos (1962, 105-106), onde o autor afirma que as escolas novas representaram o reflexo de "um movimento pedagógico, revolucionário e romântico", que veio se "processando, em ondas sucessivas, desde o Renascimento...". O movimento não se restringiu "ao campo puramente educacional, exprimindo antes a repercussão, no âmbito pedagógico, das grandes revoluções filosóficas e culturais" que vinham se "realizando ao longo dos últimos séculos".

Este modelo educacional projetado para a reconstrução da sociedade, que passou a ser conhecido como "pedagogia da escola nova", foi descrito na obra "Democracia e Educação" do professor universitário John Dewey.

Dewey supunha que organizando a estrutura interna da escola e orientando o conteúdo curricular de acordo com um modelo democrático, a sociedade iria se encaminhando aos poucos para a reprodução desse modelo. Em outras palavras, implantado o modelo da escola nova, a sociedade iria se tornando gradativamente mais aberta, pois iriam se ampliando as oportunidades de equalização e de mobilidade social. (14).

O pensamento de Dewey foi introduzido no Brasil no início da década de 30 por Anísio Teixeira, seu discípulo nos Estados Unidos. Anísio Teixeira empenhou-se, até o início da década de 60 (exceto durante o período totalitário do Estado Novo, de 37 a 46) para que o Estado assumisse o trabalho de reconstrução social através da escola.

Apoiado num discurso proferido em 1894 por Cesário Motta, então secretário do Interior, onde o mesmo afirmava que "a República sem a educação inteligente do povo,

¹⁴ Cunha (1980, 45-51) discute sobre a proposta de reconstrução social através da escola, no pensamento de Dewey, e sobre a divulgação dessas idéias no Brasil por Anísio Teixeira. A primeira edição brasileira de "Democracia e Educação" de Dewey tem apresentação de Anísio Teixeira e data de 1936.

poderia dar-nos, em vez do governo democrático, despotismo das massas, em vez de ordem, a anarquia, em vez da liberdade, a opressão", Anísio Teixeira (1968, 63 a 65) assim expressava suas preocupações quanto à educação das massas:

"Quando, na década de 20 a 30, começou a amadurecer mais a consciência política da nação e se iniciou a batalha pelo voto secreto e livre, esta batalha devia ser acompanhada (uma vez que não precedida) da sua óbvia contrapartida - a educação do povo". (...) "A estrutura fundamental de uma sociedade dual de senhores e desfavorecidos, continuava viva e dominante e a funcionar pacificamente enquanto se pudesse conter o povo em suas reivindicações políticas de voto livre e secreto. O voto livre e secreto, a real franquia eleitoral, é que viria destruir o dualismo e tornar a educação não apenas uma liberalidade, mas necessidade invencível da organização social brasileira." (...) "A nossa própria estrutura administrativa do Estado, altamente centralizada era perfeitamente lógica na sociedade dual que possuíamos. A União e os Estados representavam a parcela de poder confiada às 'classes governantes', à minoria ou elite do país, cabendo-lhes a responsabilidade da vida nacional. Com a chegada da democracia e a consciência de emancipação política atingida, afinal, pelo povo brasileiro, temos de repensar todos os nossos problemas de organização e, entre eles, o de educação".

Para Cunha (1980, 51), os preceitos pedagógicos da escola nova, traduzidos pelas idéias de Dewey e de Anísio Teixeira encontraram no país um terreno propício à sua divulgação pois representavam "...a expressão mais completa e radical (no sentido literal da palavra) daquela corrente do pensamento liberal que se orienta para a abertura de oportunidades sociais...".

Mas a intenção de reconstrução social através da escola nem sempre foi enfatizada por educadores brasileiros, autores de textos didáticos utilizados em cursos de formação do professor, ao discorrerem sobre o movimento escolanovista.

Livros didáticos utilizados nas décadas de 60 e 70 enfatizavam os aspectos psico-pedagógicos da escola nova. É o que mostra a reprodução de um trecho do livro

"Noções de Metodologia do Ensino Primário" ⁽¹⁵⁾, onde o autor assim iniciava o estudo dos métodos ativos e escolas novas:

"Costumam-se designar com a denominação geral de educação renovada certas tendências pedagógicas do século XX que, influenciadas pelo naturalismo de Rousseau, pelo evolucionismo de Spencer e pelo pragmatismo de William James, e estimuladas pelo progresso da psicologia experimental, reagem contra a passividade e o intelectualismo da maioria das correntes da pedagogia tradicional, preconizando a aplicação de métodos didáticos ativos e atraentes, adaptados ao desenvolvimento livre e espontâneo da criança. Inspiradas nas idéias de Pestalozzi, Herbart e Froebel, essas tendências colocam em primeiro plano o problema técnico da educação, procurando organizar psicologicamente a escola, a fim de que a mesma se possa ajustar aos impulsos da atividade interessada da criança. Criticando o caráter lógico das antigas instituições escolares, modeladas de acordo com a mentalidade do adulto, essas tendências, que se apresentam sob a forma de sistemas, planos e métodos pedagógicos, erigem a atividade espontânea e criadora da criança como eixo de todo o trabalho escolar, negando que a educação possua finalidades que transcendam às necessidades educacionais do educando. Tudo se reduz em promover o desenvolvimento harmonioso da criança, em consonância com a evolução dos seus interesses instintivos, dentro de um ambiente de vida e de ação" (Santos, 1962, 86 e 87).

Saviani (1981, 65) avalia que na prática educacional concreta os preceitos da escola nova não foram muito além do plano das idéias. Para ele, a pedagogia tradicional se constituiu na prática dominante nas escolas até 1980. Acredita que os professores aderiram aos princípios da escola nova em oposição aos da pedagogia tradicional mas, como a realidade do ensino público não oferece condições de implantação dessas idéias, sua prática continuou tradicional.

Libâneo (1983, 15) ressalta que nas décadas de 60 e 70, principalmente, uma corrente específica de pensamento, dentro da escola nova, influenciou "um número

¹⁵. É possível que este livro tenha sido largamente adotado nas escolas normais paulistas nas décadas de 50 e 60, visto ser encontrado em várias bibliotecas públicas, inclusive do interior do Estado, e por seu autor ser lembrado, ainda hoje, por algumas professoras mais antigas no magistério de primeira a quarta série, que freqüentaram o curso de formação no referido período

expressivo de educadores e professores, principalmente orientadores educacionais e psicólogos escolares que se dedicam ao aconselhamento". Foram as pedagogias não-diretivas, cujos representantes mais conhecidos entre nós são Carl Rogers e A. S. Neill.

Para o pensamento não-diretivo, o fundamental é que seja proporcionado ao jovem e à criança um ambiente propício ao seu auto-desenvolvimento e à sua realização pessoal. A criança regula suas atividades de acordo com seus próprios desejos, guiada pelos seus próprios interesses. O importante é que ela tenha liberdade para exprimir-se, que se aceite e confie em si mesma.

O professor renuncia a guiar, a julgar, a estabelecer direções para a criança. Sua função é criar um clima no qual ela possa naturalmente expandir-se, realizar-se.

Nas palavras de Neill (1970, 158-162):

"Ninguém pode dar a outrem liberdade. Liberdade é um estado natural e tudo quanto se pode fazer é evitar a colocação de cercas de arame farpado, de forma que a posição do professor em referência à liberdade, seja negativa. Sua divisa deve ser: 'Que eu me conserve de fora'." (...) "Homem algum é grande bastante ou sábio bastante para saber o que a educação produziria. Podemos, naturalmente, decidir qual o padrão de ensino que desejamos atingir, mas sendo o ensino a parte menor da educação, nossos padrões não podem causar grande prejuízo. Quando erguemos um padrão de comportamento, de caráter, estamos fazendo algo cheio de perigo, e o que temos de lógico a fazer é recusar influenciar tanto o comportamento como o caráter, obviamente porque a geração que se aproxima deve ser diferente da nossa, se a vida tiver de progredir".

Como todas as correntes, idéias, teorias, o pensamento de Neill foi significativo no contexto em que surgiu e se desenvolveu: a severa e rígida educação inglesa. E é a partir deste contexto que deve ser compreendida a ênfase na liberdade e na não-diretividade características da sua pedagogia.

No entanto foi comum, principalmente nas décadas de 60 e 70, a assimilação dessas idéias por pais, professores e pedagogos, sem levar em conta o contexto de

origem, acabando por emprestarem às mesmas significados dos próprios contextos. Idéias assim incorporadas são comumente revestidas de uma neutralidade que não possuem.

Transplantadas para novas realidades, perdem seu significado original podendo causar distorções e efeitos que fogem ao controle dos que as adotam.

Enquanto a vertente democrática do movimento escolanovista enfatizava a função social da escola (necessidade de erradicação do analfabetismo e de democratização do ensino), para a vertente científica o importante era proporcionar um ensino de qualidade - daí sua preocupação predominante com o aperfeiçoamento técnico e a introdução dos métodos ativos no ensino (Lopes, 1984, 26-27).

A excessiva preocupação com os meios, presente na pedagogia nova, segundo alguns autores (¹⁶), propiciou a proliferação no país, na década de 60, do modelo tecnicista da educação.

A orientação tecnológica no ensino fazia parte de um plano mais geral, iniciado após a Revolução de 64, quando a nação passa a direcionar esforços no sentido de reorganizar o processo produtivo e outros setores da vida social. (Kuenzer e Machado, 1984, 33)

Os padrões de eficiência gerados nas empresas e setores de produção foram rapidamente difundidos pelos meios de comunicação de massa no contato com virtuais consumidores de produtos e serviços. Esses padrões, incorporados pelas diferentes categorias sociais, tornaram-se exigência declarada ou velada no trabalho e na escola.

Na tecnologia educacional a intensificação da ênfase nas técnicas e nos instrumentos pedagógicos transfere o centro do processo educativo para a organização racional dos meios, operacionalizando objetivos e, sempre que possível, mecanizando o processo ensino-aprendizagem. Este procedimento teria como objetivo assegurar maior eficiência - medida por critérios internos de economia de recursos - e maior eficácia - medida pela adequação do seu produto às necessidades do modelo de desenvolvimento

¹⁶. Para Saviani (1982, 11), ao radicalizar a preocupação com os métodos, o escolanovismo "acaba por desembocar na eficiência instrumental". Lopes (1984, 27) afirma que o predomínio de questões técnicas na pedagogia nova foi "a primeira versão do tecnicismo no campo pedagógico".

da nação.

Tomando como fundamento a racionalização do processo produtivo pela organização do trabalho, foi institucionalizada a fragmentação de tarefas na educação. O trabalho global, fragmentado, seria supostamente reconstruído em sua totalidade ao nível da organização.

Neste processo de divisão social do trabalho, o estudo detalhado das tarefas a serem executadas passa pelos especialistas, com funções de orientação, controle e organização de programas de treinamento.

Kawamura (1990, 44-45) comenta como a tecnificação do ensino introduz mudanças radicais na prática docente:

"Na medida em que o planejamento curricular é feito em instâncias superiores da burocracia educacional, ao docente cabe cumprir os programas nos prazos preestabelecidos. A viabilidade disto está estudada e definida naquelas instâncias, bem como a supervisão, o controle e as alterações que forem necessárias." (...) "O professor torna-se assim um técnico com um conhecimento parcelar que deve dar conta de um trabalho docente também segmentado. Antes de se preocupar com a educação, ele precisa prestar conta dos programas e prazos através de extensos relatórios de atividades. Na realidade, a valorização do trabalho pedagógico tem como referência parâmetros técnicos e burocráticos ⁽¹⁷⁾ em detrimento, muitas vezes, da formação propriamente dita do educando".

Kuenzer e Machado (1984) comentam que as intervenções do Estado na educação tornaram-se mais freqüentes a partir da importação do tecnicismo, com a implantação de pacotes de reformas elaborados sem a participação de setores ligados à área.

E, segundo Palma Filho (1989, 236), a descontinuidade das ações na área educacional tem sido a característica marcante dos governos que se sucederam nos últimos vinte anos.

¹⁷. Castello Branco (1991, 16) comenta a ênfase na burocratização do ensino, a partir dos anos 70, em detrimento do trabalho pedagógico. Sobre burocratização no trabalho do professor há referências em Saviani (1982, 11-12).

No contato com novas idéias pode ocorrer adesão acrítica e incorporação, no meio educacional, de concepções muitas vezes antagônicas.

Teresa Silva, no prefácio de Libâneo (1986, 7) comenta ocorrências dessa natureza:

"Durante os anos 60, a área educacional verá surgir uma série de experiências que buscam respostas mais adequadas à problemática escolar brasileira. As soluções propostas passarão a gozar de grande popularidade e entusiasmo entre os nossos educadores que, no entanto, não se preocuparão em submetê-las a uma análise cuidadosa que vá até suas raízes e permita esclarecer o modelo de homem e de conhecimento embutido em cada uma delas. Conseqüentemente, veremos coexistirem indiscriminada, simultânea e pacificamente, durante esse período, propostas educacionais completamente opostas, como o não-diretívismo (de Carl Rogers e outros) de um lado e os mais sofisticados modelos de tecnologia educacional e instrução programada de outro. Esta coexistência seria o testemunho vivo da falta de consistência e amadurecimento teórico dos que militavam na área".

Paralelamente à importação do modelo tecnicista chegaram ao país as teorias críticas da educação. Essas teorias, fundamentando-se na análise sociológica, pretendem compreender o fenômeno educacional a partir da relação escola-sociedade, por conceberem a escola como determinada pelas condições sociais, em contraposição à crença na escola como transformadora da humanidade.

A discussão sobre teorias críticas (pedagogias tradicional, nova e tecnicista) e não-críticas foi bastante disseminada no Brasil. Enquanto as teorias não-críticas, em consonância com o pensamento liberal, defendem a neutralidade e o poder de equalização social da escola, as teorias críticas reconhecem os condicionantes histórico-sociais da educação.

As teorias críticas comportam duas abordagens: as "crítico-reprodutivistas" e as "crítico não-reprodutivistas". Os modelos crítico-reprodutivistas afirmam que a função da escola é a de reprodução das desigualdades sociais: seja através da imposição arbitrária da cultura e das classes dominantes (reprodução cultural), seja pela inculcação explícita

da ideologia burguesa e repressão da ideologia proletária (reprodução ideológica), seja pela desqualificação do trabalho manual frente ao trabalho intelectual.

Consideram que "já que a escola reproduz as relações sociais vigentes através da formação da força de trabalho e da inculcação da ideologia dominante, sua função é garantir a exploração dos trabalhadores e reforçar e perpetuar a dominação capitalista" (Saviani, 1983, 42).

Essa concepção de escola se desenvolveu no Brasil sob a influência dos estudos de P. Bordieu, J.C. Passeron, P. Althusser e outros.

As teorias reprodutivistas não propõem a ação pedagógica por entenderem que a reprodução social é inerente ao aparelho escolar. Saviani (1982) considera que elas tiveram o mérito de evidenciar o comprometimento da educação com os interesses dominantes mas, por outro lado, contribuíram para disseminar um clima de pessimismo entre os educadores.

O pensamento crítico não-reprodutivista, por sua vez, concebe a escola como determinada e ao mesmo tempo determinante, ainda que de forma limitada, das condições sociais.

As pedagogias críticas trouxeram à tona discussões sobre a função social da escola, a divisão social do trabalho na educação e relações de classe e de gênero na atividade educacional, dentre outras.⁽¹⁶⁾

1.1.2. Alguns Autores Divulgados no Brasil

Na divulgação de idéias pedagógicas no Brasil, alguns autores têm tido preponderância em determinados momentos e em determinados meios. Dentre esses autores destacamos Snyders, Paulo Freire, Piaget e Vygotsky, tanto pela influência que

¹⁶ O termo "gênero" é utilizado em Apple (1987, 4) no sentido de "sexo culturalmente definido, socialmente construído", ao analisar a relação entre proletarização e estrutura patriarcal no trabalho docente.

provavelmente algumas de suas idéias têm exercido no trabalho escolar como pela contribuição que essas idéias fornecem na leitura dos depoimentos de professores, no presente trabalho.

Snyders (1984) fez uma análise bastante procedente das pedagogias não-diretivas, enfatizando pontos positivos e negativos dessas pedagogias. E ao referir-se mais especificamente ao trabalho de Neill, Snyders destacou o relacionamento amigável professor-aluno, o sentido de comunidade e a busca de felicidade pessoal como fatores altamente positivos nas correntes não-diretivas. Mas apontou três pontos críticos, vulneráveis, nessas pedagogias:

O primeiro desses pontos, é o fato de as teorias considerarem o desejo da criança como fio condutor da prática pedagógica. Snyders (1984, 19) alerta que "o desejo da criança não é a voz da natureza", mas resultado do seu modo de vida, dos seus condicionamentos, das influências a que está sujeita. É fruto da ideologia dominante e da sua classe social. Desta forma, as pedagogias não-diretivas reforçam a tendência de estagnação da sociedade, já que dificilmente a criança, por si mesma, perceberá as origens e limitações dos seus próprios desejos, nem se convencerá da necessidade de superá-los.

Outro problema é o conceito de liberdade característico dessas pedagogias e que consiste, basicamente, no respeito aos espaços individuais. Concordamos com Snyders (1984, 20), quando afirma que o melhor conceito de liberdade é o que se pauta na "união de todos nós para criar um mundo mais livre", e que a criança só alcançará este sentimento de liberdade com a intervenção do adulto.

Finalmente, na intenção de preservar as autonomias individuais, as pedagogias não-diretivas privam o jovem da oportunidade de refletir criticamente em torno de problemas vitais da sociedade, deixando-o desarmado, à mercê das ideologias dominantes.

Opondo-se às correntes não-diretivas, o autor considera que uma pedagogia verdadeiramente progressista é aquela capaz de ajudar o aluno a ultrapassar seus desejos primitivos, habituais, e inculcar-lhe desejos culturais. É aquela que lhe permite

ultrapassar o senso comum, e ir além das idéias e valores inculcados desde cedo, em todos nós, pelas ideologias dominantes. É aquela que o faz perceber que a herança cultural da humanidade, formada ao longo dos séculos, não está em ruptura total com os problemas que ele mesmo formula.

A maneira de conceber os conteúdos do ensino, na pedagogia proposta por Snyders (1978 e 1988), não estabelece oposição entre a cultura elaborada e a cultura popular, mas uma relação de continuidade onde progressivamente o aluno passa do saber imediato, desorganizado, do senso comum, ao conhecimento sistematizado.

Concordamos plenamente com Snyders sobre a importância da abordagem de conteúdos culturais universais, essenciais e assimiláveis, que façam parte da vivência do aluno (continuidade). A atuação do professor se fará no sentido de conduzir o aluno para além da experiência vivida, do senso comum, através de uma reavaliação crítica da cultura e dos valores nela contidos (ruptura).

O autor propõe basicamente ruptura contra a ilusão idealista (neutralidade das ideologias), contra a ilusão da moralidade (moral desvinculada dos interesses de classe) e contra a ilusão implícita na concepção de homem como entidade independente das influências do meio.

A continuidade, a que se refere o autor, assenta-se em dois pressupostos fundamentais: que a verdade encontra-se no prolongamento da experiência vivida e que a transformação só poderá ser obtida pela unidade teoria-prática. A educação portanto, nesta abordagem, tem no real concreto seu ponto de partida e de chegada, já que o mesmo se constitui no objeto de sua ação transformadora.

Em síntese, a pedagogia defendida por Snyders consiste na unidade dialética⁽¹⁹⁾ dos movimentos de continuidade e ruptura, num processo que busca a superação das verificações empíricas e a totalização da experiência vivida. Snyders (1978, 354) explica que:

¹⁹. Lefebvre (1979, 236-241) sintetiza as grandes leis e as regras práticas do método dialético.

"o pensamento dialético pode perceber o conjunto das relações no seu caráter de contradição e de dependência, o choque dos contrários e, ao mesmo tempo, a unidade dos contrários".

No contexto brasileiro, uma das obras significativas que enfatiza os aspectos sócio-político-culturais da educação, é a pedagogia da libertação de Paulo Freire. Sua pedagogia tem como fundamentos a reflexão (exercício da consciência) e a atuação (transformação da realidade).

As principais atividades de Paulo Freire como educador no Brasil datam de 1958 a 1964. Seu método de alfabetização foi difundido e utilizado no país até a crise política de 1964, num contexto de preocupações pela democratização da cultura popular e pela erradicação do analfabetismo. Suas idéias inspiraram programas de educação de adultos em vários países.

Na concepção freireana, os conteúdos do ensino, denominados "temas geradores", são extraídos da problematização da prática de vida dos alunos e a meta é atingir, sempre com apoio no diálogo, um nível mais crítico de conhecimento da realidade, visando a participação do educando na sua transformação.

Paulo Freire contrapõe sua educação problematizadora ou dialógica à educação por ele denominada "bancária", a qual se realiza "sobre" o aluno e não "com" o aluno. Na sua proposta, o educando é considerado sujeito da ação educativa, participando inclusive da definição do conteúdo programático.

Apesar das formulações teóricas da pedagogia freireana serem dirigidas à educação de adultos e à educação popular em geral, seus princípios não se limitam à alfabetização nem ao processo de escolarização, sendo aplicados em outras situações de aprendizagem. Muitos professores e educadores hoje vêm adotando os pressupostos da pedagogia freireana, tentando colocá-los em prática em todos os graus de ensino formal (²⁰).

²⁰. Por exemplo, Pernambuco (1981), Angotti (1982), Delizoicov Neto (1982, 1983) e Delizoicov Neto e Angotti (1988).

Uma outra abordagem que tem exercido influência entre educadores brasileiros é o construtivismo de Piaget. Apesar do interesse desse autor pela educação ter sido marginal, a publicação, em 1951, do livro *Didática Psicológica* de Hans Aebli, originou uma sucessão de tentativas de instrumentação pedagógica da sua teoria genética da inteligência (Lajonquière, 1992, 62).

A teoria psicogenética de Piaget não prevê um modelo pedagógico, embora suas descobertas tragam implicações para o ensino.⁽²¹⁾

A orientação piagetiana das pesquisas educacionais data inicialmente das décadas de 50/60, chegando aos anos 70 com uma variedade de propostas pedagógicas alternativas que se propunham a resolver os problemas cruciais da educação no país. Acreditava-se, de acordo com Souza e Kramer (1991, 69), que traduzindo-se corretamente a teoria psicogenética de Piaget em termos de diretrizes para a prática pedagógica e para políticas educacionais, se estaria garantindo o sucesso escolar. Mas o que se verificou, ao longo do tempo, é que na prática isto não aconteceu.

Nesses últimos anos, vários autores ⁽²²⁾ têm formulado críticas a tentativas equivocadas de aplicação pedagógica da psicologia genética de Piaget.

Castello Branco (1991, 15), referindo-se especificamente à difusão da teoria piagetiana no Brasil, cita como grave problema o "número expressivo de manuais de ensino supostamente piagetianos, que têm cometido erros graves e prejudicado a divulgação da teoria assim como a sua aplicação".

A autora identificou os três erros mais freqüentes em que, na sua opinião, incorrem certas publicações na divulgação da teoria, comprometendo sua aplicação no ensino. São eles: apresentação da teoria psicogenética desvinculada da fundamentação epistemológica, substituição dos processos de construção do conhecimento pela descrição dos estágios de desenvolvimento e suposição de que é possível aplicar a psicologia genética na educação sem compreender seus conceitos fundamentais.

²¹. Implicações da teoria psicogenética no ensino são enfocados em Mizukami (1986), Castello Branco (1991) e Lajonquière (1992).

²². Possíveis equívocos na aplicação pedagógica da teoria de Piaget são comentados em Castello Branco (1991), Souza e Kramer (1991) e Lajonquière (1992).

E um número cada vez maior de educadores e professores brasileiros, nesses últimos anos, vêm se interessando pela obra de Lev Semenovitch Vygotsky sobre o desenvolvimento infantil. Tanto Piaget quanto Vygotsky vêm, possivelmente, influenciando o ideário pedagógico de professores do ensino básico.

A partir da abordagem histórico-social que o orienta, Vygotsky analisa a construção do conhecimento ou do pensamento infantil, "estabelecendo a unidade dinâmica da relação pensamento/linguagem" (Souza e Kramer, 1991, 72).

Vygotsky concebe as crianças como sujeitos sociais, construindo um conhecimento socialmente produzido. Na interação da criança com o mundo físico, no processo de construção do conhecimento, ele enfatiza a intermediação do outro (social) e a capacidade da criança de refletir abstratamente sobre a realidade através de signos linguísticos culturalmente construídos nas interações sociais.

Quanto à difusão da teoria interacionista de Vygotsky e o emprego dos seus pressupostos na área educacional, de forma semelhante ao que ocorre com a teoria piagetiana, alguns autores ⁽²³⁾ têm-se mostrado preocupados quanto a possíveis equívocos de interpretação.

Outra preocupação, manifestada por Souza e Kramer (1991, 70), é que o embate Piaget/Vygotsky não radicalize posições, de forma a transformar a obra de Vygotsky na "última e única palavra dita sobre o desenvolvimento infantil e sobre o trabalho com a criança". E, recomendam, "não devemos, neste sentido, repetir com Vygotsky, nos anos 90, o que foi feito com a obra de Piaget, nos anos 70, e que hoje questionamos".

Acreditamos ser possível identificar em cada tendência pedagógica contribuições positivas à prática educacional, que independem dos seus períodos de influência dominante. Dentre outras, por exemplo: a importância do domínio do conteúdo, pelo professor, da pedagogia tradicional; a revisão do relacionamento professor-aluno e a da participação do educando no processo ensino/aprendizagem introduzidas pelas pedagogias novas; a importância do planejamento das atividades pedagógicas enfatizado no movimento tecnicista e hoje, o enfoque social da educação das teorias críticas.

²³. Sobre possíveis equívocos de interpretação na teoria de Vygotsky, há referências em Oliveira (1992) e Gonçalves (1993).

Na prática, os problemas que ocorrem nos períodos de predomínio de uma tendência, parecem estar relacionados principalmente às ênfases atribuídas a alguns aspectos do processo educacional em detrimento de outros e à divulgação e incorporação acrítica de modelos e teorias, como soluções milagrosas para problemas de ensino.

É desejável que a crítica-autocrítica, proporcionada por teorias que fundamentam abordagens sócio-históricas da educação, crie instrumentos efetivos para que seus próprios modelos pedagógicos não sejam hoje assimilados como a "última e única palavra" entre os que planejam e/ou executam a prática educacional.

1.1.3. Algumas Noções sobre a Escola

Considerando que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola, alguns autores acreditam que uma proposta pedagógica efetivamente transformadora da escola só poderá ser formulada a partir dos interesses das classes dominadas e, do ponto de vista prático, deverá engajar-se no esforço de garantir a essas camadas da população um ensino da melhor qualidade possível, no contexto das condições históricas atuais.

Libâneo (1983, 17) defende que a atuação da escola, nesta concepção, "consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade".

Velloso (1992, 14) alerta que nas sociedades capitalistas modernas a exclusão das camadas populares do sistema escolar é uma das mais poderosas formas de dominação e de controle social e se constitui numa barreira à liberdade e à democracia.

Ainda hoje, entretanto, encontra-se arraigado no senso comum o discurso liberal que considera a escola como instrumento de mobilidade social, onde todos têm iguais oportunidades, cabendo apenas ao aluno a responsabilidade do sucesso ou do fracasso

escolar.

Geralmente incorporado sem questionamentos pelos pais, alunos e pelos próprios educadores, esse modelo de escola alicerçado nos ideais liberais, entretanto, parece ainda constituir-se no padrão dominante em nossa sociedade.

Mas esta visão simplista de escola, desvinculada dos condicionantes sociais, encontra-se em posição precária diante dos altos índices de evasão, repetência e exclusão (crianças em idade escolar não matriculadas na escola).

De acordo com Cunha (1980, 60):

"A análise do papel atribuído à educação de instrumento de equalização de oportunidades, pela doutrina liberal, pela pedagogia da Escola Nova e pelo Estado, mostrou ter essa atribuição à função ideológica de dissimular os mecanismos de discriminação da própria educação, bem como os da ordem econômica. As desigualdades entre as classe sociais bem como a dissimulação daquilo que as produz (pela educação) são produto da ordem econômica capitalista. O Estado que regulamenta, dirige (em parte, pelo planejamento) e empreende (em parte, através das empresas públicas e dos aportes de capital) a ordem econômica."

Para "entender o que as escolas são e fazem" Apple (1989, 56-57) alerta para a necessidade de se procurar compreender "as conexões que existem entre as práticas pedagógicas e curriculares internas das escolas e as estruturas 'externas' de dominação da sociedade".

Conceitos como hegemonia, tradição seletiva e currículo oculto, conforme descritos por Apple (1982, 9-26 e 1989, 56-58), são úteis para a compreensão de processos que ocorrem na escola, e nos quais determinados valores e opiniões são incorporados em nossas expectativas e práticas cotidianas.

Estudos enfatizam que a escola não transmite apenas os conhecimentos explícitos nos textos didáticos e nas atividades realizadas em sala de aula. Ao contrário, os alunos se adaptam e são influenciados pelo ambiente sócio-psicológico e material da escola. Sofrem influências tanto do conteúdo manifesto quanto do currículo oculto. Ao

lado da aquisição de hábitos escolares específicos assimilam valores, crenças, convenções e modelos de realidade constantemente transmitidos no processo global do ensino.

Apple (1982, 127) refere-se ao currículo oculto como um conjunto de normas e valores embutidos no corpo formal do conhecimento escolar, que são implícita mas efetivamente transmitidos aos alunos, embora não sejam explicitados como fins ou objetivos educacionais.

O currículo oculto se manifesta através das relações de hierarquia e poder, critérios de eficiência, normas de avaliação, padrões de conduta, etc, presentes no dia-a-dia da escola. Como herança cultural, os padrões incorporados ao senso comum, implícitos no currículo oculto, atribuem significados a indivíduos, instituições e acontecimentos, contribuindo decisivamente para a manutenção da hegemonia.

Hegemonia é nosso sentido único e absoluto de realidade - a visão de mundo que determina nossas ações e expectativas:

"... a hegemonia é constituída pelas nossas próprias práticas cotidianas. Ela é constituída pelo conjunto de ações e significados de senso comum que constituem o mundo social tal qual conhecemos, um mundo do qual fazem parte os elementos curriculares, pedagógicos e avaliativos das instituições educacionais" (Apple, 1989, 56-57).

O ensino não é uma atividade neutra. As escolas, através dos currículos exposto e oculto, funcionam como agentes de reprodução econômica e cultural das relações de classe. Valores sociais e econômicos e compromissos ideológicos encontram-se frequentemente embutidos nas instituições, nos currículos, nas condutas dos professores, em seus princípios e formas de avaliação.

Fatos históricos do presente e do passado são comumente selecionados ou mesmo reinterpretados segundo os interesses e ideologia dos segmentos dominantes - Tradição Seletiva - e passam a fazer parte de nossa realidade diária - Processo de Incorporação - e da nossa própria ideologia, determinando nossas formas de ação e possibilitando a continuidade (manutenção e reprodução) da estrutura vigente.

Ao assumir o conteúdo da cultura e do conhecimento dos grupos poderosos, tomando-os como conhecimento legítimo a ser transmitido, a escola atua como órgão reprodutor, contribuindo para a hegemonia dos grupos dominantes.

A assimilação coletiva de idéias e valores estabelece o consenso entre as pessoas passando a fazer parte do senso comum e, conseqüentemente, parte da cultura que os incorpora e reproduz.

Mas a assimilação ou confronto com o padrão dominante não ocorre (ou sobrevive) sem conflitos, tensões, resistências, contradições. E é justamente a ocorrência dessas tensões que possibilita a gestação de formas de pensamento, atitudes e expectativas em outras direções (²⁴).

Apple (1989, 86) chama atenção para o equívoco das análises deterministas e economicistas do currículo oculto, cujo foco exclusivo na reprodução, tende a retratar os indivíduos como autômatos, passivos, sem resistência aos padrões dominantes.

1.2. LIVRO DIDÁTICO

Pode-se afirmar, com grande probabilidade de acerto, a influência decisiva do livro didático na prática docente de primeiro grau. A quantidade de exemplares comercializados no início de cada ano letivo confirma plenamente esta suposição. Se adotado para o aluno, ou mesmo se utilizado pelo professor na preparação de suas aulas, é o livro didático que provavelmente vai determinar, pelo menos em grande parte, os programas das disciplinas, as ênfases curriculares (²⁵), os instrumentos pedagógicos de avaliação e o método de trabalho do professor em sala de aula.

²⁴. Apple (1987, 10) examina comportamento de resistência do professor em situações de controle externo da prática docente. Mari André (1988a) aborda relações de dominação e de resistência presentes no cotidiano escolar e em (1988b) discute o conceito de resistência apresentando-o como uma das alternativas na investigação da prática educativa

²⁵. Moreira e Axt (1986 e 1987) abordam a questão das ênfases curriculares mais especificamente no ensino de física e de ciências.

Estudos referentes ao conhecimento escolar veiculado nos textos didáticos demonstraram que os mesmos encontram-se saturados de noções que reforçam e reproduzem valores e conceitos engastados na cultura dominante prestando-se, portanto, à manutenção das estruturas vigentes, apoiadas no preconceito e nas injustiças sociais.

Sobre a ideologia subjacente aos textos didáticos Nosella (1979, 213) conclui que é característica comum aos mesmos a estereotipação calcada numa visão idealista de mundo, relativamente coerente mas imaginária, com a função de mascarar as injustiças sociais e inculcar na criança modelos de comportamentos, de relacionamentos e de valores de interesse exclusivo das classes dominantes.

Os conteúdos destes textos, segundo a autora, desestimulam o questionamento crítico ao modelo de sociedade vigente, condicionando seus pequenos leitores às atitudes de passividade e de conformismo frente a situações de dominação e de exploração. Quanto aos textos de ciências, na sua avaliação, as "explicações científicas" contidas nestes textos são utilizadas como subterfúgios para a não explicação dos fenômenos naturais.

É comum os textos didáticos reduzirem o conhecimento científico a um saber organizado em torno de regularidades fundamentais, estabelecendo uma imagem neutra e consensual da ciência. Os textos geralmente não tratam do conflito e do ceticismo lógico, que fazem parte do processo de construção da ciência, nem discutem os empregos sociais do conhecimento (²⁶).

Durante a década de 80 foram produzidos muitos trabalhos sobre o livro didático. Os resultados das pesquisas sobre esses materiais para o ensino de ciências, em particular, têm apontado muitos problemas.

Ferraço (1987), analisando conteúdos de física em textos didáticos de primeira a quarta série verificou que, nesses materiais, o conhecimento físico é apresentado de forma fragmentada, seqüencialmente desarticulada e extremamente reducionista. nada acrescentando à percepção cotidiana do aluno. Ao contrário, acabam conduzindo o aluno

²⁶. Sobre aspectos relacionados à construção da ciência subsídios foram encontrados nos trabalhos de Kuhn (1976) e Apple (1982-134 a 157).

a uma visão falsa e dicotômica da realidade.

Megid Neto (1989, 48) referindo-se ao trabalho de Pretto (1983), que analisou conteúdos de livros didáticos de ciências, utilizados em classes de primeira a quarta série de Salvador/BA, destaca a seguinte citação:

"As características mais gerais dos livros são que os mesmos apresentam muito poucas informações, sua metodologia é calcada na repetição e na memorização de conceitos, e estimulam uma relação autoritária entre o professor e o aluno. No que diz respeito ao conhecimento da ciência, esta é apresentada de forma compartimentalizada, utilizando-se da Natureza como fonte inesgotável de recursos, com um método que tem na experiência a base de tudo e visa controlar a natureza, estando o universo e os homens em perfeita harmonia. O cientista é considerado um indivíduo absolutamente diferente do homem comum, e não são discutidos os efeitos do atual desenvolvimento científico e tecnológico na sociedade como um todo."

Fracalanza (1992, 187) sintetizou as críticas sobre os livros didáticos de ciências nas análises empreendidas pela produção acadêmica e científica, concluindo que as soluções apontadas pelos autores dessas análises no que se refere ao livro didático, se resume à incorporação ou alterações, nesses textos, no que diz respeito ao conteúdo e método valorizados pelos pesquisadores. E acrescenta que:

"... o livro didático, apesar do papel preponderante que lhe tem sido atribuído por muitos trabalhos, não passa de mero reflexo das condições de ensino no país. Além do que, ele não pode ser considerado como o responsável por essas condições, embora ele as reforce." (p. 189)

1.3. MECANISMOS INFORMAIS DE EDUCAÇÃO

Tendo em vista a totalidade do processo educativo, não podemos ignorar as influências dos mecanismos informais de educação - televisão, rádio, jornais, revistas, e

outros - na educação formal que se efetiva em sala de aula. A interferência no ideário ou mesmo na prática docente pode ocorrer através de informações e da ideologia implícita nos mesmos, assimiladas pelo professor, como usuário dos veículos de comunicação de massa ou na sua interação com os colegas, alunos, pais de alunos, etc, também usuários desses mecanismos.

Kawamura (1990, 68-69) alerta que a indústria cultural desenvolve um "comportamento de massa caracterizado pelo conformismo, alienação e despolitização", e é "nas entrelinhas dos shows, programas cômicos, novelas, propagandas, revistas em quadrinhos, fotonovelas, revistas femininas e masculinas que idéias, padrões e valores contribuem para o processo educacional da população".

As ideologias transmitidas pelos meios de comunicação de massa penetram em quase todos os lares padronizando informações, valores, comportamentos, expectativas, sentimentos, etc, principalmente os de interesse dos setores dominantes da sociedade, que são os maiores "patrocinadores" dos veículos de comunicação. ⁽²⁷⁾

²⁷. Ao analisar criticamente o impacto de comerciais de televisão junto à população infantil, mais especificamente na área alimentar, Lewin (1992) traz à tona discussões mais amplas enfocando o potencial dos comerciais em influenciar atitudes e comportamentos, ao impor estilos de vida, valores e moralidades através de técnicas de persuasão em modificação de comportamentos, e alerta sobre os possíveis danos que podem causar à criança, mais vulnerável a esses apelos.

II. DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

A metodologia de pesquisa adotada tem abordagem etnográfica, basicamente como descrita em Lüdke e André (1986) ⁽²⁸⁾. Essa metodologia de trabalho possibilitou uma dinâmica onde o problema de pesquisa foi se delimitando e se definindo no contato com as professoras, subsidiado pela pesquisa bibliográfica, por noções teóricas básicas - principalmente as noções de totalidade, continuidade e ruptura, currículo oculto e divisão social do trabalho, trabalhadas em Lefebvre (1979), Apple (1982, 1989), Snyders (1978, 1988), Saviani (1982) e outros.

Nesta abordagem, o trabalho se inicia com um plano incipiente, sem limites definidos, que vai-se delineando no decorrer da investigação. Numa primeira etapa, exploratória, há algumas questões abertas, e as ações são direcionadas no sentido de se procurar apreender a multiplicidade de dimensões presentes na situação em estudo, buscando-se focalizá-la o mais possível na sua totalidade. Em seguida, com a identificação de elementos-chave e a problemática de pesquisa melhor definida, a coleta de informações em campo se realiza através de instrumentos mais ou menos estruturados. Chega-se finalmente à estruturação analítica das informações coletadas. Nessa metodologia, os vários momentos comumente se sobrepõem.

A pesquisa visou desvelar a percepção de professores de primeira a quarta série de Capivari/SP sobre interferências no seu trabalho. Como nas escolas onde foram coletadas as informações, o corpo docente de primeira a quarta série era composto apenas por pessoas do sexo feminino, o termo genérico "professores" será substituído nas páginas subseqüentes por "professoras".

²⁸ André (1993) discute o potencial de técnicas etnográficas para investigação do cotidiano escolar. Considerações referentes ao estudo de caso como modalidade de investigação educacional são desenvolvidas em Franco (1990/91). O planejamento de pesquisas qualitativas é abordado em Alves (1991).

Capivari é uma pequena cidade do interior de São Paulo. As três escolas, cujas professoras participaram da pesquisa, são as mais centrais e, portanto, possivelmente não-representativas de toda a população da cidade.

As professoras que tiveram maior participação neste trabalho atendem crianças de famílias tradicionais da cidade, as quais efetivamente não representam a realidade da maioria dos alunos da rede pública da cidade. Mas as opiniões das professoras sobre o ensino e sobre o que interfere na atividade docente se construiu (e vem se construindo) ao longo de toda sua vida; não se restringem às suas vivências mais recentes. As aposentadas e várias professoras em exercício, que participaram da pesquisa, trabalharam em escolas da zona rural e da periferia, e essas experiências certamente estão implícitas em suas falas.

Na primeira etapa da pesquisa, ainda na fase exploratória, dada a problemática inicial referente aos efeitos de propostas de mudanças de ensino que chegam até o professor, a coleta de informações se iniciou com o objetivo de verificarmos como professoras aposentadas viam as propostas de mudanças pedagógicas ocorridas durante sua vida profissional.

Uma série de questionamentos, mencionados abaixo, constituíram as preocupações que nos levaram a entrevistar professoras aposentadas:

- Por que muitas vezes os professores, mesmo quando demonstram desejo de modificar sua prática, não conseguem fazê-lo?

- O que faz com que projetos de ensino, mesmo quando aparentemente aceitos pelos professores, não sejam adotados pelos mesmos?

- Quais os efeitos, na prática educacional, provocados pela discrepância entre expectativas de ação e desempenho docente, como resultado das sucessivas tentativas de implantação de novas propostas no ensino?

- Se mudanças ocorrem na prática docente, em que condições se realizam?

- Por que, apesar das constantes intervenções, o ensino público de primeiro grau continua aparentemente tão ruim?

Esses questionamentos, resultado da nossa própria vivência como ex-docente do ensino básico e atualmente professora do ensino superior envolvida com projetos de integração entre primeiro, segundo e terceiro graus na Universidade Estadual de Londrina/PR, encontraram ressonância e se impuseram como propósito de investigação no contato com as preocupações explicitadas em Almeida (1987) referentes à implantação da Proposta Curricular da CENP/SP, para o ensino de física de segundo grau na rede estadual, em 1988.

Também não conseguíamos explicar a defasagem entre a produção acadêmica e a prática docente de primeiro grau.

Foram estas preocupações, surgidas paralelamente à leitura de textos enfocando o ensino nas suas múltiplas dimensões, que atuaram como eixo condutor das primeiras entrevistas realizadas com professoras aposentadas no município de Capivari/SP.

Além das questões que direcionaram essas entrevistas preliminares, tínhamos algumas hipóteses sobre fatores que provavelmente contribuem para dificultar a ocorrência de mudanças significativas na prática educacional. Essas suposições eram resultados de reflexões sobre o ensino com base na literatura específica sobre o assunto, em discussões nos cursos de pós-graduação e em nossa própria experiência docente com primeiro, segundo e terceiro graus. Antes de iniciarmos as entrevistas fizemos uma relação dessas hipóteses que relacionamos a seguir.

- Predomínio de concepções de escola e de educação desvinculadas do contexto social global, em todos os níveis e setores, dentro e fora da escola, apesar de um discurso pedagógico aparentemente inovador neste sentido.

- Divisão social do trabalho na escola: separação entre teoria e prática educacional, entre planejamento do ensino (a cargo de especialistas) e execução desse plano (a cargo dos professores). Esta divisão de tarefas traz uma série de implicações, tais como:

- o professor passa a aguardar e a aceitar soluções "externas" para supostamente resolver problemas de sala de aula.

- as propostas e sugestões "externas" atendem às crenças e às opiniões dos seus elaboradores, mas nem sempre coincidem com as necessidades reais dos professores.

- freqüentemente as propostas são encaradas como soluções para problemas de ensino, ou seja, seus divulgadores parecem supor que se corretamente aplicadas, teriam o poder de resolver esses problemas, em qualquer contexto.

- as propostas parecem destinar-se a professores e alunos abstratos, em condições idealizadas de ensino. Na prática, o professor terá que adequá-las às condições educacionais concretas, o que nem sempre é possível e viável. O professor lida com classes numerosas, situações de desinteresse e indisciplina, lacunas na sua própria formação, escassez de tempo para estudo e preparação de aulas, etc. A situação concreta extrapola o aspecto cognitivo do ensino propriamente dito.

- as opiniões sobre ciência e educação implícitas nas propostas não coincidem necessariamente com as do professor, o que complica a aplicação das mesmas em sala de aula.

- nos processos de divulgação e de implantação, as propostas geralmente chegam ao professor de forma fragmentada e superficial. Geralmente se sugere "quando", "como" e "o quê" fazer, sem a devida discussão e aprofundamento teórico. Sugerem-se novas posturas ao professor, sem levar em conta valores e atitudes arraigados na prática docente. Por exemplo: importância do cumprimento do currículo, da atribuição de notas, do controle total da disciplina em sala de aula, etc. Esta situação pode contribuir para o surgimento de conflitos e insatisfações ou mesmo gerar inseguranças no professor. Talvez seja necessária uma reflexão conjunta sobre o currículo oculto na rotina e na prática escolar, responsável pela manutenção de valores, crenças e tradições que, muitas vezes, o próprio professor deseja superar. Algumas dessas crenças, arraigadas no senso comum, são freqüentemente usadas para justificar "insucessos" no ensino: falta de biblioteca, falta de laboratório, desinteresse dos pais, etc. A insistência nessas supostas necessidades ou problemas pode dificultar ao professor a busca de novos caminhos para planejar e conduzir sua prática educacional.

- **Condições de trabalho desestimulantes:** pouco tempo para estudar e para preparar aulas, classes numerosas, baixos salários, desvalorização profissional, etc.
- **Utilização quase exclusiva e acrítica do livro didático.**
- **Deficiências na formação profissional.** Por exemplo, o conteúdo específico é geralmente ensinado da forma tradicional, na disciplina específica, enquanto na disciplina de Metodologia são sugeridas novas formas para o futuro professor ensinar esse mesmo conteúdo. As disciplinas de Metodologia de Ensino de ... acabam por se tornar meros apêndices nos cursos de formação do professor, onde se sugerem novas formas de se ensinar um conteúdo que já foi assimilado com outra visão. Há estudos demonstrando que o indivíduo tende a transmitir um conteúdo da mesma forma em que lhe foi ensinado⁽²⁹⁾. As sugestões contidas nas propostas metodológicas também encontram este obstáculo para sua adoção.

O plano global de atividades para condução da pesquisa incluía vários procedimentos: pesquisa bibliográfica, construção de um quadro teórico para leitura e análise das informações empíricas, elaboração de instrumentos para coleta das informações, obtenção dessas informações, análise final dos dados e redação.

Na prática, as etapas não foram seqüenciais. Várias atividades se sobrepuseram. A pesquisa bibliográfica esteve presente durante todo o tempo. As informações obtidas no questionário e nas primeiras entrevistas com as professoras foram submetidas a uma análise preliminar logo depois de coletadas, possibilitando uma avaliação dos instrumentos utilizados e sua adequação aos próximos passos da pesquisa contribuindo também para a melhor compreensão da teoria em estudo. Assim, vários procedimentos ocorreram simultaneamente, de forma integrada.

Apesar elaborados de acordo com os interesses da pesquisa, os materiais para coleta de dados (questionário e entrevistas) permitiram que os professores manifestassem suas preocupações, opiniões e sugestões sobre o ensino de primeira a quarta série.

²⁹ Cunha (1988, 140), numa pesquisa com características etnográficas, onde procura desvendar a prática pedagógica do "bom professor" verificou que a maior influência sobre o comportamento dos mesmos é a do exemplo dos seus ex-professores, através da identificação de um ciclo de reprodução no comportamento docente.

Também foram previstas atividades que nos proporcionassem participação direta nas experiências diárias das professoras em estudo. A observação em salas de aula, no pátio da escola e nos momentos de convivência na sala dos professores visaram maior aproximação da "perspectiva das professoras".⁽³⁰⁾

Essas atividades constituiriam uma tentativa de apreensão dos significados atribuídos pelas professoras às ocorrências no ambiente escolar e às suas próprias ações.

2.1. PROCEDIMENTOS PARA OBTENÇÃO DE INFORMAÇÕES

O trabalho de campo teve início no primeiro semestre de 90, com a realização de entrevistas semi-estruturadas com três professoras aposentadas no município de Capivari/SP.

A decisão pela cidade de Capivari para pesquisa de campo deveu-se à facilidade de contato inicial com professoras aposentadas residentes nesse município e, por intermédio das mesmas, com diretores e professores de escolas públicas locais.

A segunda etapa da coleta de dados consistiu na aplicação de um questionário a professoras em exercício em classes de primeira a quarta série de três escolas públicas de primeiro grau da mesma cidade.

Após análise das entrevistas com as aposentadas e tabulação das respostas ao questionário, foi selecionada uma escola para realização das entrevistas com professoras em exercício. A Escola selecionada foi a mesma onde haviam lecionado as três professoras aposentadas em final de carreira. O interesse no acompanhamento da rotina escolar, através de sessões de observação em sala de aula e demais dependências da

³⁰. O termo "perspectiva dos sujeitos" é utilizado em Lüdke e André (1986, 26) para designar a visão de mundo dos sujeitos nas abordagens qualitativas.

escola, foi o principal fator que limitou o número de três para apenas uma na terceira fase de coleta de dados.

Na fase de tomada de depoimentos, foram entrevistadas onze professoras da escola e também as três aposentadas, que haviam opinado sobre efeitos de "tentativas de mudanças" na prática docente nas entrevistas iniciais, quando o problema de pesquisa ainda não estava completamente definido. Voltaram, nesta ocasião, a dar os seus depoimentos, agora sobre "interferências" no trabalho do professor.

Para maior conhecimento da escola e seu funcionamento global, logo após a aplicação do questionário às professoras, iniciaram-se sessões de observação em duas salas designadas pela direção da escola. As classes - uma de terceira e outra de quarta série - eram consideradas muito boas pela direção, o que talvez tenha influenciado decisivamente na indicação das mesmas.

As sessões de observação foram dedicadas ao registro de verbalizações e outros tipos de ocorrências expressas em sala de aula, tais como metodologia de trabalho utilizada pelo professor, uso do livro didático e outros materiais no ensino, ênfases curriculares na abordagem dos conteúdos, interações em sala de aula e associações/reflexões que emergiam da nossa própria experiência como ex-professora de primeira a quarta série. Havia um interesse especial em acompanhar as aulas de ciências.

No final do ano letivo, já depois de termos feito uma pré análise das informações obtidas através dos depoimentos das professoras aposentadas e do questionário respondido por professoras em exercício de três escolas da cidade, foi aplicado um questionário às crianças dessas duas classes com o objetivo de obtermos informações sobre a vida social, cultural e escolar desses alunos e sobre o espaço ocupado pela escola em suas rotinas diárias. Só mais tarde, após o término do período letivo, entrevistamos as professoras dessas crianças.

As observações não se restringiram ao interior da sala de aula. Foram mais de cem páginas de registro dessas observações. Ocorrências no pátio da escola e na sala dos professores, nos recreios e nos intervalos entre os períodos, eram também

registradas com o objetivo de reunirmos informações que ajudassem a compreender melhor a escola, em seu funcionamento global, e que viessem a ser úteis, posteriormente, na condução das entrevistas com todas as professoras dessas escolas e na leitura dos seus depoimentos, documentos que expressavam suas experiências concretas.

Quando pensamos no roteiro de entrevistas das professoras em exercício, esperávamos que as mesmas se referissem a ocorrências da própria escola, da sala de aula, enfim, do seu ambiente de trabalho. Nosso contato com situações do cotidiano escolar, que talvez fossem mencionadas durante as entrevistas, certamente possibilitariam uma maior aproximação das "perspectivas das professoras".

Foram também realizadas visitas informais à Prefeitura Municipal e à Biblioteca Pública da cidade com o objetivo de obtermos informações gerais, preferencialmente documentadas, sobre a cidade, sua população e seu modo de vida e, mais especificamente, informações quantitativas sobre a rede pública escolar do município.

Essas e outras atividades paralelas, tais como a presença em reuniões na escola, contatos com moradores e visitas a determinados locais na cidade, ocorridas simultaneamente ao contato direto com as professoras, visaram nada mais que uma imersão no contexto em que ocorre a interação escolar, na tentativa de melhor apreensão dos significados atribuídos pelas professoras aos fenômenos por elas relatados nos seus depoimentos.

Estudos enfocando a dimensão social da escola como os trabalhos de Apple (1987 e 1989), Snyders (1984), Saviani (1982), Libâneo (1986), Mello (1983), Romanelli (1980) e outros, nos alertaram para a importância de não perdermos de vista as relações de interdependência da escola com o todo social, pelo menos com o imediato.

Mas, sabíamos também que apesar de todas as tentativas de captar o contexto das ocorrências que iríamos descrever, essa captação não seria suficiente para explicarmos todas elas, pois os determinantes do que ocorre na escola ultrapassam o contexto imediato, sendo dependentes de fatores políticos e sociais bem mais abrangentes.

O reconhecimento da necessidade de adotarmos procedimentos que permitissem apreender a prática docente nas suas múltiplas dimensões nos ajudou a definir estratégias de ação que julgamos adequadas às finalidades da investigação.

Foi nos relatos das aposentadas, nas respostas dadas ao questionário pelas professoras em exercício e nas primeiras entrevistas com essas professoras que a ênfase por elas atribuída a condicionantes, externos à escola, no seu trabalho, revelou a importância relativamente grande desses condicionantes na prática pedagógica, na opinião das professoras.

Ao discorrerem sobre sua prática docente, referiram-se a fatores diversificados, imprimindo-lhes a conotação de interferências "externas" ao seu trabalho, considerando-as geralmente influências prejudiciais à atividade docente. Citaram acúmulo de encargos burocráticos, desentendimentos no ambiente de trabalho, desinteresse dos pais e dos alunos pela escola, influência da televisão sobre as atitudes das crianças, crise econômica e social do país, e outros.

Esses condicionantes, de acordo com as professoras, quando não interferiam na prática docente, muitas vezes acabavam por definir as condições de trabalho no seu dia-a-dia, atuando como co-determinantes da sua ação. Confirmamos que também, na opinião dessas professoras, muitos fatores interferem no seu trabalho; os de natureza pedagógica são importantes, mas constituem apenas uma parcela dos condicionantes na totalidade do processo educacional global.

A opção por investigar as opiniões das professoras sobre interferências em geral no trabalho do professor e não apenas nas de caráter pedagógico resultou da preocupação de considerarmos a prática docente, o mais possível, na sua totalidade.

A preocupação com os fenômenos sociais em sua totalidade foi influenciada pela leitura de trabalhos como Lefebvre (1979), Apple (1989), Snyders (1978), Mello (1983) e outros.

2.1.1. Entrevistas preliminares com professoras aposentadas

Os depoimentos das aposentadas foram tomados no primeiro semestre de 90, em dias e locais diferentes - na residência de cada professora - e tiveram duração de uma hora a uma hora e meia cada.

As três professoras aposentadas trabalharam no magistério público de primeira a quarta série no período de 1950 (ano em que a mais antiga começou a lecionar) a 1988 (ano em que a última se aposentou).

Para condução das entrevistas ⁽³¹⁾ foi elaborado um roteiro (Anexo I) direcionado à investigação de mudanças na prática docente dessas professoras - particularmente no ensino de ciências - contendo detalhadamente os pontos a serem abordados.

Como conseqüência de reflexões que acompanharam o estudo bibliográfico, foi elaborada simultaneamente ao roteiro, uma lista de fatores que hipoteticamente constituíam dificuldades para a ocorrência de mudanças na prática educacional.

Mas o roteiro para as entrevistas não foi seguido textualmente. Por tratar-se de entrevistas semi-estruturadas, de caráter exploratório, foi dado o máximo de abertura para as professoras discorrerem sobre suas experiências particulares no magistério e suas opiniões sobre o ensino e a escola pública.

A intenção era listar os problemas detectados pelas professoras e as correspondentes providências tomadas para sua solução, com os efeitos resultantes sobre o ensino.

À primeira vista, a prática docente parecia não ter sofrido modificações significativas nas últimas décadas. Mas, por outro lado, se mudanças houvessem ocorrido, na opinião das professoras, achávamos que seria importante registrar em que condições isto teria se dado. Acreditávamos que a identificação e o estudo dessas condições poderiam ser úteis para que futuras intervenções no ensino de primeira a quarta série tivessem maiores chances de êxito junto aos professores.

³¹. A utilização de entrevistas como técnica de coleta de dados é descrita em Lüdke e André (1986) e Queiroz (1988a e 1988b).

No entanto, a própria questão das intervenções no ensino nos parecia contraditória. Ao mesmo tempo em que despontavam como necessidade - algo deveria ser feito diante das crises sucessivas no ensino público - elas pareciam inócuas, pois desde longa data têm havido interferências mas nem por isso se registrou melhorias no ensino.

2.1.2. Questionário para professoras em exercício

O questionário para professoras em exercício (Anexo II), assim como as primeiras entrevistas, realizadas com as professoras aposentadas, tiveram caráter exploratório e foram fundamentais na delimitação e definição do problema de pesquisa. À medida que eram aplicados, esses instrumentos eram avaliados e adequados às suas finalidades. Além de possibilitarem uma visão de conjunto, forneceram elementos norteadores para as entrevistas com as professoras em exercício.

O questionário foi respondido por dezesseis professoras de três escolas da cidade.

Repetindo o procedimento adotado nas entrevistas com as aposentadas, foram anotadas todas as ocorrências percebidas, mesmo que aparentemente irrelevantes, na entrega do questionário. A intenção era reunir o maior número possível de informações que pudessem ser úteis à compreensão da ótica das professoras.

Com base nos resultados fornecidos pelo questionário, alguns pontos seriam retomados e aprofundados nas entrevistas.

Além de contribuir para uma visão de conjunto e para delimitação e definição do problema de pesquisa, o questionário teve algumas questões aproveitadas como depoimentos que contribuiriam para verificar a ótica do professor sobre interferências no seu trabalho. As questões de número 1 a 13 foram úteis para caracterizar o corpo

docente da escola, enquanto as demais forneceram informações úteis à visão de conjunto e, parcialmente, ao tema investigado (Anexo II.2).

Quando necessário fazer referências a essas informações, no decorrer do trabalho, serão indicadas pelo número da questão. Por exemplo, (Q.18) significa Questão número 18 do questionário.

2.1.3. Entrevistas com professoras em exercício e professoras aposentadas

A entrevista se constituía no instrumento mais adequado para obtenção das informações empíricas, dado que o tema investigado e o interesse pela obtenção de informações haviam aumentado com a leitura das respostas às questões do questionário. Daí a decisão de entrevistar todas as professoras da escola onde foram realizadas as sessões de observação.

As entrevistas aconteceram na própria escola, nos horários de recreio das crianças ou durante as aulas de educação física e de educação artística para professoras do Ciclo Básico I (CBI) e Ciclo Básico Continuidade (CBII). Nestes horários essas professoras estavam livres, pois estas disciplinas são ministradas por outros docentes contratados especificamente para este fim.

Os depoimentos foram tomados individualmente e tiveram a duração de vinte a trinta minutos, com exceção de três que se estenderam por mais de quarenta, pois as professoras estavam fora do seu período de aulas.

Nesta terceira etapa de coleta de informações, passada a fase exploratória e de delimitação/definição do problema de pesquisa, estas entrevistas (Anexo III) foram mais direcionadas, mais estruturadas que as anteriores.

A maioria das entrevistas foi realizada numa pequena sala, ao lado da diretoria, que era usualmente utilizada para reuniões e trabalhos escolares (confeção de material didático, preparação de aulas, correção de provas, etc). Quando não foi possível utilizar

esta sala, as entrevistas ocorreram na sala de mimeografia, onde são impressas e guardadas as provas de primeira a oitava série da escola quando ainda não aplicadas pelos professores.

Foram frequentes as interrupções nas entrevistas, pelo fato de elas ocorrerem em locais de uso coletivo. Houve momentos em que, por falta de outros espaços, as mesmas transcorreram total ou parcialmente na presença de outras pessoas (professores ou funcionários que exerciam alguma atividade no local). Apesar da concordância das entrevistadas com essas condições, seus depoimentos foram provavelmente afetados pela presença de terceiros.

Outra dificuldade foi o barulho constante das crianças em recreio no pátio. Este ocorre para as classes em horários alternados. Mas, mesmo tendo prejudicado a qualidade das gravações, o ruído não chegou, na maioria das vezes, a comprometer a transcrição das fitas.

Das onze entrevistadas, duas tinham dois anos de magistério, uma nove, uma dezenove e as demais, ou seja, dez professoras, contavam com vinte e um a vinte e três anos de magistério. Seis delas afirmaram trabalhar em apenas um turno, quatro, em dois e uma, em três turnos. Uma professora lecionava também na zona rural.

As entrevistas foram gravadas, transcritas, organizadas e, juntamente com os questionários, constituem a base das conclusões a que chegamos neste trabalho.

Quanto às séries em que estavam lecionando, a distribuição foi a seguinte: uma professora substituta sem classe definida, três no CBI, três no CBII, três na terceira e três na quarta série. Uma professora assumia, na época da entrevista, cargo de assistente de direção, sem regência de classes na escola; em outro colégio, esta mesma professora lecionava para alunos de quinta a oitava série.

No decorrer do trabalho, quando necessário recorrer às falas das professoras, elas serão apresentadas entre aspas, seguidas de uma letra maiúscula que designa a professora, a(s) série(s) em que a professora lecionava no momento da entrevista e o tempo de magistério em anos. Trechos de entrevistas, na forma de "descrições", estão exemplificados no Anexo VI.

Nas citações, pensamentos não concluídos pelas professoras, serão indicados por três pontos sucessivos. Citações avulsas de um mesmo depoimento, apresentadas seqüencialmente na "descrição", serão separadas por três pontos colocados entre parênteses.

2.2. INFORMAÇÕES SOBRE A CIDADE, AS PROFESSORAS, OS ALUNOS.

2.2.1. A Cidade

Capivari é uma cidade de pequeno porte, com cerca de cinquenta mil habitantes e cento e sessenta anos, localizada no interior do Estado de São Paulo, a 108 km (em linha reta) da Capital do Estado. ⁽³²⁾

Sua principal fonte de renda é extraída das plantações de cana de açúcar da região. Conta com um micro-parque industrial em expansão e firmas comerciais em diferentes ramos de atividades.

O município conta, ao todo, com trinta e uma escolas de primeiro e segundo graus. A maior parte das escolas de primeira a quarta série localiza-se na zona rural e na periferia. As escolas de Capivari estão sob jurisdição da Delegacia de Ensino localizada na cidade de Piracicaba.

³² Os dados sobre o município foram extraídos de um informativo elaborado pela Prefeitura de Capivari/SP - gestão 83/88 e atualizado para 1990.

2.2.2. As Professoras

Ao todo, vinte e cinco professoras participaram da pesquisa: vinte e duas em exercício e três aposentadas. Dessas professoras, onze participaram apenas do questionário, nove, apenas da entrevista e cinco, do questionário e da entrevista.

A primeira entrevistada era aposentada e lecionou de 1950 a 1985. Trabalhou a maior parte do tempo em escolas públicas da cidade, principalmente com terceiras séries. Deu aulas na zona rural por pouco tempo, no início e final de carreira quando, além de uma classe na cidade, assumiu outra na zona rural para se aposentar com jornada dupla. Comentou que, apesar do cansaço de final de carreira, muitas professoras naquela época optaram por trabalhar em dois turnos nos últimos cinco anos de magistério para aumentarem o valor dos rendimentos na aposentadoria.

A segunda entrevistada, também aposentada, trabalhou no magistério público de 1952 a 1959 e de 1966 a 1988. Lecionou na zona urbana e na zona rural, geralmente para primeiras séries.

A outra aposentada lecionou no período de 1960 a 1986, sendo a maior parte do tempo em escolas públicas da cidade, geralmente para quartas séries. Trabalhou na zona rural apenas no início de carreira, durante seis meses.

Identificando as escolas por numerais romanos, tivemos a seguinte distribuição:

Escola I: As sete professoras que responderam ao questionário eram efetivas no Estado. O ano de conclusão do magistério dessas professoras variava entre 1968 e 1973, sendo duas com curso de Pedagogia concluído em 1975 e 1981. Todas casadas e com idade entre 37 e 43 anos. Nenhuma professora declarou trabalhar em outra atividade remunerada fora do magistério. Em termos de séries em que estavam lecionando, observou-se a seguinte distribuição: três professoras com Ciclo Básico Inicial (CBI), uma com Ciclo Básico Continuidade (CBII), uma com terceira e quarta séries (manhã e tarde), uma com quarta série e supletivo (manhã e noite) e uma como assistente de direção de

primeira a quarta série e aulas de quinta a oitava em outra escola (manhã, tarde e noite). O número médio de alunos por sala nas classes onde lecionaram essas professoras era 35 (mínimo de 32 e máximo de 38 alunos).

Escola II: As quatro professoras da escola que participaram da pesquisa eram substitutas, com habilitação magistério concluída em 1972, 1983, 1984 e 1986. Apenas uma tinha freqüentado outro curso, além do magistério, o de Pedagogia, concluído em 1986. Três delas eram casadas e uma solteira. Uma tinha 38 anos e três, 25 anos. Todas afirmaram dedicar-se apenas ao magistério como atividade remunerada. Duas lecionavam para terceira série e duas para quarta série, todas no período da tarde. O número médio de alunos de cada uma por sala era 34.

Escola III: Das cinco cópias do questionário respondidas nesta escola, uma foi preenchida em conjunto pelas professoras do CBI e outra pelas professoras do CBII. As outras três cópias ficaram: uma com a professora de terceira série e duas com as professoras de quarta série. Apenas as três professoras que apresentaram respostas individuais preencheram os dados de identificação: uma de 31 anos, desquitada; uma de 40 anos, casada e a outra de 44 anos, solteira. Duas eram efetivas e com curso normal (atual magistério - segundo grau) concluído no final da década de 60 e Pedagogia em 1979; a outra, substituta e com habilitação magistério concluído em 1982. As professoras não mencionaram trabalhar em outras atividades remuneradas além do magistério. O número de alunos por sala era de 25, no mínimo, e 36, no máximo.

A participação das treze professoras em exercício da Escola I foi diferenciada, em função da disponibilidade das mesmas e da própria dinâmica da pesquisa. Duas professoras tiveram participação mais intensa: participaram do questionário, das entrevistas e tiveram algumas sessões de observação em suas classes durante o semestre letivo de 90. Três participaram tanto do questionário quanto das entrevistas.

Seis participaram apenas das entrevistas. Duas, apenas do questionário. A participação das nove professoras das escolas II e III se restringiram ao questionário.

2.2.3. Os Alunos

Na tentativa de compreender melhor o contexto de trabalho do professor foi aplicado um questionário (Anexo IV, incluindo resultados) a sessenta e dois alunos de duas salas (terceira e quarta séries) da escola onde ocorreram as sessões de observação.

As considerações que se seguem foram baseadas nas respostas ao questionário (Anexo IV.2) e nas sessões de observação nas salas de aula e no recreio.

Nas salas de aula foi possível observar que quase todos os alunos possuíam o material escolar completo e geralmente bem conservado. De acordo com as respostas das crianças ao questionário, seus pais, na maioria, eram comerciantes, profissionais liberais ou bancários, e muitas mães trabalhavam fora (cerca de 56%), como professoras, comerciárias ou bancárias.

Apesar das agitações e confusões observadas (desentendimentos, brigas, quedas), e que comumente aconteciam nos horários de recreio, os alunos, em sua maioria, não demonstravam problemas sérios com relação à escola. O relacionamento das crianças entre si e com as professoras mostrou-se saudável e com componentes afetivos positivos, muitas vezes evidentes, tanto dentro como fora da sala de aula.

Mas, muitas dessas crianças revelaram em suas respostas ao questionário que não gostavam de estudar e ir à escola, preferindo brincar e praticar esportes. Mas todas, de uma ou outra maneira, consideraram necessário ir à escola e aprender, seja para ter uma boa profissão quando crescer ou para "não ficar burro".

Apesar de todas (100%) assistirem televisão e terem seus programas favoritos - geralmente programas infantis e novelas - poucas citaram a televisão (cerca de 8%)

entre suas atividades preferidas; o número de crianças que afirmou gostar de assistir televisão ficou abaixo das que afirmaram gostar de estudar, fazer a lição ou ir à escola (cerca de 22%).

Quanto às suas preferências na escola, citaram o recreio, justificando que é quando podem brincar, conversar, lanche, etc. Também afirmaram gostar de suas professoras.

Poucas disseram que gostam de estudar. Mas o que menos gostam na escola é de fazer provas. Matemática foi citada como a matéria preferida pela maioria; ciências e estudos sociais as que menos gostam.

2.3. PROCEDIMENTOS PARA SÍNTESE DAS INFORMAÇÕES

O processo completo de sistematização das informações coletadas junto às professoras consistiu de cinco etapas, que serão descritas a seguir: transcrição e análise preliminar das entrevistas; identificação das interferências nas falas das professoras; delimitação de "recortes" nas entrevistas; elaboração de "descrições" com base nos recortes; formação dos agrupamentos.

2.3.1. Transcrição e Análise Preliminar das Entrevistas

À medida que iam acontecendo, as entrevistas eram transcritas integralmente, na forma de perguntas e respostas, e submetidas a uma primeira análise. A análise preliminar desses depoimentos possibilitou um aprofundamento das abordagens introduzidas pelas professoras nas entrevistas que se sucederam.

2.3.2. Identificação e Localização das Interferências nos Depoimentos.

Após a leitura de alguns depoimentos, foi possível identificar nas falas das professoras "palavras-chave" indicadoras de agentes de interferência na prática docente, na opinião das professoras. Por exemplo: "Projeto Ipê", "pais", "alunos", "Delegacia de Ensino", "nova proposta da CENP", etc.

Estas palavras foram grifadas nas transcrições com o objetivo de situarmos as diferentes interferências citadas pelas professoras e delimitarmos espaços que facilitassem a elaboração de "recortes" nos textos das entrevistas.

Tentamos apreender os significados das "palavras-chave" dentro do contexto determinado pelas verbalizações das professoras. As palavras grifadas e as relações que elas supostamente incluíam definiriam "recortes" nas entrevistas. No Anexo V exemplificamos este procedimento.

2.3.3. Delimitação de "Recortes" nas Entrevistas.

Os "recortes" (³³) consistiram em delimitações de trechos das entrevistas em torno das interferências assinaladas nos depoimentos. Cada "recorte" procurava abarcar tudo o que a professora havia dito acerca de uma mesma interferência, num determinado momento da entrevista. Como algumas vezes elas se referiram a dois ou mais agentes de interferência simultaneamente, ou comentaram uma mesma interferência em diferentes momentos da entrevista, aconteceram casos de intersecção desses "recortes", o que justifica a repetição de alguns trechos de depoimentos nas "descrições" apresentadas no Anexo VI.

³³. O procedimento de estabelecer recortes para análise de depoimentos é comentado em Queiroz (1988a, 19).

O próprio procedimento de "recortar" as falas das professoras pode ter provocado alterações no sentido original, mas procuramos tomar cuidado para evitar isto.

2.3.4. Elaboração de "Descrições" com base nos "Recortes"

Como uma mesma interferência podia ser citada várias vezes pela professora no seu depoimento, todos os "recortes" que se referiam àquela interferência específica foram reunidos num texto único, denominado "descrição" da interferência na ótica da professora.

Todos os "recortes" de uma mesma entrevista referindo-se à influência da "família", por exemplo, foram reunidos num único grupo. O mesmo procedimento foi utilizado na composição das "descrições" para todos os tipos de interferência citados nos depoimentos.

Na elaboração de algumas "descrições" foram necessárias mudanças na frase original, seja em função do mecanismo de construção das "descrições", ou ainda em função das diferenças entre as linguagens escrita e oral. Nesta última é comum que palavras ou frases sejam várias vezes repetidas, frases não concluídas, etc. Para diferenciar as construções das frases originais, as palavras das professoras aparecem entre aspas nas "descrições".

Regra geral, as alterações e adaptações ocorreram sempre com o objetivo de explicitar o que estava sendo dito pela professora e de manter a ênfase ou força de expressão evidentes na oralidade. Algumas construções não usuais foram mantidas na sua forma original.

O resultado desse trabalho foi a montagem de fichas contendo a "descrição" de cada professora sobre cada interferência na prática docente por ela identificada. No rodapé das fichas foram colocados alguns dados de identificação: uma letra maiúscula diferente para cada professora, a série em que a mesma lecionava no momento da entrevista, o tempo de magistério e a data da entrevista.

As "descrições" nada mais são do que opiniões individuais das professoras acerca de cada interferência. Estas "descrições" foram agrupadas segundo classes de interferência. Alguns exemplos de "descrições" aparecem no Anexo VI. Para destacar a procedência dos depoimentos (professoras aposentadas ou em exercício), as citações das aposentadas foram identificadas pela abreviação "apos."

2.3.5. Formação de Agrupamentos

Concluídas as transcrições, delimitados os "recortes" e elaboradas as "descrições", teve início o agrupamento dos dados. Nessa etapa, os diferentes tipos de interferência citados pelas professoras, agora em forma de "descrições", seriam agrupados com base em critérios a serem definidos no próprio processo de agrupamento.

Para facilitar o agrupamento das interferências descritas nas fichas, o conteúdo de cada "descrição" foi resumido em uma única frase, escrita na parte superior de cada ficha. Por exemplo: "o professor se sente desvalorizado", "situações desfavoráveis no ambiente de trabalho", "problemas gerados por classes numerosas", etc.

Quando havia dúvidas quanto ao agrupamento, a ficha era novamente lida e interpretada e, se a dúvida persistisse, era separada para ser examinada posteriormente.

O estudo dos casos duvidosos foi extremamente importante no decorrer desta etapa. Na maior parte das vezes, a dúvida consistia em determinar, entre dois ou três grupos, aquele em que a ficha poderia ser colocada.

O exame desses casos revelou ênfases e relações nem sempre percebidas à primeira vista nas falas das professoras. O resultado final foi a formação de sete grupos: "atitudes dos alunos", "atitudes dos pais", "avaliação", "desvalorização da escola e do professor", "implantação de novas propostas", "outras interferências" e "ênfase em ciências".

III. A ÓTICA DAS PROFESSORAS SOBRE INTERFERÊNCIAS NO SEU TRABALHO.

3.1. VISÃO GERAL

As opiniões aqui apresentadas provêm dos depoimentos de vinte e cinco professoras de primeira a quarta série do primeiro grau na cidade de Capivari/SP. Esses depoimentos foram coletados através de um questionário (Anexo II) para professoras de três escolas e de entrevistas semi-estruturadas com professoras de uma única escola (Anexos I e III). As entrevistas foram realizadas individualmente, em horários diferentes para cada professora.

Quando citados no decorrer deste trabalho, os depoimentos serão identificados através de uma letra diferente para cada professora, seguida da indicação da(s) série(s) em que a mesma lecionava na ocasião da entrevista e do tempo total de magistério até aquela data (novembro/91).

Exemplificando: (Profa. Q - 4a. série/ CBI e CBII, zona rural - 2 mag.) lê-se Professora Q, lecionando numa quarta série e numa classe que inclui CBI e CBII na zona rural, com dois anos de magistério. No caso das aposentadas, é indicado o período em que exerceu o magistério: (Profa. B - apos. - 1952/59 e 1966/88) lê-se Professora B, aposentada, lecionou de 1952 a 1959 e de 1966 a 1988.

As professoras aposentadas foram indicadas pelas letras A, B e C. As letras D a Y foram utilizadas para identificação das professoras em exercício.

Analisando os depoimentos, concluímos que as interferências na prática docente, na percepção das professoras, podem ter diferentes procedências e atuar em diversos níveis e graus de influência.

A seguir, trechos de depoimentos onde os grifos ressaltam "quem" as professoras julgam interferir no seu trabalho:

"... muita gente dando palpites. Os pais ficam ligando, as colegas fazem críticas. As mais novas, as que estão entrando agora. Elas vêm vindo. Umas não tiveram um bom normal, outras têm conhecimento do método Emília Ferreiro". (Profª N - 3ª série/4ª série - 21 mag.)

"Eu acho que a única coisa que prejudica mesmo o trabalho do professor são os pais dos alunos..." (Profª Q - 4ª série/CBI e CBII rural - 2 mag.)

E trechos onde os grifos ressaltam "o que" as professoras julgam interferir no seu trabalho:

"... tenho que lidar com esses problemas de coleguismo, de convivência, e se a gente não tem estrutura, às vezes joga balde de água fria na aula da gente." (Profª E - 4ª série - 8 mag.)

"O que está interferindo muito é a indisciplina, o barulho na escola. Muito sinai. A criança se dispersa muito". (Profª N - 3ª série/4ª série - 21 mag.)

... o que mais atrapalha o professor é a Delegacia de Ensino, "exigindo números, relatórios, não deixando a gente trabalhar". (Profª E - 4ª série - 8 mag.)

... interfere "essa desvalorização do professor, os salários, tudo isso". (Profª P - CBII - 21 mag.)

Em síntese, essas professoras citaram fatores que ultrapassam as relações imediatas de sala de aula como as formas mais freqüentes de interferência na prática docente.

As professoras em exercício consideraram, em seus depoimentos, a indisciplina e o desinteresse dos alunos, a falta de participação dos pais na vida escolar dos filhos

e a desvalorização da escola e do professor como formas predominantes de interferência. Como pano de fundo das interferências na prática docente, muitas citaram a crise geral - em todos os níveis e setores - que atinge o país (e o mundo); os problemas educacionais foram apontados como uma das manifestações dessa crise mais ampla.

No que se refere à maneira de interferir, enquanto os pais e as crianças interferem por meio de atitudes e comportamentos que geralmente não correspondem às suas expectativas, as interferências do governo, na percepção das professoras, têm ocorrido principalmente na forma de promoção de cursos, de implantação de novas propostas, da burocratização excessiva do ensino, de mudanças nos sistemas de promoção de alunos, de alterações nas normas de controle da disciplina em sala de aula e nos baixos salários pagos ao magistério. A desvalorização do professor e da escola pública, em alguns momentos, é considerada causa e em outros, consequência, de fatores interferentes na prática docente.

As interferências mais citadas pelas professoras podem ser resumidas em:

- desinteresse e indisciplina das crianças que, na opinião das mesmas, vêm se manifestando cada vez com maior intensidade a partir da década de 80;

- interferência dos pais, seja na forma de omissão, que muitas professoras associaram à crise econômica e social do país ou de tentativas de intromissão na autonomia docente;

 - implantação de novas propostas no ensino;

 - propostas oficiais de promoção de alunos, em especial a "recuperação" e a "aprovação automática", que obrigam o professor a "empurrar" alunos "fracos", sem as mínimas condições de cursar as séries seguintes;

- desvalorização da escola e do professor, que as professoras atribuíram a vários fatores: à "evolução da sociedade", à crise de valores das famílias, aos desdobramentos decorrentes dos baixos salários pagos ao magistério público, à atual legislação que cerceia a ação repressora do professor no controle da disciplina e às consequências para o professor da sistemática oficial de promoção de alunos. A má formação e o mau

desempenho profissional de alguns também foram citados como causas da desvalorização do professor. A desvalorização da escola e do professor, por sua vez, tem contribuído, na opinião de algumas professoras, para alimentar atitudes de desrespeito e de indisciplina em sala de aula.

Outras interferências na prática docente, na opinião das professoras, citadas com menor frequência:

- participação em cursos de capacitação docente e comparecimento a reuniões pedagógicas.

- classes numerosas, prejudicando o aproveitamento dos alunos e tomando excessivamente cansativo o trabalho do professor.

- opiniões diversificadas de pessoas inexperientes, em todos os graus da hierarquia escolar.

- problemas de relacionamento no ambiente de trabalho.

- desgaste físico, atribuído ao próprio exercício do magistério ou ao acúmulo de atividades no dia-a-dia do professor.

- problemas de infra-estrutura da escola: falta de locais apropriados para desenvolvimento de algumas atividades, falta de material didático, excesso de barulho e de sinal, etc.

- excesso de burocracia no ensino.

- má formação do professor.

Para as professoras, as interferências atuam direta ou indiretamente na atividade docente algumas vezes a favor mas, na percepção da maioria das entrevistadas, geralmente contra a prática educativa.

Nos depoimentos, a conotação negativa das interferências no trabalho docente foi colocada com maior frequência. Em geral, as professoras perceberam-nas como algo

indesejável, desagradável ou contraproducente. Como ocorrências nocivas, enfim, que atrapalharam seu desempenho profissional.

Obviamente, situações que cerceiam ou que restringem a criatividade docente têm mais possibilidade de serem percebidas como prejuízos à prática pedagógica do que o contrário, enquanto que o inverso deve ocorrer com situações que estimulam a iniciativa e a criatividade do professor e incentivam o aperfeiçoamento profissional.

Houve referências positivas a cursos e ao apoio concreto de especialistas aos professores interessados em promover mudanças na sua prática educacional. Mesmo assim, não houve consenso quanto às opiniões manifestadas sobre estas e sobre outras situações de interferência no trabalho docente.

Um determinado curso, por exemplo, pode ser avaliado de forma diversa por diferentes professoras. Por outro lado, para uma mesma professora, alguns cursos foram proveitosos e outros não.

Não foi encontrado um efeito padrão para um mesmo tipo de interferência, seja na opinião de várias professoras ou de uma única professora. Os depoimentos das professoras deixaram transparecer que o contexto, as pessoas envolvidas, a maneira como as diferentes situações se desenvolvem são determinantes dos efeitos que uma mesma situação de interferência pode provocar na prática docente.

As interferências no trabalho docente, citadas pelas professoras, foram agrupadas em sete classes e estão apresentadas na forma de "descrições" no Anexo VI.

Estas classes de interferência relacionadas abaixo, foram definidas por critério de frequência, com exceção do enfoque em ciências, resultado do nosso interesse particular em investigar mais detalhadamente interferências no ensino de ciências de primeira a quarta série.

As sete classes são:

1. Sobre atitudes dos alunos.
2. Sobre atitudes dos pais.

3. Sobre avaliação
4. Sobre desvalorização da escola e do professor.
5. Sobre implantação de novas propostas:
 - 5.1. Intervenção do Serviço de Orientação Pedagógica (SEROP) da Delegacia de Ensino de Piracicaba na década de 70.
 - 5.2. Intervenção da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (CENP/SP) a partir de meados da década de 80 e início dos anos 90.
6. Sobre Outras interferências.
7. Enfoque em ciências.

As duas primeiras classes de interferência - "sobre atitudes dos alunos" e "sobre atitudes dos pais" - aparecem estreitamente relacionadas nos depoimentos das professoras: os pais interferindo na atitude das crianças e a sociedade influenciando ambos. Apesar desta interdependência, os pais também podem tentar interferir na atividade docente diretamente.

Na terceira classe, as opiniões das professoras sobre os desdobramentos no ensino e suas interferências na prática docente do que consideraram propostas oficiais de avaliação e de promoção de alunos e, em particular a "recuperação" e "promoção automática".

A desvalorização da escola e do professor também foram enfatizadas como situações de interferência na atividade pedagógica e estão descritas na quarta classe.

A quinta classe de interferências - "sobre implantação de novas propostas" - trata basicamente de situações vivenciadas pelas aposentadas na década de 70, e pelas atuais professoras a partir do final da década de 80.

A última classe abrange situações diversas - classes numerosas, problemas de relacionamento no ambiente de trabalho, excesso de burocracia no ensino e outras que, de uma forma ou de outra, foram percebidas pelas professoras como fatores interferentes na prática docente.

Quanto ao enfoque no ensino de ciências, a inclusão desta classe é resultado de nossa formação e do trabalho que estamos desenvolvendo nesta área. As professoras não enfatizaram o ensino de Ciências.

A separação das interferências em diferentes classes teve como finalidade prática facilitar o tratamento das informações. Nos relatos das professoras, os diferentes agentes de interferência na prática docente aparecem interconectados.

A seguir, serão descritas mais detalhadamente as interferências na prática docente de primeira a quarta série na opinião das professoras, distribuídas em classes, segundo os critérios de ênfase e/ou frequência contidos nos depoimentos das mesmas.

3.2. SOBRE ATITUDES DOS ALUNOS.

As atitudes das crianças foram citadas, nos depoimentos, como uma das principais formas de interferência na prática docente.

A interferência das crianças não foi associada a problemas de aprendizagem, em primeiro plano, como se poderia supor à primeira vista, mas ao desinteresse e à indisciplina em sala de aula. As professoras não citaram alunos-problema ou casos isolados de indisciplina: referiram-se a um estado geral da classe onde este tipo de comportamento constituía a regra e não a exceção.

As professoras aposentadas consideraram as alterações no comportamento das crianças como a mudança mais significativa ocorrida na escola durante todo o período em que lecionaram - 1950, ano em que a mais antiga começou a lecionar a 1988, ano em que a última se aposentou:

"... eu senti que a mudança importante que aconteceu foi esse desinteresse que a gente foi notando. Os anos foram passando e você percebia que a criança deixava de ter aquele mesmo incentivo para o aprendizado. Foi a única coisa, e a indisciplina, também.

Muita diferença. As crianças eram mais educadas, no comportamento, na limpeza, no asseio. Ultimamente diminuiu, até na parte da limpeza." (Profª C - apos. - 1960/86)

"Não é fácil mudar. Eu trabalhei 35 anos, sempre falaram em mudar, eu saí, e ainda estava a mesma coisa. Mudou assim, a sociedade, a liberdade da criança na escola - por sinal e meio difícil trabalhar com crianças assim, tão agitadas." (Profª A - apos. - 1950/85)

"As crianças são bem diferentes hoje, de antigamente. Em tudo, comportamento, tudo. Eles são crianças mais levadas, mais... falam vivas, mas não é, é sem educação, também. Não são bem educadas. A educação eu acho que vem de casa". Essa mudança "foi acontecendo com o tempo. Cada vez mais." (Profª B - apos. 1952/59 e 1966/88)

É comum as professoras - tanto aposentadas quanto em exercício - se referirem aos alunos dizendo que as crianças de antigamente eram melhores que as de hoje. Eram mais disciplinadas e mais interessadas:

"Mas a criança de agora não é como a de antigamente." (...) "Eles não fazem mais aquelas brincadeiras, amarelinha, aqueles jogos folclóricos, não querem mais saber de nada." (...) "Brincadeira é isso: violência. Estão brincando, e de repente estão batendo um no outro. Depois eles vêm chorando." (...) "Eles não memorizam mais." (...) "Eles não se interessam mais em estudar." (Profª M - substituta - 2 mag.)

"Agora, nos últimos anos, o desinteresse, a mudança de interesse foi imensa." (...) "Eu lecionava em 86, foi quando me aposentei. Acho que até oitenta, mais ou menos, a gente notava interesse bem grande na criança. Depois foi diminuindo, aos poucos, mesmo, bem aos poucos. A gente notava de um ano para outro. A gente foi notando a mudança." (Profª C - apos. - 1960/86)

O desinteresse, a indisciplina, o desrespeito e a desobediência foram considerados pelas professoras como as principais formas de interferência do aluno no trabalho docente. Das quatorze entrevistadas, onze descreveram algum tipo de atitude da criança em sala de aula que consideraram contraproducente ao trabalho escolar. Em suas falas referiram-se a comportamentos por elas considerados inapropriados. Exemplificando:

"A criança vem cheia de coisa supérflua. Muita coisa. Trazem de casa. Elas têm tudo o que querem. Todo dia eles vêm com um estojinho novo; aperta um botão e toca uma musiquinha". (...) "Eu falo para não ter. Um tem, todo mundo quer. Todo dia eles vêm com uma coisa diferente, desde a primeira série. A ponta da lapiseira fica quebrando e a criança se distrai muito". (Profª N - 3ª série/4ª série - 21 mag.)

"... a desobediência, a falta de interesse é demais na sala de aula." (...) "De quarenta alunos dá para contar uns dez que têm interesse." (...) É aquela bagunça que se forma na classe. Você chama atenção de um, chama atenção do outro e ninguém dá a mínima. A professora fica lá gastando energia perante a lousa, incutindo, explicando, para eles aprenderem, e nada. É isso aí. Interfere muito no ensino principalmente a falta de interesse deles" (Profª L - 3ª série - 21 mag.)

"Na cidade você perde muito tempo de chamar atenção, pelo menos no começo do ano, por uns dois meses até você pôr no eixo a criança... ". (Profª C - apos. - 1960/86)

3.2.1. Fatores "externos" à escola

As professoras atribuíram as atitudes inadequadas das crianças em sala de aula tanto a fatores "externos" à escola, como a fatores "intra-escolares", com ênfase nos

primeiros.

O desinteresse da criança foi geralmente associado a fatores "externos" à escola ou à comparação que, supunham elas, a criança faria com o que existe fora e dentro da escola. A influência da televisão foi enfatizada:

"Eles vêm à escola só pensando nas novelas e em outros programas que gostam de assistir. Eles não têm interesse". (Profª L - 3ª série - 21 mag.)

"Desinteresse total, porque as professoras estão concorrendo, por exemplo, com a televisão, que tem tudo o que é de interesse, para chamar a atenção da criança, e a escola não tem nada." (Profª H - assistente de direção - 22 mag.)

Uma professora comentou que tentativas de mudança no programa pedagógico parecem não afetar o interesse do aluno:

"Eles se interessavam tanto por tudo e de repente deixaram de se interessar ..." (...)
"Ultimamente o programa foi diminuindo, diminuindo, tirando coisas, tirando coisas, e o interesse, não adiantou. Quer dizer, eles não se interessavam, mesmo diminuindo a matéria, não era porque ele não conseguia aprender. O interesse vem de outra ... acho que não é o programa, não". (Profª C - apos. - 1960/85)

A mesma professora referiu-se a comportamentos dos alunos que, na sua opinião, revelam seus interesses. Para ela os alunos demonstram estar interessados:

"...em bagunça, em conversar muito, em contar coisas, o que se passa em casa, nos programas, brincadeiras de rua, jogos, tudo da vida deles, menos escola. O interesse, menos por escola; de resto, tudo." (Profª C - apos. - 1960/85)

3.2.2. Fatores decorrentes da situação familiar

A situação financeira das famílias tem obrigado os pais a trabalharem o dia todo e, com isto, segundo as professoras, a educação das crianças fica à deriva: os pais não só deixaram de acompanhar a vida escolar dos filhos como passaram a se descuidar também da sua educação básica, da formação de hábitos. A omissão dos pais, na opinião das mesmas, tem gerado muitos problemas na escola e sobrecarregado o professor com a função de educar as quase quarenta crianças de uma só vez com vistas a conseguir condições mínimas ao desenvolvimento das atividades escolares:

"E o professor virou pai e mãe do aluno, e tem que educar primeiro para depois começar a matéria. E isso não é culpa do pai, da família, do aluno, da direção da escola, da Delegacia. É da situação." (Profª E - 4ª série - 8 mag.)

"... a educação mudou muito. Hoje a criança não cata mais um papel. Os pais largam os filhos, por falta de tempo, porque têm que trabalhar. Então não tem mais aqueles ensinamentos, que pelo menos a gente recebeu. A ordem, a organização é muito importante. Hoje não tem. Vai ter que ser feito tudo na escola". (Profª C - apos. - 1960/86)

"Então eles se comportam muito diferente de antigamente, as crianças. Eles não param; a gente tem que aceitar tudo" (...) "... as mães não aguentam os filhos. Hoje em dia ou elas precisam sair e trabalhar fora ou precisam mandar as crianças à escola, porque não aguentam." (Profª A - apos. - 1950/85)

Mas nem sempre o "mau comportamento" nas crianças foi atribuído à omissão da família. As professoras também se referiram ao tratamento inadequado em casa:

"Hoje temos uma clientela de crianças muito inseguras. Umas com excesso de mimos e outras, completamente diferente." (Profª N - 3ª série/4ª série - 21 mag.)

"Todos esses alunos que têm dado problema, de modo geral, tenho chegado à conclusão que o problema são os pais e não os alunos. Não são alunos-problema, são alunos com pais com problemas." (...) "Cada um dos casos que você vai analisar, no fundo, no fundo, o problema maior é o pai, a mãe, ou os dois, e não tanto a criança. Ela é que não consegue resolver o problema dos pais. Então acaba dando problema aqui por isso: é que traz de casa. (Profª H - assistente de direção - 22 mag.)

E o que consideraram falta de respeito dos pais pelo professor foi enfatizado:

"Hoje a família tem outros valores. Antes o professor era valorizado, mas hoje não é mais." (...) "No meu tempo não era esse tipo de clientela que vinha para a escola. Era uma criança vinda de uma família bem constituída, com pais ajuizados, que valorizavam o professor." (Profª F - CBII - 22 mag.)

3.2.3. Normas de controle da disciplina.

Algumas professoras comentaram como a situação de indisciplina, em sala de aula, foi agravada pela atual legislação que, na opinião das mesmas, dá muitos direitos para o aluno e poucos ao professor:

"A escola não tem tanta força, mais. Porque as leis mudaram. Por exemplo, você não pode mais suspender um aluno, expulsar um aluno. Ficou diferente. Acho que o professor não tem mais poder nenhum sobre as crianças. Eles é que estão tomando conta da gente. A gente está fazendo o que eles querem. A gente obedece." (Profª F - CBII - 22 mag.)

3.2.4. Influências do pensamento escolanovista

Na sequência de algumas referências à indisciplina dos alunos algumas professoras fizeram associações com o escolanovismo. Dentre as idéias escolanovistas, enfatizaram recomendações sobre a necessidade de o professor cultivar um clima de liberdade e proporcionar situações que estimulassem a participação ativa das crianças em sala de aula. Os conceitos de "liberdade", "participação" e "atividade", entretanto, foram aparentemente incorporados ao discurso pedagógico mais como reação aos procedimentos da pedagogia tradicional, sem um aprofundamento maior sobre seus significados no ensino:

Nas reuniões pedagógicas diziam que "o ensino tinha que ser democrático". Era o pessoal da Delegacia; "então a gente foi dando mais liberdade para as crianças". (Profª A - apos. - 1950/85)

"Então já se estudava assim, pensando na escola nova." (...) "Essa é a diferença, que eles orientavam a gente: que agora a escola era nova, tinha que mudar. Acabou aquela escola que as crianças eram castigadas só por levantar da carteira; que a criança agora tem que participar, não é mais o professor ditando, ditando, ditando. Eles tinham que conversar mais na classe." (Profª A - apos. - 1950/85)

A indisciplina foi associada, por algumas professoras, à utilização de "métodos ativos" no ensino que, segundo as mesmas, valorizam a experiência das crianças e incentivam a interação em sala de aula:

"É mais difícil lidar com os alunos. Eles conversam muito mais, mas eles pensam muito mais" (...) "... eles conversam muito, eles querem saber, eles querem perguntar, e a classe fica meio indisciplinada, porque eles estão sempre fazendo alguma coisa, eles querem

que você ajude ... eles dependem muito da gente... você corre bastante. Eu acho que é muito mais fácil o tradicional, porque você põe na lousa e eles só fazem. Você consegue mais disciplina, porque é aquilo e acabou." (Profª I - CBI - 21 mag.)

"Com texto o aluno fica mais indisciplinado. Então a gente se cansa muito. A alfabetização antiga cansava menos. Hoje o aluno não pára, eles querem falar..." (...). "Porque se ele vai criar, ele quer mostrar para o colega como ele fez". (...) "Então, já tumultua." (Profª K - CBI - 22 mag.)

Há depoimentos que mostram reconhecimento da indisciplina, e sua aceitação. Uma aposentada referiu-se à dificuldade em conviver com a indisciplina em sala de aula no final de carreira, mesmo considerando-a um comportamento normal:

"...eu estava cansada e reclamava um pouco da disciplina. Mas é normal, a indisciplina. A criança tem que ser livre, independente". (Profª A - apos. - 1950/85)

3.2.5. Reação das professoras às atitudes dos alunos

As respostas positivas ou negativas das crianças parecem influir consideravelmente no ânimo das professoras. Foi o que mostraram alguns depoimentos:

"Quando você vê produto, você vê boa vontade, interesse, não tem problema. Tudo fica mais gostoso. Eu trabalharia com eles até a tarde..." (Profª E - 4ª série - 8 mag.)

"Todo dia eu fico pensando, sei lá, se está tendo rendimento alguma coisa que estou fazendo. Parece que a gente não consegue mudar nada na cabeça das crianças. A escola devia ser assim, não só na parte pedagógica, mas uma mudança de vida. Mas não estamos

conseguindo mudar a criançada. Estão cada vez piores no comportamento." (Profª F - CBI - 22 mag.)

Foi possível perceber também, nos depoimentos, que as professoras muitas vezes utilizavam as "respostas" das crianças como "termômetro" no ensino, para decidir sobre a adequação ou não de um material, de uma técnica ou da uma metodologia. Uma professora comentou a participação dos alunos em atividades de pesquisa em ciências na sua classe de quarta série:

"Porque eu apliquei e deu certo, voce entendeu? Deu certo mesmo." ... "Eles lêem, pesquisam." ... "A gente discutia tudo o que eles traziam para a classe e trabalhava em cima daquilo." (Profª E - 4ª série - 8 mag.)

Outra professora falando sobre a aceitação, pelas crianças, de atividades com textos em substituição às cartilhas convencionais para alfabetização, comentou o uso da cartilha:

"Nós até demos a cartilha no começo do ano porque eles queriam, porque os pais também querem saber da cartilha. Então eles olharam e viram que era tudo igual, os livros, e nunca mais seguiram, até se decepcionaram com as estórias da cartilha." (Profª I - CBI - 21 mag.)

Em resumo, as atitudes das crianças foram consideradas pelas professoras uma das principais formas de interferência na prática docente. Foram enfatizados os comportamentos negativos das crianças em sala de aula, principalmente o desinteresse e a indisciplina.

Dentre os vários fatores apontados como possíveis causas dessas atitudes dos alunos, os mais citados foram a vida familiar, a influência da televisão, as atuais normas

que regem a relação professor-aluno e a influência de idéias escolanovistas inculcadas no professor em reuniões pedagógicas e nos cursos de formação.

Apesar de, em princípio, não relacionarem o desinteresse e a indisciplina a inadequações de conteúdo e/ou de metodologia, as professoras pareceram utilizar como referencial a participação e o interesse demonstrados pelas crianças na avaliação da metodologia de trabalho em sala de aula.

3.3. SOBRE ATITUDES DOS PAIS

Além de influenciarem por vias indiretas, ou seja, através da educação dos filhos, os pais podem também, segundo as professoras, tentar interferir diretamente na atividade pedagógica. Algumas consideraram a interferência dos pais um dos maiores problemas na prática docente de primeira a quarta série:

"Eu acho que a única coisa que prejudica mesmo o trabalho do professor são os pais dos alunos; às vezes, eles não entendem o que você está fazendo na sala de aula e ficam procurando, cutucando, e vem aí, e quer saber porque você está fazendo aquilo, que você é relaxada." (...) "Eles acham errado e eu acho que estou agindo certo. Eu acho que o maior empecilho são os pais. Mais nada." (Profª Q - 4ª série / CBI e CBII - 2 mag.)

3.3.1. Tentativas de interferência na autonomia docente

As professoras relataram situações que evidenciam tentativas de interferência dos pais na atividade docente:

"Se você dá lição para casa, as mães reclamam, ficam ligando para a casa da gente. Não sei o que a gente deve fazer. Se dá, falam. Se não dá, também falam. Isso interfere muito. As mães estão querendo mandar muito na professora, dentro da sala de aula. Por incrível que pareça!" (Profª N - 3ª série/4ª série - 21 mag.)

Houve também exemplos demonstrando a influência dos pais na atividade pedagógica:

"Eu não gostava muito de dar tarefa de casa...". (...) "Eu ia dar tarefa para eles fazerem sozinhos, errado? Eu achava que eles iam fixar o erro. Mas sabe, um dia uma mãe foi reclamar com o diretor que eu não dava tarefa de casa. Então o diretor falou comigo e eu passei a dar". (Profª A - apos. - 1950/85)

"Eu vi que dando gramática, trabalhando gramática, ele acerta, mas na hora que expõe o pensamento, ele erra." (...) "Então não tem tanta necessidade da gramática" (...) "No final do ano saí provando para mim mesma que não tinha mesmo." (...) "Seria bom trabalhar português mais só com leitura e escrita, mas a mãe não admite a gramática ficar de fora". (Profª E - 4ª série - 8 mag.)

Situações de confronto entre pais e professores também foram enfatizadas:

"...uma coisa que acontece ... é de entrarem com recurso no final do ano ...". (...) "O pai antigamente confiava no professor. Se o professor achava que o aluno não merecia passar, o professor estava certo. Atualmente já é diferente." (Profª H - assistente de direção - 22 mag.)

Algumas professoras relataram situações de mudanças da atitude de descrédito inicial dos pais diante de resultados satisfatórios na escola:

"No começo do ano, quando a gente começou com textos, tinha mãe que vinha na porta da escola: ' - Por que você está dando textos? - Meu filho não sabe ler ainda' (...) "Mas hoje a gente só tem recebido elogios. As mães compreenderam". (Profª K - CBI - 22 mag.)

Uma professora referiu-se a interferências decorrentes da situação social dos pais, envolvendo funcionários da escola e as próprias colegas:

"Uma professora, mãe de aluno, brigou porque seu filho ficou na classe média ..." (...). "A criança passou para a classe forte. A filha da secretária foi para a média, e não para a fraca." (...) "As professoras ajudam umas às outras a colocarem os filhos nas melhores classes. Voga a posição social e mães que choram bastante. O discurso é outro. Fazem por baixo do pano." (Prof. E - 4ª série - 8 mag.)

3.3.2. Participação dos pais na educação dos filhos

Enquanto algumas professoras consideraram as atitudes dos pais o maior problema de interferência na escola, outras disseram que os pais atualmente não têm demonstrado muito interesse na vida escolar dos filhos. Para estas professoras, os pais têm inclusive se descuidado da educação básica, comportamental dos filhos. O desinteresse e a omissão da família foram enfatizados em alguns depoimentos:

"Os pais largam os filhos, por falta de tempo, porque têm que trabalhar. Então não tem mais aqueles ensinamentos, que pelo menos a gente recebeu." (Profª C - apos. - 1960/86)

"... porque eles têm que trabalhar, eles têm os mil problemas deles. Eles participam, mas muito pouco." (...) "O aluno, às vezes - o pobre, o rico ou da classe média, qualquer um, sem falar em condição social - é abandonado pelo pai, pela mãe." (Profª E - 4ª série - 8 mag.)

E as professoras elogiaram o interesse dos pais em acompanhar mais efetivamente a vida escolar da criança:

"Aqui os alunos são mais interessados, os pais dão valor à escola, a direção apóia totalmente o professor. O nível social do aluno é melhor por ser uma escola central." (Profª D - 3ª série/4ª série - 17 mag.)

"Eu acho que porque estamos no centro somos privilegiados. Agora, nos bairros, não sei como funciona. Queira ou não, nós temos apoio de casa. Os pais olham o caderno, cobram da gente, cobram dos alunos, fazem estudar." (Profª I - CBI - 21 mag.)

"Quanto mais a mãe ajuda em casa, se põe em professor particular, tudo isso vai me ajudando, porque na classe estão sabendo mais, não vou gastar tanta energia como eu gasto com aqueles que não estão nem aí com a escola." (Profª L - 3ª série - 21 mag.)

Na percepção de algumas professoras, muitos pais estão principalmente interessados na promoção dos filhos, a qualquer custo, e não na aprendizagem escolar propriamente dita:

"Tem pais que só ligam para a nota". (...) "Eles querem ver o produto no final do ano..." (Profª E - 4ª série - 8 mag.)

"Eles querem a recuperação". (...). "O filho tem que ser aprovado de qualquer jeito." (Profª B - apos. - 1952/59 e 1966/88)

Resumindo, os depoimentos mostraram que a interferência dos pais perturba as professoras quando fere sua autonomia e sua autoridade em sala de aula. Essas situações podem gerar conflitos e expectativas que acabam interferindo no trabalho do professor. Por outro lado, as professoras consideraram que o desinteresse e a omissão

da família na educação comportamental e na vida escolar da criança também interferem na atividade pedagógica. Dos depoimentos, conclui-se que as professoras esperam ajuda dos pais em casa, mas não querem que interfiram no seu trabalho na escola.

3.4. SOBRE AVALIAÇÃO

As professoras aposentadas criticaram a "recuperação" de alunos, vigente na época em que lecionaram, e professoras em exercício citaram a "promoção automática" do aluno do Ciclo Básico Inicial (CBI) para o Ciclo Básico Continuidade (CBII) e a pressão para aprovação generalizada nas demais séries como aspectos negativos do sistema de avaliação oficial.

Do que foi possível percebermos dos depoimentos, os processos de avaliação do aluno, em geral, foram considerados problemáticos pelas professoras entrevistadas. Muitas disseram não concordar com o sistema de promoção atualmente adotado pelas escolas oficiais onde, segundo elas, as crianças são praticamente "empurradas" de uma série para a outra.

3.4.1. A "recuperação" de alunos

As professoras aposentadas referiram-se ao processo de recuperação onde o aluno, após um período especial de aulas, era geralmente promovido para a série seguinte sem, no entanto, estar de fato preparado para cursá-la:

"Eles estão passando assim, quase sem nota. Fazem uns quinze dias de recuperação - não sei se ainda é assim - e pronto, alcançavam a nota e passavam. Acha que o que ele não

aprendeu em um ano vai aprender em quinze dias? Eu acho que não. Ou então facilitavam as questões de avaliação ..." (...) "O aluno continua fraco do mesmo jeito." (Profª A - apos. - 1950/85)

"Eles acham que é bom para o aluno, que o aluno vai ser recuperado. Mas eu não aprovo a recuperação, nunca aprovei." (...) "... porque numa recuperação de cinco dias você vai pegar só uma parte do que deu durante o ano ..." (Profª B - apos. - 1952/59 e 1966/88)

3.4.2. A "promoção automática" no Ciclo Básico

A "promoção automática" do aluno do Ciclo Básico Inicial (CBI) para o Ciclo Básico Continuidade (CBII) foi considerada problemática pela maioria das professoras:

"Na primeira série a criança deve repetir, se não estiver bem alfabetizada. Não tem nada dessa classe intermediária." (Profª N - 3ª série/4ª série - 21 mag.)

Algumas entrevistadas informaram que a classe intermediária, a que se referiu a professora em seu depoimento, foi criada na escola para contornar a heterogeneidade nas classes de CBII, causada pela aprovação automática do CBI para o CBII. O funcionamento da classe intermediária foi motivo de polêmica entre as professoras: algumas a aceitavam e outras não.

Uma professora explicou a diferença entre o CBII continuidade e o CBII intermediário, tentando justificar a vantagem do sistema adotado pela escola:

"Voce vai começar com um aluno que nunca veio para a escola e com um aluno que já sabe um pouco, porque por pouco que ele tenha aprendido, ele já sabe. Então ele vai para um CBII, porque não existe repetência. Mas ele não acompanha também aqueles alunos

bons. Então ele fica assim, no intermediário, que é um CB Continuidade, um CBII mesmo, só para nós, que dizemos intermediário, porque a gente volta com a matéria para eles, mas de onde eles pararam, dá uma seqüência." (Profª I - CBI - 21 mag.)

3.4.3. Formas de pressão sobre o professor para promoção generalizada dos alunos

Tanto as aposentadas quanto as professoras em exercício disseram sentir-se, de uma maneira ou outra, pressionadas para aprovar em massa os alunos:

"Se o professor quer reprovar, ele precisa fazer uma mágica tão grande, mas tão grande para reprovar o aluno, senão ele não consegue. O professor é obrigado a aprovar. É isso que eu acho errado." (Profª B - apos. - 1952/59 e 1966/88)

Os pais foram citados como agentes de pressão para que os filhos sejam aprovados:

"O filho tem que ser recuperado porque ele tem que ser aprovado, nem que ele não vá bem durante o ano". (Profª B - apos. - 1952/59 e 1966/88)

E os pais podem conseguir apoio oficial nesta empreitada, segundo as professoras:

"... uma coisa que acontece ... é de entrarem com recurso no final do ano porque acham que o professor não deu todas as avaliações que o aluno merecia, que podia, e entram com recursos. O pior é que depois, geralmente, esses recursos são ganhos e o aluno é promovido à revelia do professor" (Profª H - assistente de direção - 22 mag.)

"Tem um Tribunal da Educação, não sei como eles chamam, que se o pai recorre e se você não tiver as coisas em dia, tudo registrado direitinho! ..." (Profª E - 4ª série - 8 mag.)

Algumas distorções foram apontadas no processo de avaliação, talvez mesmo por conta dessa pressão sobre o professor:

"Tem pais que só ligam para nota. Se a professora pôs a prova resolvida na lousa e o filho tirou A, ótimo. São a maioria." (Profª E - 4ª série - 8 mag.)

A proposta oficial de 1988 da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (CENP/SP) também foi citada como interferente no processo de avaliação pelo que consideraram baixo nível de exigências para aprovação. Segundo as professoras:

"... eles não estão exigindo às vezes o que é necessário, entende? ... A proposta, mesmo. Eu acho que ela exige menos do que antigamente." (Profª K - CBI - 22 mag.)

"Antes se exigia mais da criança. Agora se facilitou muito para a criança..." (...) "A partir dessa nova proposta. Faz uns dois ou três anos ..." (Profª F - CBII - 22 mag.)

"O conteúdo vem pronto da CENP. Tem que seguir o plano. Mas para os alunos aqui da escola não está adequado. Coloca muito pouca coisa. As crianças podem ir além..." (Profª D - 3ª série/4ª série - 17 mag.)

O processo de notas, por conceitos, também foi criticado:

"Eu acho que deveria ser um pouco mais rígido, o processo de notas. Eu acho que não está certo. O aluno que errou duas coisinhas tira B. A professora diz que não posso dar

A, porque A é para aquele aluno que não tem nenhum erro. E para o aluno que errou seis, sete, dez, ela também dá B. (...) "Às vezes a nota é mais baixa, o aluno não merece o C, mas o D é muito baixo." (Profª K - CBI - 22 mag.)

E concluiu, enfatizando a necessidade de maior participação do professor nos processos de elaboração de mudanças:

"Eu acho que esse tipo de mudança deveria ter sido mais discutido com o professor, que está ali, no dia-a-dia, porque eles não têm esse conhecimento." (Profª K - CBI - 22 mag.)

3.4.4. Problemas associados à promoção dos alunos "fracos"

Uma aposentada procurou evidenciar consequências da aprovação generalizada dos alunos sobre o próprio corpo docente da escola:

"Todo ano as professoras de segunda reclamavam das de primeira, as de terceira reclamavam das de segunda, e agora com essa promoção quase automática de todos os alunos..." (Profª A - apos. - 1950/85)

Outra professora alertou que os próprios alunos podem ser prejudicados pela aprovação em massa. Segundo a mesma, provavelmente a partir da quinta série, a defasagem na aprendizagem do aluno que passa "empurrado" acabará se tornando um problema muito maior para o próprio aluno:

"Eles falam que não, mas na quinta série, aquilo que não sabe não vai ficar sabendo mais, porque na quinta série nenhum professor vai ensinar a divisão, nenhum. Vai virar

problema dele, do aluno, que se quiser saber divisão vai ter que aprender por fora." (Profª B - apos. - 1952/59 e 1966/88)

De acordo com este ponto de vista, a aprovação do aluno "fraco" contribuirá para repetência e evasão escolar a partir da quinta série, já que nem todos os pais terão condições de colocar os filhos em aulas particulares ou disporão de meios para recuperá-los no ambiente familiar.

O atual sistema de avaliação, que promove alunos "fracos", na opinião de uma entrevistada, além de desestimular o professor, acaba por dificultar muito a atividade docente:

"O ano passado encerrei o ano com uma decepção terrível: os alunos 'fracos' foram 'empurrados' e precisaria dar o sangue para recuperar dez alunos. Está uma palhaçada, o magistério." (Profª E - 4ª série - 8 mag.)

3.4.5. Prováveis motivações do Estado para aprovação em massa no primeiro grau

Na opinião das aposentadas, o sistema de "recuperação" de alunos, com o qual não concordavam, talvez fizesse parte de uma meta do governo que visava promover escolaridade mínima para toda a população:

"... eu acho que é para que todos os alunos sejam aprovados, para que vão até a oitava série, para que todos tenham o diploma. Eles querem dar o diploma da oitava série para todo mundo. Eu acho, não sei. Eu penso assim." (Profª B - apos. - 1952/59 e 1966/88)

"Acho que colocaram essa mudança porque querem todo mundo com oito anos de escolaridade. Mesmo fraco, mas com oito anos. (Profª A - apos. - 1950/85)

As professoras em exercício também se referiram ao suposto interesse do governo na aprovação em massa no ensino de primeiro grau. A promoção quase automática dos alunos foi considerada, em alguns depoimentos, resultado da pressão internacional às altas taxas de analfabetismo e de evasão escolar no país. Na opinião dessas professoras, o governo, preocupado com esses índices, estabeleceu um afrouxamento no sistema de avaliação, ao mesmo tempo em que passou a exercer formas de pressão sobre o professor para que essa meta fosse atingida:

"O governo 'monta' você de papelada para você 'empurrar' o aluno. Porque o relatório dele, para ir para a ONU, não sei para onde, tem que ir com baixa evasão, baixo analfabetismo. Então ele injeta em você mil coisas para você passar o aluno." (Profª E - 4ª série - 8 mag.)

3.4.6. O aspecto positivo da aprovação em massa no primeiro grau

O processo de promoção, que "facilita" para o aluno, também tem seu lado positivo na opinião de uma professora:

"... porque alguma coisa eles aprendem, eu acho. Melhor do que se saem na segunda, terceira série, porque não conseguiram promoção. Ficando oito anos, podem não ter aprendido geografia, história, ciências, mas alguma coisa aprende, sempre aprende. Alguma coisa aprendeu com os colegas ou com os professores. Em oito anos acho que ele aprende mais do que em dois, não é? Mesmo que não tenham base para fazer uma faculdade." (Profª A - apos. - 1950/85)

Resumindo, quanto aos processos de avaliação, foi possível deduzir dos relatos, que as professoras discordam dos procedimentos que ferem a autonomia docente, por

obrigarem o professor a pactuar com medidas com as quais ele não concorda e por excluírem o professor da decisão sobre os resultados do próprio trabalho.

Com relação à implantação da "promoção automática" do CBI para o CBII, a escola arrumou mecanismos para contornar a polêmica criada com esta medida e manter as coisas como estavam antes, criando um CBII intermediário.

A aprovação em massa dos alunos, segundo os depoimentos, além de desestimular e desvalorizar o professor, pode gerar problemas entre professores das séries vizinhas, provocar sobrecarga na atividade docente e prejudicar o próprio aluno. O único ponto positivo atribuído a este processo de avaliação foi a suposição de diminuir a evasão escolar.

3.5. SOBRE DESVALORIZAÇÃO DA ESCOLA E DO PROFESSOR

Algumas professoras mostraram-se desestimuladas diante do que consideraram uma total desvalorização do magistério e da escola pública de primeiro grau:

"Em 72, quando me formei, não era assim. O professor tinha um valor imenso. Ainda peguei o tempo em que o professor era valorizado." (...) "Agora nem no sítio já se dá mais valor" (Profª F - CBII - 22 mag.)

Os processos de desvalorização da escola e do professor apareceram tão intimamente relacionados nos depoimentos que, segundo as mesmas, ao se desvalorizar a primeira, estar-se-ia desvalorizando, automaticamente, o último:

"O que falta é a valorização do professor, que aí valoriza a escola." (...) "A escola está muito desacreditada, muito desacreditada!" (Profª F - CBII - 22 mag.)

Em linhas gerais, a desvalorização da escola e do professor foram atribuídas à falta de respeito e à falta de confiança dos pais no professor, aos baixos salários do magistério público, à má atuação profissional, ao atual processo de promoção de aluno e às atuais normas que regem problemas de disciplina em sala de aula, conforme será exposto a seguir.

3.5.1. Mudanças de valores das famílias

A desvalorização da escola e do professor apareceu relacionada, em alguns depoimentos, à "evolução da sociedade", que se revela no ambiente familiar, na opinião das professoras, pelas mudanças nos valores cultivados pelos pais e ensinados aos filhos até algumas décadas atrás. Na percepção das mesmas, hoje os pais não respeitam e não confiam mais no professor como antigamente:

"Os padrões mudaram." (...) "Hoje a família tem outros valores. Antes o professor era valorizado, mas hoje não é mais." (...) "Eu lembro que meu pai quando ia para a escola ... encontrava com o professor, tirava o chapéu. Agora, que pai liga mais para voce?" (Profª F - CBII - 22 mag.)

Uma professora também se referiu à auto-desvalorização do professor:

"Pelo fato do magistério estar totalmente desvalorizado, a gente não tem respaldo dos pais. Eles não dão valor para os professores, talvez até porque os professores não se dão valor ..." (Profª H - assistente de direção - 22 mag.)

E os novos valores introjetados pelas crianças, segundo as professoras, chegam a interferir diretamente no trabalho em sala de aula:

"A liberdade é muita; eu acho que a liberdade é muito grande para a criança. Agora não tem mais respeito pelo professor, então você não consegue mais nem ensinar. Porque não se tem respeito." (...) "Tudo começa na família." (Profª F - CBII - 22 mag.)

3.5.2. Sistema de promoção de alunos

Na opinião de algumas professoras, o sistema oficial de promoção de alunos no qual, segundo as mesmas, as crianças são praticamente "empurradas" de uma série para a outra, desvaloriza e desestimula o professor:

"O professor também perdeu o seu verdadeiro papel. Segundo o que você sente na sociedade, ele é um babá, uma babá. Porque passar, todo mundo passa." (...) "... isso vai tirando o ânimo da gente." (Profª E - 4ª série - 8 mag.)

3.5.3. Normas que regem a disciplina em sala de aula

As dificuldades decorrentes das normas que regem a disciplina em sala de aula foram enfatizadas, por algumas professoras, como fatores determinantes no processo de desvalorização da escola e do professor. Para as mesmas, o controle passou a ser feito sobre a ação do professor e não sobre o aluno:

"Era mais rígido o ensino, o comportamento na escola, a gente tinha mais direitos sobre a criança. Agora não. Mudou. Os alunos têm liberdade total de tudo. A gente não pode fazer mais nada." (...) "Porque as leis mudaram." (Profª F - CBII - 22 mag.)

3.5.4. Baixos salários do magistério público.

As professoras disseram sentir-se desvalorizadas e desestimuladas pelos baixos salários pagos ao magistério público:

"Se o governo pagasse mais ao professor, valorizaria mais. Quem busca o magistério hoje é quem não tem condições de seguir outra coisa. Eu escolhi o magistério. No meu tempo, quando estudei, eram mestres. Os mestres já se foram. Nós somos professores. Não sei quem são esses de agora." (...) "Para o governo mostrar que valoriza o professor, em primeiro lugar, deveria cuidar do salário. O professor ganha menos do que uma faxineira. Precisaria começar a valorizar a profissão. É como o jornal do professor traz: é da educação que depende o país. Somos todos bonecos nas mãos deles, dos políticos." (Profª F - CBII - 22 mag.)

"A nível de educação, a gente vem trabalhar porque gosta. Eu fiz um curso e o professor falou que a gente trabalha pelo gosto, e não pelo dinheiro. Se fosse pelo dinheiro, ninguém viria, porque foi-se o tempo. Isso desanima. Eu sou solteira. E aqueles que são casados e têm que sustentar uma família com o aluguel tão caro? Tem que ver a faixa salarial do professor, também." (Profª M - substituta - 2 mag.)

Para algumas professoras, os baixos salários podem interferir, mesmo que indiretamente, na atividade docente:

"O governo, acho que pagando bem influencia. Vai incentivar mais, ainda. Não que a gente não trabalha pelo que ganha, mas eu acho que se for melhor remunerada, você vai ter menos problemas em casa. Interfere dessa maneira. Você vai poder ter uma empregada. Você vai para a escola com menos preocupação." (Profª C - apos. - 1960/86)

Foi mencionado também que os baixos salários podem prejudicar substancialmente o trabalho docente por obrigar o professor a desenvolver atividades paralelas, reduzindo o tempo disponível para preparação de aulas. Uma professora contou como isto acontece:

"Existem professores vendendo de tudo para conseguir aumentar o salário; fazendo chocolate para vender fora..." (...) "No caso das formadas há muito tempo, elas têm uma prática que mesmo sem planejar elas acabam desenvolvendo algo a contento. Mas no caso das recém-formadas, elas não têm prática, elas não conseguem. Vão planejar depois que estão lá na classe. Vão pensar o que dar. Isso atrapalha." (Profª H - assistente de direção - 22 mag.)

O descrédito no professor e, conseqüentemente, a desvalorização do magistério foram também atribuídos à má formação profissional e à má atuação daqueles que não cumprem com responsabilidade suas funções:

"Eu acho que esse tipo de descrédito que está com relação a educação é também por causa de professores mal formados, que estão enrolando o tempo." (Profª H - assistente de direção - 22 mag.)

A professora comentou que muitos estão no magistério à espera de melhores oportunidades no mercado de trabalho, já que o salário não é compensador. Isto deve explicar, na sua opinião, o descompromisso com o trabalho e o desinteresse de alguns colegas em aperfeiçoar-se no magistério de primeiro grau, função que assumem como transitória. Segundo ela, o próprio professor não valoriza a profissão:

"Acho que na época em que comecei era bem comum, isso. As pessoas estavam no magistério porque gostavam. Agora tem muita gente que está porque não tem outra coisa melhor para fazer. foi o que surgiu. Da quinta a oitava série tem muito disso. Enquanto não

surge nenhum serviço, estão dando aula... estão na educação por acaso. De primeira a quarta isso também acontece. Professores que, apesar de serem formados no magistério, estão no magistério enquanto não surge algo melhor. Isso tem piorado de uns cinco, oito anos para cá, talvez." (Profª H - assistente de direção - 22 mag.)

Uma professora procurou descartar a relação entre qualidade de ensino e salário.

"O professor não é estimulado nem reconhecido, eu acho. Fora e dentro da escola. Sempre todo mundo reclamou que ganha pouco e que não vale a pena"... "Mas uma coisa eu acho: não é só o dinheiro que recompensa." (...) "Eu nunca trabalhei pelo dinheiro. Eles acham que não ganham bem, por isso o ensino vai mal. Eu não acho isso, porque eu sempre trabalhei do mesmo jeito. Ganhando pouco, ganhando bastante, tudo o que eu fiz eu não faria melhor se ganhasse mais, porque eu já dava o máximo de mim." (Profª A - apos. - 1950/85)

Em síntese, as professoras atribuíram a desvalorização do magistério e da escola pública a uma diversidade de fatores, que vão desde os baixos salários e a má formação profissional até a crise de valores que atinge toda sociedade, em particular as famílias.

A relação professor-aluno, atualmente afetada pelo excesso de liberdade para as crianças, aliada ao sistema vigente de avaliação que, segundo elas, retira do professor a decisão final de aprovar ou reprovar o aluno, foram considerados, pelas entrevistadas, fatores determinantes no processo de desvalorização da escola e do professor.

Pelos depoimentos percebe-se que, na expectativa da maioria das professoras, o processo de desvalorização poderia ser revertido com uma mudança de atitude da sociedade e do governo através de condutas e de medidas que valorizassem a escola e o magistério público. Seria fundamental, do ponto de vista dominante entre as professoras, uma revisão no atual sistema de promoção de alunos e a adoção de procedimentos que inibissem a indisciplina em sala de aula e estimulassem o respeito das

crianças pelo professor visto que este problema, segundo as mesmas, vem se agravando no decorrer dos anos, trazendo sérios prejuízos para o ensino.

3.6. SOBRE IMPLANTAÇÃO DE NOVAS PROPOSTAS DE ENSINO

A implantação de propostas curriculares foi citada pelas professoras como uma das modalidades das intervenções do Estado na educação.

Os depoimentos destacaram dois momentos distintos dessas intervenções. As aposentadas citaram a atuação do Serviço de Orientação Pedagógica (SEROP) da Delegacia de Ensino de Piracicaba, na década de 70. As professoras em exercício, por sua vez, enfatizaram o processo de implantação das novas propostas da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (CENP/SP) para o primeiro grau, na década de 80.

Neste item serão apresentadas informações sobre essas intervenções e seus efeitos na prática docente, na ótica das professoras.

3.6.1. Intervenção do SEROP na década de 70

Nas entrevistas, as aposentadas discorreram sobre tentativas de mudança no ensino de primeira a quarta série em Capivari/SP, tomando como base sua própria experiência no magistério no período em que lecionaram - de 1950 (ano de ingresso da professora mais antiga) a 1988 (ano em que a última a aposentar-se deixou o magistério).

As professoras atribuíram as intervenções no ensino de primeira a quarta série, ocorridas na década de 70 em Capivari, principalmente à atuação do Serviço de

Orientação Pedagógica (SEROP), da Delegacia de Ensino de Piracicaba, sob cuja jurisdição estavam as escolas da cidade.

3.6.1.1. Primeiros Contatos

As professoras relataram como foram os primeiros contatos do SEROP e suas propostas "inovadoras" com a escola:

"Minha escola pertencia à Delegacia de Piracicaba e nas reuniões pedagógicas, numa ocasião, começou a vir uma turma da Delegacia de Piracicaba, do SEROP, e eles começaram a alertar as professoras para essa mudança, e começaram a mandar apostilas. Acho que isso foi em 70, mais ou menos. (Profª A - apos. - 1950/85)

"Nós tivemos aqui em Piracicaba um tal SEROP". (...) "... iam até as escolas falando das inovações." (...) "Passavam as apostilas e cabia à gente ler, porque a inovação não foi só em matemática, foi em estudos sociais, ciências." (Profª C - apos. - 1960/86)

3.6.1.2. Conteúdo Pedagógico das Propostas do SEROP

Durante o período de intervenção do SEROP, de acordo com as professoras, ocorreram tentativas de alterações na metodologia, nos conteúdos, no uso do livro didático e nos processos de avaliação e de promoção de alunos:

"Eles traziam apostilas sugerindo muitas excursões, muitas experiências". (...) "Eles mandavam sugestões sobre datas históricas. Até vinha o pessoal dar aulas para a gente, de

matemática." (...) "... foi introduzido conjuntos, o primeiro ponto de matemática" (Profª A - apos. - 1950/85)

"Foi também na época do SEROP, que eles introduziram problemas de quadradinhos..." (...) "Depois mudaram para o 'x'..." (Profª C - apos. - 1960/86)

"O ensino era globalizado, tudo junto: ciências, história, matemática - um assunto relacionado com o outro." (Profª A - apos. 1950/85)

"Também vinha naquela época, e a gente achava um absurdo, provas já elaboradas da Delegacia." (Profª B - apos. - 1952/59 e 1966/88)

As alterações no ensino das disciplinas introduzidas pelo SEROP, de acordo com os relatos das professoras, foram basicamente: introdução de excursões no ensino de estudos sociais, de experimentos no ensino de ciências; estudo de conjuntos, do processo longo da divisão e da subtração na matemática e "ensino por unidades" (integração das diferentes disciplinas em torno de temas centrais).

Os depoimentos completos das professoras sugerem que as "inovações" propostas pelo SEROP vinham geralmente na forma de procedimentos didático-pedagógicos a serem incorporados na prática docente.

Certas propostas, segundo as professoras, tiveram caráter provisório, experimental:

"O pessoal do SEROP dizia: Não se preocupem com o programa. É uma tentativa que a gente vai fazer." (Profª A - apos. - 1950/85)

As professoras contaram que algumas idéias foram implantadas, mas abandonadas após breve período de experiência:

"Muita coisa foi suspensa mesmo, das inovações. A gente chegava à conclusão de que certas inovações não tinham sentido. Então a gente foi tirando." (Profª C - apos. - 1960/86)

Outras permaneceram por tempo maior:

"As excursões ainda continuam." (Profª A - apos. - 1950/85)

De uma forma ou de outra, entretanto, nota-se que em diferentes momentos de suas influências, as professoras tiveram que incorporar procedimentos no seu trabalho, adaptar-se, e agir a partir das novas situações que eles representavam em sua prática pedagógica:

"Sempre houve tentativa de mudança, mas acho que a gente, na classe, fazia mais a experiência da gente, adaptando o que vinha de novo." (Profª B - apos. - 1952/59 e 1966/88)

Nos depoimentos transpareceu que as propostas divulgadas pelo SEROP na década de 70 faziam parte de um projeto maior. O comentário de uma professora sobre as alterações ocorridas no livro didático em função dessas mudanças são um indício dessa possibilidade. Caso contrário, não haveria interesse comercial em modificá-los:

"Ai os livrinhos também começaram a ser alterados com as mudanças." (Profª C - apos. - 1960/86)

3.6.1.3. Penetração das propostas do SEROP

As aposentadas comentaram a influência das propostas do SEROP no seu trabalho e o que perceberam de influência no trabalho dos colegas:

"Eu sempre continuei a meu modo. Sempre alguma coisa eu aprendi naquelas orientações que nós tivemos." (Profª A - apos. - 1950/85)

"Houve professores que não aceitavam, que achavam que era bobagem, perda de tempo." (...) "A gente continuou com essas inovações, muita coisa suspendendo." (Profª C - apos. - 1960/86)

Segundo as professoras, durante o período em que a Delegacia de Ensino de Piracicaba realizou um acompanhamento sistemático para implementação das mudanças, algumas foram adotadas por parte do corpo docente da escola. Mas no final deste período, sem o atendimento do SEROP, verificou-se uma queda acentuada no interesse dos professores em dar continuidade às "inovações" já adotadas. As professoras contaram como isto aconteceu:

"...enquanto eles ficaram em cima, tudo funcionou. Na época que eles pararam, a coisa também, porque quem não tinha se adaptado, continuou no seu sistema." (Profª C - apos. - 1960/85)

"Muitos preferiram muito não ficar subordinados a eles. Cada um continuou o seu método, mais à vontade." (Profª C - apos. - 1960/86)

"Tudo começou assim, uma fúria. Depois devagarinho, devagarinho, foi terminando. Eu mesma falei: - Só eu que estou fazendo isso? E fui deixando... Depois eles não mandaram mais material, e voltou outra vez aquela monotonia..." (Profª A - apos. - 1950/85).

3.6.1.4. A Participação do professor

Dos depoimentos das aposentadas, foi possível deduzir que os professores em exercício no magistério de primeiro grau de Capivari não participaram da elaboração das propostas implantadas pelo SEROP. As "inovações" pretendidas pelo SEROP, segundo as professoras, eram planejadas por educadores afastados das salas de aula. Ao professor cabia apenas executar as mudanças, já apostiladas, na sua prática educacional:

"Eles tinham professores, geralmente professores adidos só para isso, para planejamento de apostilas." (...) "... para nós aqui, as mudanças já chegaram para ser introduzidas." (Profª C - apos. - 1960/86)

Os relatos também sugeriram a inexistência de um contato anterior do SEROP com as escolas, para investigação de possíveis problemas de ensino que direcionassem essas intervenções. As professoras demonstraram desconhecer as razões específicas que levaram o SEROP a introduzir determinadas mudanças e não outras:

"... tentam fazer mudanças para ver se a criança assimila o aprendizado de uma maneira mais fácil..." (Profª C - apos. - 1950/86)

"... para ver se o ensino melhorava, sei lá. Uma constante reclamação de que o ensino vai mal, de que o ensino vai mal" ... "e parece que vai cada vez pior, não é?" (Profª A - apos. - 1950/85)

"Porque está sempre havendo isso, querendo renovar para melhorar. E parece que, não sei, não está havendo melhora. O que você acha? O que você acha?" (Profª B - apos. - 1952/59 e 1966/88)

No final da intervenção, também não houve uma avaliação com os professores para discussão do processo de intervenção e/ou dos resultados obtidos com a tentativa de implantação das "inovações". É o que se deduz dos depoimentos das professoras:

"Não sei se mudou o delegado de ensino, não sei o que houve." (...) "Foi terminando assim. Pararam de vir. Não sei se houve mudanças entre eles. Devagar, devagar, foram deixando de vir." (Profª A - apos. - 1950/85)

E a mesma professora concluiu, referindo-se ao período total em que lecionou (1950 a 1985):

"Não é fácil mudar. Eu trabalhei 35 anos, sempre falaram em mudar, eu saí, e ainda estava a mesma coisa". (Profª A - apos. - 1950/85)

Em várias ocasiões as professoras enfatizaram o valor da experiência pedagógica no exercício do magistério de primeira a quarta série:

"Sempre houve tentativa de mudança, mas acho que a gente, na classe, fazia mais a experiência da gente, adaptando o que vinha de novo." (Profª B - apos. - 1952/59 e 1966/88)

"Eu acho que a experiência do professor conta, conta bastante." (...) "O curso normal adianta, a gente sai com uma base, mas depois que você pega classe, a experiência vem com o tempo." (Profª B - apos. - 1952/59 e 1966/88)

Uma professora enfatizou a necessidade da troca e da comunicação dessa experiência:

"No começo a gente tenta aplicar o que aprendeu no normal, mas depois a gente vai adquirindo experiência com as outras professoras. Quando eu era substituta, eu ficava na classe, assim, assistindo aula, tudo. Então você vai adquirindo um pouco da experiência delas. Elas vão passando alguma coisa para a gente." (Profª B - apos. - 1952/59 e 1966/88)

3.6.2. Intervenção da CENP/SP a partir de meados da década de 80 e início dos anos 90

No período de contato direto com as professoras em exercício, em 90 e 91, as atenções na escola pareciam basicamente voltadas para a introdução do "novo" processo de alfabetização, que as professoras consideraram baseado nas idéias de Emília Ferreiro.

Regra geral, as "inovações" que estavam sendo introduzidas foram atribuídas à intervenção do Estado. A nova proposta de alfabetização, os experimentos e as excursões no ensino de ciências e a valorização do "concreto" no ensino de todas as disciplinas foram particularmente associados a orientações veiculadas em cursos para professores ou à "nova proposta" da CENP/SP divulgada no final da década de 80.

Apesar de existirem propostas diferentes para cada disciplina, as professoras referiram-se sempre à "nova proposta" da CENP/SP, no singular. Provavelmente isto tenha acontecido pela forma de assimilação entre as professoras, que enfatizaram o direcionamento básico das propostas e não as especificidades no tratamento de cada disciplina. Na descrição a seguir adotaremos a designação utilizada pelas professoras, ou seja, as referências às novas propostas estarão sempre no singular.

3.6.2.1. Conteúdo pedagógico da nova proposta da CENP/SP

As professoras comentaram as sugestões contidas na nova proposta da CENP/SP. Mas o fato de terem tomado conhecimento das mesmas, não significa necessariamente que as tenham colocado em prática.

Os comentários, baseados nas percepções das professoras, tiveram enfoques diferenciados, provavelmente influenciados pelas experiências anteriores e pelo trabalho atual que estavam desenvolvendo na escola. Foram feitos comentários gerais sobre as propostas de conteúdo e metodologia. Houve divergência de opiniões.

Para algumas professoras, a nova proposta não alterou significativamente o conteúdo do ensino. As mudanças ocorreram apenas a nível de metodologia:

"... o conteúdo básico não sofreu alterações, era o mesmo. A maneira de dar aula é que começou a ser diferente depois da proposta nova." (Profª E - 4ª série - 8 mag.)

A mesma professora caracterizou a prática docente usual, de acordo com a sua percepção, anterior à divulgação da nova proposta:

"Antes as professoras tinham o diário de aulas e seguiam direitinho: escreviam na lousa, matéria por matéria, sem desviar do assunto. Colocavam o ponto na lousa, explicavam e as crianças copiavam o ponto. Pediam caderno de aluno bom para seguir no outro ano." (Profª E - 4ª série - 8 mag.)

Para ela, a postura sugerida pela nova proposta, introduziu alterações positivas na relação professor-aluno:

"... muda a postura do professor dentro da classe. Do método tradicional, expositivo, demonstrativo, 'engula e não pergunte porquê', agora você deixa ele livre. Tanto o professor



para falar 'não sei' como o aluno para falar 'não entendi', ou 'sei isso', 'não sei aquilo'."
(Profª E - 4ª série - 8 mag.)

Mas os efeitos na prática docente ainda são muito pequenos, na opinião da professora:

"Se você for fazer em termos de porcentagens, é ínfimo. Aqui dentro de Capivari, dentro da realidade que conheço, é muito pouco. Se chegar a uns dez por cento é muito."
(Profª E - 4ª série - 8 mag.)

Outras professoras responsabilizaram a nova proposta pela redução de conteúdo:

"Resumiram o conteúdo, de uns cinco, seis anos para cá, com a implantação da proposta." (Profª D - 3ª série/4ª série - 17 mag.)

O nível de exigências sobre a criança diminuiu, na opinião de algumas professoras:

"Eu acho que ela exige menos do que antigamente." (Profª K - CBI - 22 mag.)

"... hoje os vícios de linguagem são considerados certos. Para mim ainda é complicado isso aí." (Profª Q - 4ª série/CBI e CBII rural - 2 mag.)

"Antes se exigia mais da criança. Agora se facilitou muito para a criança ... então você tem que aceitar muito mais." (Profª F - CBII - 22 mag.)

Na opinião de algumas professoras das séries posteriores ao CB, a proposta exige pouco das séries iniciais, mas exige muito dos alunos das outras séries. Uma professora fez um comentário genérico sobre a postura das colegas que utilizam o "novo

método" de alfabetização sem considerar, no seu ponto de vista, que os alunos chegarão despreparados nas séries seguintes:

"Na primeira série ... elas acham maravilhoso. Aceitam o que a criança escreve" (...)
"Mas é difícil da terceira, quarta série em diante você ensinar tudo." (...) *"Vem a proposta e nós temos que montar tudo em cima da proposta e ela exige bastante coisa da cabecinha da criança de terceira série." (...)* *"Hoje eles vêm para a terceira série. a maioria sem saber divisão..." (Profª N - 3ª série/4ª série - 21 mag.)*

À nova proposta também é atribuído o excesso de liberdade dado à criança:

"A liberdade, a mudança foi muito grande" (Profª F - CBII - 22 mag.)

3.6.2.2. Penetração da nova proposta da CENP/SP

Das onze entrevistadas, nove fizeram comentários sobre a nova proposta da CENP/SP. Algumas afirmaram que ela não está interferindo no seu trabalho, enquanto outras afirmaram orientar-se pela mesma.

Duas professoras de terceira e quarta séries disseram, em seus depoimentos, utilizar a proposta, mas apontaram restrições:

"O conteúdo vem pronto da CENP. Tem que seguir o plano. Mas para os alunos aqui da escola não está adequado. Coloca muito pouca coisa. As crianças podem ir além ..." *(Profª D - 3ª série/4ª série - 17 mag.)*

"Vem a proposta e nós temos que montar tudo em cima da proposta e ela exige bastante coisa da cabecinha da criança de terceira série quando elas já vieram ... "(Profª N - 3ª série/4ª série - 21 mag.)

Uma professora afirmou basear-se na proposta e ressaltou aspectos que considerou positivos e negativos na utilização da mesma:

"Este ano foi feito um planejamento único para cada série." (...) "Com o planejamento único fica difícil porque as classes são de nível diferente: fraca, média e forte. O Planejamento foi baseado na proposta da CENP em conjunto com todas as professoras das quintas séries. Hoje a proposta da CENP está sendo mais aceita pelos professores. Ela faz a criança pensar. Não sei se é mais fácil para a criança. Para a criança normal é interessante, mas para a classe que tenho hoje a proposta não vale nada. É quarta série também, mas as crianças não sabem nem copiar." (Profª E - 4ª série - 21 mag.)

Duas professoras do CBI afirmaram orientar-se parcialmente pela proposta e demonstraram-se satisfeitas com os resultados. As professoras referiram-se principalmente ao uso de textos na alfabetização. O principal problema, na opinião das mesmas, é que o novo "método" favorece a indisciplina. Apesar de algumas restrições, acharam que estava valendo a pena:

"Quando foi iniciada a proposta, eu tinha medo. Eu dizia que não dava. Mas depois a gente foi entrando. Não que a gente esteja dentro da proposta, mesmo, tudo. A gente procura todo ano por uma coisinha diferente." (...) "... é possível trabalhar e vai muito bem." (...) "Eu acho que ela exige menos do que antigamente." (...) "Com o texto o aluno fica mais indisciplinado. Então a gente causa muito mais." (Profª K - CBI - 22 mag.)

"O ano passado, nós colocamos muita coisa, e este ano muito mais." (...) "Temos tido bastante apoio." (...) "Eu acho que melhorou muito." (...) "... a classe fica sempre meio

indisciplinada ... você corre bastante ... é muito mais fácil o tradicional." (Profª I - CBI - 21 mag.)

Duas professoras, uma de terceira série e outra do CBII, afirmaram não estar seguindo a proposta e justificaram dizendo que a proposta era mais para o início da alfabetização:

"Eu trabalho normalmente. Não estou trabalhando com Emília Ferreiro...estou com a terceira, e a terceira quase não tem mesmo que mudar." (Profª L - 3ª série - 21 mag.)

"Não estou trabalhando dentro da proposta. O que posso aproveitar, eu aproveito." (...)
"Eu não tenho feito cursos sobre a proposta, porque está sendo feito mais para o CBI." (...)
"Acho que a gente sempre trabalhou desse mesmo jeito." (Profª P - CBII - 21 mag.)

Duas professoras com aulas no CBII relacionaram a proposta a mudanças de comportamento no nível de exigências para o aluno, sem dizer especificamente se a utilizavam ou não:

"... você estava acostumada com um certo tipo de ensino e agora você tem que aceitar mais os erros, e até o comportamento do professor mudou" (Profª F - CBII - 22 mag.)

"Não deu para terminar o curso da CENP, da proposta curricular ..." (...)
"O curso trouxe coisas positivas." (...)
"Eu só achei que complicou um pouco para o lado da língua portuguesa porque, de repente, você não está podendo exigir do aluno a própria língua dele." (Profª Q - 4ª série/CBI e CBII rural - 2 mag.)

3.6.2.3. A autonomia docente no processo de implantação da nova proposta da CENP/SP

As opiniões das entrevistadas divergiram quanto aos procedimentos utilizados pelos órgãos oficiais na implantação da nova proposta, com relação ao professor.

Das seis professoras que se manifestaram sobre a questão, três consideraram que a proposta foi imposta ao professor:

"Vem a proposta e nós temos que montar tudo em cima da proposta..." (...) "E a própria Secretaria da Educação que exige que o professor se baseie na proposta." (Profª N - 3ª série/4ª série - 21 mag.)

"A função do professor hoje é vir, passar a proposta e acabou." (Profª D - 3ª série/4ª série - 17 mag.)

"... eu acho que está sendo meio imposta." (Profª F - CBII - 22 mag.)

Baseada nos contatos que mantinha com os professores em exercício, uma aposentada manifestou sua opinião:

"... muitos acham que é imposto, e que devem fazer, porque vem essa renovação." (Profª B - apos. - 1952/59 e 1966/88)

Contrariamente a essas opiniões, duas professoras enfatizaram a liberdade do professor em seguir ou não a proposta:

"O pessoal da Delegacia não nos impõe nada. Tanto que eles disseram: -Se vocês quiserem usar a cartilha, tudo bem." (Profª I - CBI - 21 mag.)

"... ninguém impôs nada. A gente começou a trabalhar com texto e viu que está dando resultado, então estamos continuando." (Profª K - CBI - 22 mag.)

Uma professora opinou que a melhoria de ensino não depende da implantação de novas propostas, destacando a necessidade da valorização da escola e respeito à autonomia do professor:

"Eu acho que se valorizasse a escola, não precisaria mudar, proposta nenhuma. Deixasse o professor dar aula do jeito dele, para você ver. Agora não pode!" (Profª F - CBII - 22 mag.)

3.6.3. Algumas considerações sobre a implantação de novas propostas

Foi enfatizado pelas professoras que a implantação de novas propostas não garante modificações na prática docente; é necessária predisposição do professor para mudar.

Por outro lado, algumas professoras demonstraram acreditar que a aprendizagem independe da metodologia de ensino, afirmando que os "bons" alunos aprendem com qualquer método e, quanto aos "fracos", cada caso é um caso - o professor terá que adaptar sua prática às dificuldades específicas de cada aluno, num atendimento preferencialmente individualizado.

Estas questões, bem como exemplos de confronto e de cooperação entre procedimentos de implantação de novas propostas no ensino e a prática docente em sala de aula, entre teoria e prática, serão desenvolvidos a seguir.

3.6.3.1. Novas propostas podem gerar insegurança

A expectativa constante de mudanças e a rotatividade de propostas no ensino podem gerar uma situação de insegurança. Foi o que demonstrou a fala de uma professora:

"Em tudo está havendo modificação. Não só a proposta. A nível de Estado. O Brasil é um caos. Quando uma coisa parece estar dando certo e muda o governo, muda tudo de novo. Já estava insegura pensando que ia mudar a proposta. Não existe uma sequência. Muda quando muda o governo, independentemente de estar dando certo ou não." (Profª D - 3ª série/4ª série - 17 mag.)

Outra professora localizou, no seu caso, o foco de insegurança gerado pela sucessão de propostas no ensino:

"... por causa de muitas mudanças, o professor não está seguro". (...) A insegurança está em saber, por exemplo, se o que estou fazendo está certo ou não." (Profª P - CBII - 21 mag.)

Idéias divulgadas nas propostas que não são exatamente compreendidas pelo professor e, além disso, divergem da sua maneira de conceber o ensino podem gerar confusão e insegurança. Foi o que mostrou uma professora em seu depoimento:

"...hoje os vícios de linguagem são considerados certos. Para mim ainda é complicado isso aí. Não consegui assimilar isso." (...) "Pelo menos é o que foi passado nas palestras, para mim. Talvez eu tenha entendido errado, não sei." (Profª Q - 4ª série/CBI e CBII - 2 mag.)

3.6.3.2. Novas propostas e a relação entre aprendizagem e metodologia.

Apesar das professoras terem mostrado divergências de opiniões quanto à introdução ou não, nas novas propostas, de mudanças no conteúdo do ensino, foi observado, nos depoimentos, concordância na percepção de que as propostas sempre sugerem mudanças na metodologia. Mas algumas professoras demonstraram acreditar que a aprendizagem independe da metodologia:

"Olha, a criança, eu acho que ela aprende de tudo quanto é jeito. Qualquer método, quando a criança aprende, ela aprende." (Profª B - apos. - 1952/59 e 1966/88)

"Alfabetização, cada professor com seu sistema, porque todos levam a um mesmo fim. Você usa este ou aquele; desde que você se proponha àquilo, você consegue mesmo". (Profª C - apos. - 1960/86)

Uma professora opinou que o "bom" aluno aprende independentemente do método adotado mas, a criança com dificuldade, requer um trabalho cuidadoso, quase artesanal do professor. Segundo este ponto de vista, a prática pedagógica deveria, segundo ela, corresponder às particularidades de um processo onde cada caso é um caso:

"... a criança, quando é bom aluno, qualquer método, qualquer cartilha, qualquer sistema Agora, os fracos, judiação, você precisa se virar mesmo, precisa ir-se adaptando a eles." (Profª C - apos. - 1960/86)

Segundo a mesma professora, se o atendimento ao aluno fraco tem sido o principal objetivo das intervenções no ensino básico, será necessário considerar que os

procedimentos padronizados, divulgados nesses materiais, não conseguirão resolver satisfatoriamente os problemas de aprendizagem dos alunos considerados "fracos":

"Eu tenho a impressão que eles sempre fazem essas mudanças pensando naqueles que têm mais dificuldades. Estão sempre tentando fazer mudanças para ver se a criança assimila o aprendizado de uma maneira mais fácil, mas desde que a criança tenha problema pode mudar, não sei. Eu acho que essa mudança, por exemplo, conjuntos, era justamente o aluno que tinha mais facilidade que aprendia muito mais facilmente, e aquele que não tinha, continuava na dificuldade. Então quanto à criança, eu acho que não afeta, não adiantou. Quanto à criança, não adiantou." (Profª C - apos. - 1960/86)

3.6.3.3. Novas propostas e a predisposição do professor para mudar.

Algumas professoras enfatizaram a predisposição do professor como condição necessária à ocorrência de mudanças na prática pedagógica. Esta predisposição, na opinião das mesmas, depende basicamente de uma postura do professor e não é determinada, em princípio, pela divulgação desta ou daquela proposta:

"Não é porque é hoje, por causa da nova proposta. Sempre teve professores interessados. E sempre teve aqueles que seguiram a cartilha ao pé da letra. E hoje acontece a mesma coisa. Mesmo com esse programa. Não é porque ele surgiu que todos os professores estão colocando coisas novas." (Profª I - CBI - 21 mag.)

"Para mim, a escola não mudou. Não mudou o ensino, os conteúdos. Mudou a minha maneira de ver isso." (...) "A mudança está em mim e em algumas colegas minhas. A mudança existiu na gente, porque nós fomos adquirindo experiência na prática, e eu vi que

não precisava de livrinho para seguir, eu precisava estudar, ter o domínio da situação." (Profª E - 4ª série - 8 mag.)

3.6.3.4. Exemplos de confronto entre teoria e prática.

Os depoimentos das professoras evidenciaram situações de divergência entre a percepção do professor e a percepção daqueles que acompanham o desenrolar do processo educacional fora da sala de aula:

"Eles acham que é bom para o aluno, que o aluno vai ser recuperado. Mas eu não aprovo a recuperação, nunca aprovei." (Profª B - apos. - 1952/59 e 1966/88)

"O conteúdo vem pronto da CENP. Tem que seguir o plano. Mas para os alunos aqui da escola não está adequado." (Profª D - 3ª série/4ª série - 17 mag.)

A tentativa de padronização das cartilhas de alfabetização ocorrida no final da década de 60 e a substituição, em dois momentos distintos (décadas de 70 e 80), do livro didático por folhas avulsas, mimeografadas, foram exemplos de divergências, citadas pelas professoras, entre propostas oficiais e a prática educacional em sala de aula. Essas situações serão descritas a seguir.

Primeiro Exemplo: Padronização das cartilhas de alfabetização

De acordo com os relatos, foi por volta de 66, 67, que a Delegacia de Ensino de Piracicaba tentou implantar uma cartilha única, que as professoras denominaram 'Cartilha

do Dudu' para alfabetização nas escolas de primeiro grau na região de Capivari.

"Teve uma época que teve uma reforma...e foi usada uma tal cartilha que a gente chamava 'Cartilha do Dudu'." (...) "Olha, aquela cartilha não deu resultado." (Profª B - apos. - 1952/59 e 1966/88)

Acostumadas com as cartilhas tradicionais (Caminho Suave e Cartilha Sodré), as professoras disseram saber como contornar os problemas de alfabetização das crianças "fracas" usando essas cartilhas:

"Eu usava outra cartilha, a 'Caminho Suave'. A gente acostumou. Trabalhava com as dificuldades. Eu achei ótima." (Profª B - apos. - 1952/59 e 1966/88)

"Eu sempre trabalhei com a 'Caminho Suave'. Ela é uma cartilha boa. Agora, eu acho que quando a criança tem dificuldade, 'A Pata Nada' ainda é melhor. (Profª C - apos. - 1960/86)

A professora contou que os professores geralmente se sentem "pressionados" a acatarem as "inovações" pelos próprios colegas e direção da escola:

"É sempre assim, e os próprios diretores, não sei se eles vão a reuniões e lá comentam ... Às vezes, você toma uma atitude escondido, sem que percebam, e vai colocando. Mas geralmente se você falar que vai usar 'A Pata Nada' ... Um ano fiquei adida a uma escola trabalhando com terceira, e via que falavam: - 'A Pata Nada'? Credo, isso é coisa que já passou! É ultrapassada! ... Tinha uma professora excelente que usava 'A Pata Nada', mas costumavam criticar..." (profª C - apos. - 1960/86)

E diz porque, na sua opinião, isto acontece:

"É aquela coisa, toda vez que muda um método, é difícil de aceitarem e então quando aceitam, não querem mais nem ouvir falar do método antigo, não é? Só pode ser isso!" (Profª C - apos. 1960/86)

A "Cartilha do Dudu" não foi considerada um bom material pelas professoras. Os resultados positivos, quando ocorreram, foram atribuídos à experiência dos alfabetizadores:

"... a professora, que era mais antiga, que tinha esse método de fazer treino ortográfico, que tinha mais prática, colocava o que era dela. Eu acho que deve ser assim, não se deve seguir só a cartilha, deve-se colocar também o que é da gente." (Profª B - apos. - 1952/59 e 1966/88)

A professora demonstrou desconhecer as razões da implantação da nova cartilha, na época:

"Vinha muito de Piracicaba, da Delegacia de Piracicaba. Ela queria renovar. Então veio a renovação por essa cartilha." (Profª B - apos. - 1952/59 e 1966/88)

Também afirmou não concordar com as mudanças simultaneamente introduzidas na avaliação:

"... vinham naquela época, e a gente achava um absurdo, provas já elaboradas da Delegacia. O professor não sabia como era a prova, nada, e dava a prova para a criança." (Profª B - apos. - 1952/59 e 1966/88)

Segundo Exemplo: Substituição do livro didático por folhas mimeografadas.

Outra iniciativa que, na opinião das professoras, não foi bem sucedida, nem contou com o apoio da maioria dos docentes, foi a proposta de substituição do livro didático por folhas mimeografadas. Esta proposta ocorreu na década de 70. Sugeria-se que o professor formulasse e imprimisse textos e exercícios a serem trabalhados com as crianças durante as aulas.

Em seu relato, uma professora esclareceu que essa determinação foi aplicada em caráter experimental, nas turmas de quartas séries, e durou apenas dois anos, de 75 a 77, aproximadamente:

"Houve tempos em que nós não usávamos livro nenhum. A gente jogava só com folhas, estênceis rodados." (...) "Eles fizeram mais como experiência. Falaram: -Vamos deixar os livros e o professor vai trabalhar com textos, mesmo. (Profª C - apos. - 1960/86)

E a professora disse porque, na sua opinião, foi abolido o livro didático:

"Justamente porque acharam que ficava aquilo, só o livro, só o livro. Então ... tiraram o livro..." (...) "O professor é quem formula, traz o texto, roda, passa, tira os exercícios." (Profª C - apos. - 1960/86)

Em outro momento da entrevista voltou a falar sobre o assunto:

"Experimentaram tirar o livro para ver se a criança não cansava, porque tem criança que sabe o livro de cor e então perde o interesse. Eles acharam: -Então vamos experimentar, deixar a criança sem o livro." (Profª C - apos. - 1960/86)

Os termos grifados no relato visam destacar o posicionamento da professora frente à situação descrita, evidenciando em sua fala a separação entre planejamento e execução na atividade pedagógica.

A linguagem presente no depoimento revelou que essa proposta de substituição do livro didático por folhas mimeografadas foi assimilada como algo que veio de "fora" da escola. A volta do livro didático também não foi decisão do professor:

"Mas sabe, há sempre aqueles que não davam nem o livro, nem as folhas: então, é preferível o livro do que nada." (...) "Agora tem isso, a falta de tempo, às vezes, do professor preparar aula..." (...) "... então voltou o livro novamente." (...) "Havia reclamações, o próprio diretor, que geralmente vai assistir aulas, o orientador educacional, eles viram a falta do livro." (Profª C - apos. - 1960/86)

A separação entre planejamento e execução de tarefas no plano pedagógico parece contribuir para o surgimento de uma situação contraditória onde o professor sente-se excluído do processo educacional:

"... a escola pública está em decadência. Não sei que medida eles vão tomar para que melhore." (Profª B - apos. - 1952/59 e 1966/88)

Outra situação envolvendo o uso do livro didático foi relatada por uma das professoras atualmente em exercício, ao comentar a implantação da nova proposta de alfabetização da CENP/SP, no final dos anos 80 e início de 90:

"Segundo a proposta não se pode mais falar em livro... A proposta seria estudar por textos mimeografados, textos tirados dos próprios alunos, mas não dá para trabalhar o ano inteiro nesse sentido. Tem que ter o livro como apoio para a criança." (Profª D - 3ª série/4ª série - 17 mag.)

E a professora atribuiu a esta interferência novas complicações nas situações de aprendizagem:

"Na primeira série não podem trabalhar com cartilha. Estão fazendo tudo em folhinhas mimeografadas. Onde mostra a mesma palavra, a mesma lição no livro, as crianças não conseguiram ler." (Profª D - 3ª série/4ª série - 17 mag.)

O uso do livro didático pareceu ser fonte de divergências entre planejadores e executores da atividade pedagógica:

"Segundo a proposta não se pode mais falar em livro." (...) "A proposta seria estudar por textos mimeografados, textos tirados dos próprios alunos." (...) "Os professores dizem que sem o livro está difícilimo. Ter texto em português é básico." (...) "Acho importantíssimo o livro didático." (Profª D - 3ª série/4ª série - 17 mag.)

Apesar da polêmica em torno de sua utilização entre as próprias professoras, o relato mostrou tratar-se de uma questão complexa, que provavelmente não seria resolvida pela simples supressão do livro didático.

3.6.3.5. Exemplos de união teoria-prática.

Na escola onde foram realizadas as entrevistas, há pelo menos dois exemplos - ocorridos em 89 e 91 - onde a prática das professoras, complementadas pelo aprofundamento teórico, forneceu resultados por elas considerados muito satisfatórios. Essas duas situações serão descritas a seguir.

Primeiro Exemplo: Alfabetização na pré-escola.

Uma professora contou que, em 1989, quando dava aulas no pré-primário, resolveu aplicar a nova proposta de alfabetização baseada na pesquisa de Emília Ferreiro obtendo resultados que considerou surpreendentes.

Ela contou que estava dando aulas no pré e todos (mães, professores, toda a comunidade) "xingavam Emília Ferreiro". Interessou-se em saber o porquê e resolveu participar de uma reunião onde seria discutido o novo processo de alfabetização. Nos fundamentos do que considerou uma nova proposta de alfabetização encontrou respostas para muitas dúvidas e por este motivo resolveu adotá-la.

Começou a participar das reuniões semanais, onde recebia orientações e aplicava em seguida em sala de aula. Estudava em livros e tirava as dúvidas nas reuniões. Entusiasmou-se com os resultados. Num trecho do seu depoimento a professora relata como isto aconteceu:

"A moça da Delegacia de ensino, a M., falou coisas lindas, bem ao nível da gente, bem sintonizadas com o dia-a-dia da gente, mostrando Emília Ferreiro. Eu gostei, e resolvi não parar de fazer, porque o problema que eu estava vendo no pré era o que ela estava falando. Antes, eu achava que o menino era retardado, era assim porque tinha deficiências de aprendizagem - mas era uma fase que ele estava passando. era evolução da escrita e eu não sabia disso. Então a M. começou a dar toda semana uma hora, duas por dia; ela se reunia com o pessoal do CB e começou a esclarecer muita coisa para mim e me fazia aplicar no prezinho. Meu prezinho evoluiu o que não evoluiu em meio ano." (Profª E - 4ª série - 8 mag.)

Mais tarde, de outubro a março do ano seguinte, a mesma professora fez um curso que, segundo a mesma, deu continuidade e acrescentou muita coisa, também a nível das outras matérias. Esses ensinamentos foram assimilados como compatíveis com

as idéias de Emília Ferreiro, por ela adotada, conforme estas lhe haviam sido apresentadas em cursos anteriores.

Para a professora, as novas idéias vieram ao encontro de seus questionamentos, eram compatíveis com sua maneira de conceber o processo ensino-aprendizagem e tinham a vantagem de permitir o exercício de sua criatividade. Na sua fala ela enfatizou a importância do professor conhecer o porquê dos processos observados nas situações de aprendizagem:

"O Curso de Preparação do Professor I mudou totalmente a minha cabeça. Mudou também a pesquisa de Emília Ferreiro, porque ela pesquisou o porquê das crianças cometerem aquele tipo de coisa que a gente chamava de erro. E isso é nada mais nada menos, do que uma fase de evolução da escrita. Então veio bem ao encontro, porque eu já cheguei a dar aula em classe especial, e eles eram da classe especial porque subtraíam a consoante ou a vogal, e eu queria saber porquê. Tem que ter um sentido! Eles estavam naquela fase de evolução, e então a gente tem que dar elementos para eles saírem da fase. Você vai pegando coisas, e isso aí é criatividade... você trabalha com eles aquelas experiências que já deram certo e outras que você cria na hora. O professor tem que ser criativo." (Profª E - 4ª série - 8 mag.)

Segundo Exemplo: Trabalho conjunto no Ciclo Básico Inicial

Também demonstraram a importância da integração entre teoria e prática no exercício da atividade pedagógica os relatos de três professoras do CBI que, com o auxílio de textos na alfabetização, desenvolveram um trabalho em grupo ao longo do período letivo de 91, com assessoria permanente da Delegacia de Ensino e amplo apoio da direção da escola.

Apesar dos protestos iniciais dos pais, acostumados com o método tradicional de alfabetização, as professoras contaram que mantiveram sua prática baseada nas idéias de Emilia Ferreiro e obtiveram êxito neste empreendimento:

"Os pais às vezes chegavam para mim e falavam que eu estava correndo demais, que estava ficando louca." (...) "Mas não era isso que nós estávamos querendo. Mas eles entendem. Eles vêem o progresso da criança. Tanto que as mães agora estão encantadas." (Profª I - CBI - 21 mag.)

Mesmo diante da atitude contrária dos pais as professoras demonstraram segurança, aparentemente porque estavam realizando um trabalho conjunto, cooperativo, nas três classes do CBI. Além disso, contavam com a assessoria da Delegacia de Ensino, que fornecia orientações através de cursos mensais, tinham conhecimento de trabalhos semelhantes bem sucedidos e contavam com todo o apoio da direção da escola:

"Nós estamos participando de cursos do projeto em Piracicaba e Campinas. Temos tido bastante apoio. A I., da Delegacia de Ensino, nos ajuda bastante, e nessa parte de textos somos muito incentivadas." (...) "O atendimento para o pré é quase a cada quinze dias e o nosso uma vez por mês. Tem curso de dois dias e às vezes o dia todo. Mas tem muita troca de experiência com pessoas que já estão trabalhando." (Profª I - CBII - 21 mag.)

Estes fatores, com certeza, contribuíram favoravelmente para que as professoras levassem adiante o trabalho iniciado. No decorrer do processo, os resultados considerados positivos em termos de aprendizagem e de participação das crianças certamente também tiveram muito peso na decisão de manter o método de alfabetização adotado:

"A gente começou a trabalhar com texto e viu que está dando resultado, então estamos continuando." (Profª K - CBI - 22 mag.)

"Quem vem aqui não pensa que é uma classe de primeira série inicial. Parece que estão na segunda, terceira série. Porque eles lêem; se você ditar, eles escrevem, eles pensam. Escrevem com rapidez" (...) "Eu acho que melhorou muito." (Profª I - CBI - 21 mag.)

Ao lado da convicção de que estavam no caminho certo, uma professora referiu-se à possibilidade de exercerem sua criatividade e sua autonomia no trabalho pedagógico:

"Para mim, acho que se eu tiver liberdade na classe é muito melhor. Eu não gosto muito de coisa imposta. Isso não é de hoje, sempre foi assim. Muita coisa da Delegacia que eu não concordava, eu mudava." (...) "Vinha muita coisa pronta da Delegacia para ser dado, muito livresco." (...) "Mas eu estou mais interessada em criar do que pegar coisas prontas." (Profª I - CBI - 21 mag.)

E enfatizou a importância do interesse e da predisposição do professor para realização de um trabalho criativo:

"Todo professor tem sua criatividade. Sempre teve. Não é porque é hoje, por causa da nova proposta. Sempre teve professores interessados. E sempre teve aqueles que seguiram a cartilha ao pé da letra. E hoje acontece a mesma coisa. Mesmo com esse programa. Não é porque ele surgiu que todos os professores estão colocando coisas novas." (Profª I - CBI - 21 mag.)

A professora relatou sua identificação, desde o início, com o "novo método" de alfabetização, e como os resultados concretos trazidos por uma professora que estava

aplicando esta metodologia em sala de aula foram importantes na sua decisão de adotá-la:

"Quando ela chegou no salão nobre e começou a explicar e mostrar os textos que as crianças faziam fiquei enamorada. Eu me lembro que muita gente ficou revoltada, porque não dava para entender. Mas eu conseguia ler e decifrar, e comecei a notar coisas maravilhosas. Eu me interessei mais foi aí... Depois desse curso que nós fizemos, ela foi dar uma palestra outra vez, e levou muito mais coisas. Foi excelente. Ajudou bastante." (Profª I - CBI - 21 mag.)

Mas apesar dos bons resultados que vem obtendo com o novo processo de alfabetização, as professoras consideraram a indisciplina em sala de aula como uma dificuldade que acompanha o emprego do novo processo de alfabetização:

"...a classe fica meio indisciplinada, porque eles estão sempre fazendo alguma coisa, eles querem que você ajude ... eles dependem muito da gente ... você corre bastante. Eu acho que é muito mais fácil o tradicional, porque você põe na lousa e eles só fazem. Você consegue mais disciplina, porque é aquilo e acabou." (Profª I - CBI - 21 mag.)

"Com o texto o aluno fica mais indisciplinado. Então a gente cansa muito mais. Com a alfabetização antiga cansava menos." (Profª K - CBI - 22 mag.)

Cursos anteriores e recentes, como os do Projeto Ipê, freqüentados pela maioria das professoras, aparentemente contribuíram para a receptividade desse novo processo de alfabetização, que foi percebido como parte de uma proposta mais ampla a qual sugere, também no ensino das demais disciplinas, atividades que valorizem o conhecimento "concreto" e a participação "ativa" da criança no processo educacional.

Resumindo, apesar de lecionarem até meados da década de 80, as professoras aposentadas destacaram, em seus depoimentos, a intervenção do Serviço de Orientação Pedagógica (SEROP) da Delegacia de Ensino de Piracicaba, no início dos anos 70, como a intervenção pedagógica mais significativa no período em que lecionaram. Discorreram sobre esta intervenção e seus efeitos na prática docente, mostrando que, das inovações introduzidas pelo SEROP, quase nada mais restava na época em que se aposentaram. Ressaltaram a importância da experiência docente adquirida com o exercício do magistério.

Já a intervenção do SEROP não foi lembrada pelas professoras em exercício, apesar de várias terem lecionado na década de 70. Essas professoras referiram-se à intervenção da nova proposta da CENP/SP, destacando a implantação do novo processo de alfabetização. Houve opiniões favoráveis e opiniões desfavoráveis à introdução da nova metodologia.

No processo de implantação da nova proposta de alfabetização, essas professoras enfatizaram: a regularidade do assessoramento da Delegacia de Ensino, direcionado às suas necessidades; as trocas de experiência com o pessoal que já estava utilizando o "método"; e o apoio e incentivo de pessoas da Delegacia e da própria escola.

Enfatizaram também a importância do respeito à liberdade de ação do professor, para que possa exercer sua criatividade, e ao ritmo individual de trabalho. Segundo as professoras, a cada ano, elas têm acrescentado alguma coisa nova, sem a imposição ou pressão por parte de quem quer que seja.

Na opinião dessas professoras, a atuação da Delegacia de Ensino, da direção da escola e das colegas de trabalho interferiram positivamente na sua prática pedagógica.

Os dois relatos mostraram que, em ambos os casos, a iniciativa da Delegacia de Ensino em divulgar, através de cursos periódicos e de acompanhamentos regulares, o novo processo de alfabetização por um espaço de tempo suficiente para que as professoras assimilassem as informações e tivessem a oportunidade de proceder ao aprofundamento necessário em sua prática, levou a resultados satisfatórios. A

continuidade do trabalho, portanto, foi um fator positivo na adoção desse novo processo de alfabetização.

A apresentação, por professoras da rede pública, dos resultados positivos conseguidos com a nova metodologia, a troca de experiências e a compatibilidade de seus ideais com os apresentados foram considerados fatores decisivos, por essas professoras, para a adoção de textos na alfabetização.

Quanto à implantação de novas propostas, em geral, na rede oficial de ensino, as professoras enfatizaram a necessidade de se respeitar a autonomia docente, a importância da predisposição do professor para mudar, a insegurança que a rotatividade de propostas pode gerar na atividade docente, além de outras considerações sobre o próprio conteúdo das propostas.

3.7. SOBRE OUTRAS INTERFERÊNCIAS

Além das atitudes dos alunos e dos pais, da implantação de novas propostas no ensino, dos procedimentos de avaliação, e da desvalorização da escola e do professor foram apontados outros fatores que, na opinião das professoras, também interferem na prática docente.

Esses fatores, citados com menor frequência que os reunidos nas classes anteriores, são apresentados neste último item denominado "outras interferências". Em linhas gerais, referiram-se a condições materiais da escola, a problemas de relacionamento no ambiente de trabalho e a situações diversificadas decorrentes das condições de trabalho no magistério público.

Como as entrevistas permitiram às professoras manifestações espontâneas sobre interferências no seu trabalho, todos os fatores por elas citados foram considerados significativos, mesmo quando mencionados por uma única professora.

3.7.1. Condições materiais da escola.

Dentre as condições existentes na escola, as que mais dificultam o trabalho docente, na opinião das professoras são: classes numerosas, falta de material didático, falta de local apropriado para o ensino de algumas disciplinas e dificuldades de locomoção para realização de atividades externas às dependências da escola.

3.7.1.1. Classes numerosas

As professoras que citaram as classes numerosas como um fator interferente na prática docente, fizeram-no por achar que o atendimento aos alunos é melhor quando as classes são menores:

"... acho que as classes não deveriam ser numerosas. Estamos trabalhando com 34. No ano passado, trabalhei com 27. Foi bem melhor, você pode dar muito mais atenção. Parece que não, seis ou sete a mais na classe, mas é bastante". (Profª K - CBI - 22 mag.)

"Às vezes as classes podem ser até numerosas, você procura trabalhar bastante. Mas se for um limite de alunos você pode trabalhar melhor, e um ajuda o outro." (Profª M - substituta - 2 mag.)

Este problema toma maiores proporções, na opinião de uma professora, quando, além de numerosas, as classes são também heterogêneas:

"O problema maior é não sobrar tempo para corrigir aluno por aluno. Tem crianças que ficam perdidas na classe, os alunos mais 'fracos'..." (Profª D - 3ª série/4ª série - 17 mag.)

O grande número de alunos por sala, segundo uma professora, pode inviabilizar a utilização de procedimentos alternativos no ensino:

"Como esse método Emilia Ferreiro ... onde a criança escreve o que quer e partindo daí a gente vai ensinar." (...) "... numa classe como nós temos, com 30, 35, dificilmente acho que funciona. Se ficasse com 8, 10, então seria uma maravilha, não é? Mas o governo tem condições? Salas suficientes? É muito difícil" (Profª C - apos. - 1960/86)

A professora alertou para a contradição entre o que comumente se apregoa postura desejável do professor e as condições reais de ensino:

"... porque hoje o sistema é deixá-los à vontade, mas eu acho que isso não funciona lá muito. Com o grande número de alunos que você tem na classe, não funciona não". (Profª C - apos. - 1960/86)

3.7.1.2. Material instrucional.

As professoras consideraram o livro didático, o vídeo-cassete e os materiais instrucionais em geral, recursos auxiliares úteis no processo ensino-aprendizagem. Suas expectativas com o emprego desses materiais são ilustradas a seguir:

"Hoje nós temos vídeo-cassete, mas nós não tínhamos. Talvez no ano que vem a gente possa passar filmes para serem debatidos. Vai melhorar." (...) "Com o vídeo, agora, já vamos pesquisar, ver fitas para eles. A gente fala sobre ilha. Não adianta falar, é difícil, se você não ver." (Profª I - CBI - 21 mag.)

"Aulas assim, com cartazes, com ilustrações, eles gravam mais." (Profª M - pré - 2 mag.)

"... o livro didático já vem com o programa, não é? Então facilita para o professor, não facilita?" (Profª A - apos. - 1950/85)

"Eu tive o privilégio de colocarem a televisão e o vídeo da escola na minha classe. Eu já fiz mil coisas com ela. Coloco programas culturais para a terceira e quarta séries." (Profª N - 3ª série/4ª série - 21 mag.)

A televisão e o vídeo foram considerados por uma professora recursos poderosos dentro e fora da escola mas considera que deve ser feita uma seleção de programas e que a orientação do professor é fundamental:

"As crianças também vêm muito cheias de assistir televisão, mas não as partes boas" (...) "Eu oriento eles para assistirem e tirarem a mensagem naquele programa porque as crianças, às vezes, enxergam coisas que não é para enxergar, e as coisas que são para elas verem elas não enxergam" (Profª N - 3ª série/4ª série - 21 mag.)

Uma professora relacionou a disponibilidade de material para uso em sala de aula à motivação do professor em aperfeiçoar sua prática, e enfatizou a necessidade de se proporcionar aos docentes conhecimentos sobre a utilização de recursos pedagógicos:

"Acho que devia ter mais material, mais troca de experiências. Se você tem mais material e tem cursos, bastante, você procura fazer mais cursos e aprende a aplicar também..." (Profª M - substituta - 2 mag.)

Quanto ao uso do livro didático, as falas das professoras deixaram transparecer a polêmica em torno da questão. Ao que parece, restrições quanto à sua adoção pelo

professor têm partido mais das instâncias superiores do que por parte das professoras. É o que se percebe dos depoimentos:

"Houve tempos em que nós não usávamos livro nenhum." (...) "Justamente porque acharam que ficava aquilo, só o livro, só o livro. Então começaram, tiraram o livro..." (Profª C - apos. - 1950/86)

"Segundo a proposta não se pode mais falar em livro. Os professores têm bastante livros em casa, livros didáticos." (...) Acho importantíssimo o livro didático." (Profª D - 3ª série/4ª série - 17 mag.)

As divergências em torno da adoção ou não do livro didático parecem ter-se incorporado ao discurso das professoras. As referências ao livro texto aparecem nos relatos quase sempre com questinamentos. Apesar de colocarem restrições quanto à adoção de um único autor, o livro didático ocupa papel relevante na prática docente, tanto na preparação de aulas, como na utilização em sala:

"Pego três, quatro, cinco livros, às vezes, do mesmo assunto, porque cada autor fala de uma maneira." (Profª E - 4ª série - 8 mag.)

"O livro é usado bastante, ainda. Eu acho que os professores utilizam demais os livros. Eu até não gostava muito, não ficava num livro só. Eu adotei sempre vários livros, de vários autores..." (Profª A - apos. - 1950/85)

Materiais provenientes de cursos também são utilizados na preparação de aulas, conforme relato das professoras:

"Mas o meu curso que valeu mesmo, foi o de 'Preparação do Professor I' para concurso." (...) "Me baseava muito nas apostilas do curso, porque é muito bom o material

das apostilas". (...) "Eu tenho segurança nas apostilas porque sei onde estão as falhas." (Profª E - 4ª série - 8 mag.)

"Matemática e ciências eu tenho colocado mais o que eu aprendi no Projeto Ipê, porque eu tenho todos os últimos livrinhos." (Profª I - CBI - 21 mag.)

3.7.1.3. Ambiente físico da escola

Sobre as dificuldades relacionadas ao espaço físico que, de acordo com os depoimentos, acabam interferindo na atividade docente, as professoras referiram-se à falta de salas adequadas para realização de algumas atividades:

"Educação artística, não temos sala. Fica tudo na mesma sala. Eu acho que isso está dificultando o trabalho. (Profª I - CBI - 21 mag.)

Também foram apontadas dificuldades decorrentes da troca de professores no Ciclo Básico (CB), onde as aulas de educação física e de educação artística são ministradas por outros docentes, contratados especificamente para este fim. Na opinião de algumas professoras do CB, o ideal seria colocar essas matérias no início ou no final de período, apesar de reconhecerem que isto não seria possível para todas as classes. O problema que esta situação acarreta, na opinião das mesmas, é que os horários intercalados dessas disciplinas acabam interferindo no encaminhamento normal das aulas, por interromperem atividades já iniciadas com as crianças, causando transtornos para o professor da classe:

"Às vezes eu estou no meio de um trabalho e chega o professor de educação artística e eu tenho que largar tudo, parar, pegar minhas coisas da mesa, porque ela vai usar a mesa e, às vezes, já estava tudo organizado: jogos, fichas, tudo." (Profª I - CBI - 21 mag.)

A contratação de docentes especializados para essas disciplinas havia sido reivindicada pelos próprios professores do ensino básico. Uma aposentada contou que esta solicitação fora resultado de discussões ocorridas em reuniões pedagógicas na escola, posteriormente encaminhadas à Delegacia de Ensino:

"... muitas vezes a gente escrevia que devia ter professores especializados, e eles foram incluídos no CB ..." (Profª B - apos. - 1952/59 e 1966/88)

3.7.1.4. Atividades extra-classe.

A importância das excursões no ensino de primeiro grau foi enfatizada por professoras que disseram se preocupar com o aspecto "concreto" do ensino. Mas apontaram dificuldades para a sua realização na prática:

"O ano passado fomos ao zoológico para eles verem o habitat de animais." (...). "Eles ficaram encantados. Mas a gente tem dificuldade. A escola não tem dinheiro e a prefeitura nem sempre tem condições." (...) "Este ano não fizemos nenhuma excursão." (Profª I - CBI - 21 mag.)

3.7.2. Problemas de relacionamento no ambiente de trabalho

3.7.2.1. Composição e atribuição de classes

A separação das crianças em classes selecionadas por aproveitamento vigorou na escola em algumas épocas e em outras não. Uma aposentada contou que a Delegacia de Ensino, provavelmente preocupada com os altos índices de repetência sugeriu, em determinada ocasião, que as escolas trabalhassem com classes selecionadas. Mas havia muita confusão no momento de atribuição das classes:

"Houve época que a gente trabalhou com classes selecionadas: as fracas, médias e fortes. No começo do ano, quando iam organizar as classes, já separavam pelas notas." (...)
"Ai distribuíam as classes para os professores. Era aquela briga. Ninguém queria pegar classe fraca. entende?" (Profª A - apos. - 1950/85)

E diz porque, na sua opinião, as classes selecionadas foram abolidas depois de certo tempo:

"...por causa disso mesmo, briga entre professores: um não queria classe forte, outro não queria classe fraca, então misturou tudo. Então todos pegam todas, e pronto." (Profª A - apos. - 1950/85)

E em 1991 a escola estava trabalhando com classes selecionadas novamente, e os desentendimentos começavam já no processo de seleção das classes. Segundo uma entrevistada, algumas professoras e funcionárias com crianças na escola, exigiam os filhos sempre nas "melhores" turmas. A revolta dessas mães atingiu diretamente as professoras que participaram da organização das classes:

"Tudo foi feito e assinado. Uma professora, mãe de aluno, brigou porque seu filho ficou na classe média..." (...) "A criança passou para a classe forte. A filha da secretária foi para a média, e não para a fraca." (...) "As professoras ajudam umas às outras a colocarem os filhos nas melhores classes." (Profª E - 4ª série - 8 mag.)

E a professora contou que as divergências provocadas pela distribuição de classes se estendem pelo ano todo:

"... a escolha da classe, A, B ou C, fica a critério do diretor." (...) "Então, a partir daí começa a briga." (...) "Isso vai o ano inteiro." (...) "Uma professora pediu aposentadoria no ano retrasado porque não pegou a classe A." (Profª E - 4ª série - 8 mag.)

3.7.2.2. Competição profissional

A competição profissional também foi apontada como geradora de dificuldades de relacionamento no ambiente de trabalho. Para a professora, os problemas de relacionamento podem prejudicar a atividade docente:

"Eles vão pelo simples fato de você ter feito um curso e ter passado bem no concurso. Eles medem por aí." (...) "E eu tenho que lidar com esses problemas aqui dentro, que é problema interno de coleguismo, de convivência, e se a gente não tem estrutura, às vezes, joga balde de água fria na aula da gente." (Profª E - 4ª série - 8 mag.)

3.7.2.3. Relacionamento com a direção da escola

O relacionamento entre o diretor da escola e os professores pode interferir diretamente na prática docente. As relações de hierarquia conferem importância a este relacionamento. Uma aposentada citou o exemplo da atual diretora da escola do seu bairro:

"Ela também incentiva muito. Eu acho que isso é muito importante. Para aquele inseguro, ela vai falando, vai incentivando, desperta o amor à coisa, se a pessoa não tem. Eu acho que é muito importante." (Profª C - apos. - 1960/86)

E acrescentou que o oposto também pode ocorrer:

"... se ele começa chamando atenção em reuniões..." (...) "Tem professores que se arrasam." (Profª C - apos. - 1960/86)

O respeito da direção da escola pela autonomia do professor foi citado como um fator muito positivo para a atividade docente:

"Nunca senti os superiores perturbando. Deixavam a gente à vontade. Cada um com sua experiência dava aulas e a gente obtinha resultados no fim do ano: aprovação." (Profª B - apos. - 1952/59 e 1966/88)

3.7.3. Condições de trabalho do professor

3.7.3.1. Burocracia e atividades de natureza não-pedagógica

A burocracia e atividades paralelas ao ensino (conselhos de classe, reuniões, etc) foram relacionadas à inviabilidade de cumprir atividades que os professores são solicitados a desempenhar com os alunos. Exemplificando, uma professora considerou que a proposta oficial recomenda um currículo mas a própria Delegacia de Ensino não dá condições para cumpri-lo:

"O programa de ciências é muito extenso. Muito extenso mesmo, não dá. Com as quatro horas que a gente tem de aula, e muita reuniãozinha, dispensa de aula." (...) "Você tem que seguir aquele jornalzinho, que são as novas propostas da CENP. Dali você seleciona." (...) "Talvez eu conseguisse alguma coisa se me deixassem trabalhar até o dia 19 com a classe toda. Mas não posso por causa da burocracia da escola. Da escola não, da Delegacia." (Profª E - 4ª série - 8 mag.)

Continuando, a professora comentou como, na sua opinião, a burocracia prejudica o ensino e contribui para desestimular o professor. Ela considerou que essa interferência se inicia na Delegacia de Ensino:

"... exigindo números, relatórios, não deixando a gente trabalhar. Porque a Delegacia exige, o diretor exige. E a gente sacrifica a criança." (...) "Eu fiz um ano lindo de professor e aluno, mas a parte burocrática da escola não deixa a gente trabalhar direito; isso vai tirando o ânimo da gente." (Profª E - 4ª série - 8 mag.)

Para a professora, as exigências da burocracia podem gerar situações no cotidiano escolar que afastam professores e diretores da sua verdadeira função, e estes acabam se tornando engrenagens do aparato burocrático, em função de interesses externos à escola. Em seu depoimento, narrou desencontros com a direção da escola e diz porque eles aconteceram:

"Ele estava atrás da reforma, atrás da papelada, ele estava atrás da rede física. Você entendeu o valor do diretor onde está? No meio da papelada, no meio da burocracia. O professor também perdeu seu verdadeiro papel. Segundo o que você sente na sociedade, ele é um babá, uma babá. Porque passar, todo mundo passa." (Profª E - 4ª série - 8 mag.)

A fala desta professora sobre este assunto foi bastante extensa: várias páginas na transcrição da entrevista referindo-se às interferências da burocracia no ensino!

Houve referências ainda ao caso de pais que acabam sendo "beneficiados" pela burocracia escolar ao conseguirem, junto à Secretaria da Educação, a aprovação dos seus filhos através de recursos impetrados com essa finalidade. Este caso pode ser exemplificado na fala de uma professora, ao explicar que os alunos acabam sendo aprovados, muitas vezes, porque são encontradas falhas ou lacunas na documentação do curso preenchida pelo professor. Na sua opinião, a burocracia escolar, ao tentar controlar a atuação do professor, muitas vezes acaba gerando distorções justamente por sobrecarregar o docente:

"Uma coisa que acontece...é de entrarem com recurso no final do ano porque acham que o professor não deu todas as avaliações que o aluno merecia..." (...) "O pior é que depois, geralmente, esses recursos são ganhos e o aluno é promovido à revelia do professor" (...) "O plano dele não bate com o que está anotado na caderneta e as provas muitas vezes não estão batendo com os objetivos que estavam no planejamento." (...) "Tudo isso é avaliado no recurso final." (...) "O professor não se preocupa, muitas vezes, em registrar tudo aquilo que é feito e depois, no final do ano, ao se apurar, não se apura muita coisa porque

não há registro. Exatamente pelo excesso de aulas ele não tem tempo de ficar registrando." (...) "Ou o professor tem que ter mais tempo para registrar tudo o que é feito, ou que haja mais confiança no professor." (Profª H - assistente de direção - 22 mag.)

E a professora ressaltou que a burocracia não resolve o caso de professores que não cumprem o programa:

"Mas existem esses casos de professores que só enrolam, então a burocracia seria para evitar esse tipo de coisa. Mas não evita, porque você pode pôr no papel uma coisa muito bonita e na realidade não fazer nada daquilo." (Profª H - assistente de direção - 22 mag.)

3.7.3.2. Desgaste físico

Nos depoimentos o desgaste físico do professor apareceu principalmente relacionado ao movimento das crianças em sala de aula ou ao esforço do professor tentando conseguir bom rendimento dos alunos.

Na opinião das professoras, alguns métodos são mais cansativos que outros:

"Com o texto o aluno fica mais indisciplinado. Então a gente cansa muito mais. Com a alfabetização antiga cansava menos." (Profª K - CBI - 22 mag.)

"... eles conversam muito, porque eles querem saber, eles querem perguntar, e a classe fica sempre meio indisciplinada, porque eles estão sempre fazendo alguma coisa, eles querem que você ajude... eles dependem muito da gente ... você corre bastante. Eu acho que

é muito mais fácil o tradicional, porque você põe na lousa e eles só fazem. Você consegue mais disciplina, porque é aquilo e acabou." (Profª I - CBI - 21 mag.)

Trabalhar em classes consideradas selecionadas também pode ser muito cansativo, na opinião de algumas professoras:

"A classe forte exigia muito da gente. Você ficava exaustíssima, na classe forte. A média ia mais ou menos. E na fraca você também se cansava, porque você insistia, insistia, e era difícil de aprenderem". (Profª A - apos. - 1950/85)

O desgaste físico foi ainda associado ao trabalho em período integral e ao cansaço acumulado pelo tempo de serviço:

"Quando eu ia pedir aposentadoria, com trinta anos, saiu período integral, para se ganhar dobrado." (...) "Ai esses cinco anos foram cansativos, bem cansativos." (Profª A - apos. - 1950 85)

3.7.3.3. Dedicção ao estudo e competência profissional

A disponibilidade de tempo para o professor preparar-se e planejar suas aulas foi outro fator considerado interveniente na prática docente:

"... se eu me saio bem ou não, depende do tempo disponível para estudo. Eu tinha a tarde para estudar porque dava aula à noite. Mas se eu pegar cedo e à tarde que hora eu estudo?" (...) "Então eu sei que não vou produzir tanto quanto eu produzia quanto pegava cedo e à noite." (Profª E - 4ª série - 8 mag.)

A relação entre o estudo e competência profissional foi enfatizada:

"Eu acho que o que emperra também é que tem professor cansado. Uns não querem mudar, não querem enxergar. Se enxergam, não querem mudar. Para esses professores eu acho que a primeira coisa é estudar. Mas estudar mesmo, do elementar ao mais complexo, até a quinta série completa. Um professor de primeiro grau tinha que estar um nível acima dele." (Profª E - 4ª série - 8 mag.)

Resumindo, as professoras citaram fatores relacionados às condições materiais da escola, às interações no ambiente escolar e às condições de trabalho como interferentes na prática docente.

As professoras demonstraram acreditar que o atendimento individual poderia ajudar os alunos, principalmente os "fracos", e tentam, na medida do possível, proporcionar atenção individual a essas crianças, apesar do excesso de alunos por sala.

Materiais instrucionais como o livro didático e o vídeo, foram valorizados como elementos facilitadores da prática docente e da aprendizagem, desde que utilizados com critério.

Quanto ao ambiente físico, houve divergências de opiniões quanto à necessidade ou não de salas especiais para o ensino de ciências e de educação artística. As professoras foram unânimes, entretanto, em considerar que interromper as atividades normais para aulas de educação física e de educação artística é prejudicial, mas não vislumbraram de imediato qualquer solução para este problema.

Segundo as professoras, a prática docente também pode sofrer interferência de problemas de relacionamento no ambiente de trabalho, seja com a direção, com as próprias colegas de magistério ou com funcionários da escola.

Como exemplo, foram citados desentendimentos decorrentes dos procedimentos de composição de classes e de atribuição das classes selecionadas. Não houve, em princípio, por parte das professoras, argumentos contra a separação dos alunos em classes selecionadas. Os problemas que ocorreram, na prática, segundo as mesmas,

foram principalmente devidos à não aceitação pelos envolvidos, dos critérios empregados na seleção dos alunos e/ou dos resultados das atribuições de classes. ⁽³⁴⁾

As condições precárias de trabalho também foram consideradas fatores interferentes na prática docente. As professoras fizeram referências ao excesso de burocracia e de atividades não-pedagógicas prejudicando a atividade docente, ao desgaste físico provocado pelo próprio exercício da profissão e à necessidade de tempo e de predisposição do professor para se auto-aperfeiçoar.

³⁴ A problemática resultante da composição de classes no ensino fundamental é discutida em Silva (1983) e Pierossi (1987).

IV - ENFOQUE EM CIÊNCIAS

Neste capítulo serão apresentadas as opiniões das três aposentadas e das quatro professoras em exercício que se manifestaram sobre fatores interferentes no ensino de ciências.

Essas opiniões referiram-se a dois momentos distintos: a fase de intervenção do SEROP na década de 70 nos relatos das aposentadas e a implantação da nova proposta da CENP/SP para o ensino de ciências e saúde - primeiro grau, divulgada no final da década de 80, nos relatos das professoras em exercício. Incluímos também informações obtidas em questionários e em outros materiais.

As primeiras entrevistas com as aposentadas, de caráter exploratório, tiveram duração de uma hora a uma hora e meia cada. Foram tomadas individualmente, em dias e locais diferentes. Elas tiveram tempo suficiente para discorrer sobre intervenções no ensino de primeira a quarta série durante todo o período em que lecionaram, enfocando todas as disciplinas. E foram estimuladas a detalharem mais o ensino de ciências.

Mas as professoras em exercício, em função dos vinte a trinta minutos de duração das entrevistas e em função da amplitude do tema em investigação - interferências na prática docente - não enfocaram o ensino de ciências. As professoras se detiveram, nas suas explanações, em fatores gerais, que extrapolam a sala de aula, provavelmente por considerá-los mais interferentes que os pedagógicos no trabalho do professor. Em razão da metodologia que nos propusemos a adotar, deixamos as pessoas discorrerem livremente sobre esses fatores. Algumas professoras consideraram interferente a nova proposta de alfabetização da CENP/SP e enfatizaram, nos seus depoimentos, o ensino da língua portuguesa.

Entretanto, para algumas professoras em exercício (quatro), foi possível estendermos a entrevista além do tempo previsto e questionarmos sobre o ensino de ciências.

Embora não tenham sido citadas como interferentes, as propostas de realização de experimentos em ciências apareceram incorporadas ao ideário dessas professoras. Foi o que deduzimos dos relatos das aposentadas sobre as propostas divulgadas pelo SEROP na década de 70 e dos relatos das professoras em exercício sobre a atual proposta da CENP/SP no ensino de ciências e saúde - primeiro grau divulgada no final da década de 80. Por motivos que podem diferir dos contidos nas propostas oficiais, todas as professoras que se manifestaram sobre o ensino de ciências consideraram importante a realização de experimentos no primeiro grau.

4.1. O ENSINO DE CIÊNCIAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS APOSENTADAS

As aposentadas consideraram a atuação do Serviço de Orientação Pedagógica (SEROP) da Delegacia de Piracicaba, na década de 70, como a principal intervenção no ensino de primeira a quarta série nas escolas de Capivari, durante todo o período em que lecionaram, de 1950 (ano em que a mais antiga começou a lecionar) a 1985 (ano em que a última das aposentadas entrevistadas deixou o magistério).

Dos depoimentos foi possível inferir que, dentre as propostas sugeridas pelo SEROP, as experiências de ciências e as excursões foram as que obtiveram maior popularidade entre as professoras, independentemente de terem sido ou não efetivamente adotadas na prática.

Os depoimentos indicaram que, dentre outros fatores, a proliferação das idéias escolanovistas, que tiveram lugar já nos cursos de formação dessas professoras e a inclusão, na década de 70, de experimentos no livro didático de primeira a quarta série, reforçaram a incorporação dessas atividades na sua prática pedagógica.

Fragments do pensamento escolanovista, difundidos nas escolas normais freqüentadas por essas professoras, na forma como foram assimilados pelas mesmas,

valorizavam a participação e a liberdade das crianças em sala de aula.

Essas idéias possivelmente favoreceram a incorporação, pelas professoras, da proposta do SEROP de realização de atividades experimentais no ensino de ciências, visto que a mesma estava em consonância com o que haviam incorporado como preceitos escolanovistas na sua escola normal. Os experimentos proporcionavam a participação da criança e promoviam a "visualização" do conteúdo ensinado.

As professoras relataram as mudanças ocorridas na sua prática, com as orientações introduzidas pelo SEROP na década de 70, no ensino de ciências:

"... a matéria era a mesma. Apenas você jogava com mais desenhos, relatórios, a maneira de você não ler, mas mandar a criança. Você explicava e a criança contava o que você explicava. Trabalhavam em conjunto. Eles se reuniam na própria classe, faziam relatórios daquilo que a gente falava. Um contava uma coisa, o outro outra, e então se juntava aquilo. A matéria era a mesma, mudou apenas a maneira de ser administrada. Com exercícios, também, muito exercício, experiências. Era a criança que fazia as experiências. A criança mesmo. Faziam em grupos, faziam em casa, faziam na classe..." (Profª C - apos. - 1960/85)

4.1.1. Experiências em ciências - Inovação?

Apesar de aparecerem como atividades "inovadoras" nos depoimentos das professoras aposentadas, as experiências e as excursões já eram sugeridas em textos didáticos de metodologia do ensino primário, da década de 50, para uso nas escolas normais que formavam professores para o magistério primário (hoje primeira a quarta série).

Nesses textos recomendava-se, como ponto de partida no ensino das ciências naturais, "a observação direta dos seres e fenômenos do meio em que vive a criança"

(Santos, 1962, 214-215). As normas didáticas aconselhadas, no mesmo livro, para "orientação das atividades diárias da classe", foram extraídas de um texto de autoria de Vicente Valls, traduzido para o português em 1936.

A observação e a experimentação foram consideradas em Santos (1962, 215-216) "os métodos didáticos básicos da aprendizagem das ciências naturais" e as excursões, "instrumentos inigualáveis para o ensino eficiente das ciências naturais".

No texto de prática de ensino, do mesmo autor, encontramos sugestões de programas e de atividades a serem realizadas no ensino de ciências de primeira a quarta série, de acordo com os preceitos acima recomendados. Para terceira série, por exemplo, o autor sugere, dentre outras, as seguintes atividades:

"Fazer experiências de germinação em algodão úmido, em terra, à luz e no escuro, para comprovação das condições essenciais ao desenvolvimento da semente e da planta, demonstração das funções dos cotilédones, da raiz e do caule (reserva, absorção da seiva e fixação no solo) e da ação da luz sobre os vegetais (direção e intensidade do crescimento e do desenvolvimento)." (...) "Durante excursões a museus, jardins e parques, colher material para organização do museu da classe." (...) "Fazer papagaios de papel para verificar a intensidade e a direção do vento." (...) "Construir um sistema de vasos comunicantes para verificação do princípio em que se baseiam o abastecimento da água nas cidades e a construção de repuxos". (Santos, 1962, 252-253).

Uma aposentada contou que, no seu curso normal, em 1948/49, seus professores já falavam sobre experiências:

"Faz tempo que eles pedem que sejam feitas experiências, que se saia com as crianças ao ar livre." (Profª A - apos. - 1950/85)

E citou o texto utilizado no seu curso de formação:

"Eu tenho 'Práticas Escolares' de Antonio D'Ávila, e ele é moderno, não é?" (Profª A - apos. - 1950/85).

Apesar de recomendadas pelos ex-professores das escolas normais, as experiências não se efetivaram como prática no ensino de ciências dessas professoras. Segundo as mesmas, as experiências só chegaram às salas de aula nas escolas primárias a partir da intervenção do SEROP na década de 70:

"A experimentação, as excursões, foram mais por 1970. Eu já estava muito tempo lecionando quando isto aconteceu." (Prof A - apos. - 1950/85)

"... parece que veio depois. Voltei para a escola em 66, 67. Foi depois de 70." (Profª B - apos. - 1952/59 e 1966/88)

4.1.2. A Experimentação como recurso pedagógico.

Na época da intervenção do SEROP, a proposta oficial contida nos "Guias Curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino de 1o. grau" (Verdão) elaborado por equipe da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo assumia a decisão expressa na Resolução no.8/71 - C.F.E. que propunha como objetivo no ensino de ciências:

"o desenvolvimento do pensamento lógico e a vivência do método científico e suas aplicações". (p. 134)

Três aspectos deveriam ser considerados na consecução desses objetivos: aspectos relacionados aos conhecimentos fundamentais da matéria, ao desenvolvimento

de habilidades de utilização do método científico e ao desenvolvimento de atitudes e valores.

Mas os depoimentos mostraram que o discurso oficial, hoje já questionado por especialistas da área, aparentemente não foi incorporado ao ideário docente das professoras de primeira a quarta série entrevistadas, já que em nenhum momento essas professoras se referiram a esses elementos no ensino de ciências nas suas classes. Se houve assimilação, ela foi momentânea e logo esquecida.

O próprio guia curricular para o ensino de ciências não foi citado como fator interferente na prática pedagógica, nos depoimentos. Foi comentado por uma única professora, quando solicitada a diferenciar as propostas do SEROP com as do guia oficial, publicado em 1973. A professora explicou:

"... a gente se reunia para estudar o guia curricular. o 'Verdão'. Era separado do SEROP; era da Secretaria da Educação. Esse guia não pegou muito." (Profª A - apos. - 1950/85)

Sobre as orientações do guia curricular oficial para o ensino de ciências, a professora esclareceu:

"... o programa é sempre o mesmo." (...) "... eles sempre pedem experiências." (Profª A - apos. - 1950/85)

Uma das razões atribuídas pelas professoras para justificarem sua adesão às atividades experimentais no ensino de ciências foi o aumento de interesse observado nas crianças:

"Porque antes você explicava, depois punha o pontinho na lousa e eles copiavam. A criança participa mais. Nessa parte, o interesse da criança era bem maior. Faziam muitos relatórios, muita pesquisa. Gostavam bastante." (C - apos. - 1960/86)

As necessidades de "visualização" do fenômeno para "fixação" ou para tornar o ensino mais "concreto" foram utilizadas como justificativas da importância de experimentos no ensino de ciências:

"É lógico, porque vendo você aprende, você fixa mais." (...) "Tem que fazer experiências. Tem que mostrar como é feito." (Profª B - apos. - 1952/59 e 1966/88)

"Eles chegaram a fabricar com bexiginhas como se fosse um pulmão. Então era uma coisa mais concreta." (Profª C - apos. - 1960/86)

"Quando ensinava as plantas, eles plantavam feijãozinho, que se desenvolviam logo. Quando eu explicava clorofila, eles colocavam plantinha no álcool para tirar a clorofila; a plantinha ficava branca. Com os animais, eles levavam o girino para ver a transformação, a metamorfose. Levavam peixinhos, tudo em vidros ..." (...) "Eles molhavam diariamente as plantinhas. Algumas deixavam sem molhar, para ver a necessidade de água. Outras punham numa caixinha, com uma abertura de um lado, para perceberem o movimento da planta à procura da luz. Eles gostavam. Traziam material ... Até um microscópio para verem o bolor. A gente explicava fungos, bolores." (Profª A - apos. - 1950/85)

No depoimento desta professora nota-se a preocupação com o acompanhamento, pelos alunos, de processos naturais. Ela chegou, inclusive, a falar sobre o "Cantinho de Ciências" organizado na própria sala de aula.

4.1.3. Influência do livro didático no ensino de ciências.

Além do discurso renovador da escola normal, outro fator que provavelmente influenciou a incorporação desse tipo de atividade pelas professoras, na época da

intervenção do SEROP, foi sua inclusão no livro didático de primeira a quarta série. Essa suposição foi baseada no depoimento das professoras, ao contarem de onde extraíam os experimentos:

"A gente via no livro, pedia para a criança trazer o material e eles traziam. As crianças tinham o livro." (Profª B - apos. - 1952/59 e 1966/88)

Ao discorrerem sobre suas aulas de ciências, as professoras comentaram a influência do livro didático:

"Eu sempre adotei vários livros, de vários autores, porque o livro didático já vem com o programa. não é? Então facilita para o professor, não facilita? " (...) "As crianças sempre tinham um que a escola adotava, mas eu usava vários outros. Eu punha na lousa, eu lia, eu fazia eles lerem outros autores do mesmo assunto." (Profª A - apos. - 1950/85)

"Tem aula que você vai expor, tem também exercícios, fazer um pontinho. Porque eles têm o livro mas geralmente a gente dá um pontinho assim, diferente." (Profª B - apos. - 1952/59 e 1966/88)

4.1.4. Fatores interferentes no ensino de ciências

As professoras deixaram transparecer alguns problemas relacionados às experiências e às excursões. Apesar da euforia inicial que a introdução dessas atividades provocou entre alunos e professores, segundo as mesmas, no decorrer do tempo observaram uma queda de interesse das crianças em relação a essas atividades.

"A escola mesmo organizava as excursões. Quando era dia da terceira série, iam todas as terceiras séries, vários ônibus. A gente ia para o zoológico de Piracicaba, para Campinas, fomos ao Aeroporto de Viracopos. Levavam lanche e a gente ia orientando higiene no ônibus. Era uma festa. As crianças gostavam muito, principalmente no começo. Depois eles foram ficando acostumados a esses passeios." (Profª A - apos. - 1950/85)

Com o passar do tempo, os alunos foram deixando até de trazer o material que utilizariam nas experiências em sala de aula:

"... ultimamente, mesmo você pedindo, eles já não tinham mais aquele interesse. não traziam: ' - Ah, dona, não pude', ' - Ah, dona, não procurei' ..." (Profª C - apos. - 1960/86)

Os experimentos em sala de aula não foram suficientes para empolgar os alunos das classes "fracas":

"Você pede, sempre tem aqueles mais interessados; não são todos. E a classe que é mais 'fraca', eles não trazem nada. Se você não leva, eles não levam, não se interessam. Isso em tudo. Não se interessam." (Profª B - apos. - 1952-59 e 1966/88)

Uma aposentada relacionou as más condições de trabalho na escola a dificuldades que o professor encontra para desenvolver suas aulas de ciências:

"... não tem boa biblioteca, não tem nada. Eu sempre dizia: ' - É a garganta da professora, giz branco, lousa preta, mais nada'. A gente reclamou isso. Todas as reuniões a gente vivia pedindo material." (...) "Na escola não tem laboratório. A gente tinha que fazer na classe, com o material pedido dos alunos. Eles levavam o que fosse preciso." (Profª A - apos. - 1950/85)

Mas para a professora, essas dificuldades podem ser contornadas:

"Eu sempre trabalhei com muita sucata, com muita ajuda das crianças, com material que eles levavam. Dá para fazer mesmo sem laboratório, eu acho. Dá para fazer dentro da própria sala." (Profª A - apos. - 1950/85)

4.2. O ENSINO DE CIÊNCIAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS EM EXERCÍCIO.

Obtivemos das professoras em exercício poucas informações sobre interferências em seu trabalho relacionadas ao ensino de ciências. Devido ao nosso interesse na área buscamos, nesse capítulo, algumas relações incluindo além dos depoimentos das professoras, informações de outra natureza obtidas durante a pesquisa.

Ao discorrerem sobre interferências no seu trabalho, a maioria das onze professoras em exercício entrevistadas enfatizaram fatores não-pedagógicos como interferentes na atividade docente. Mas a introdução da nova proposta de alfabetização foi enfatizada por algumas professoras, enquanto que o ensino de ciências não foi espontaneamente mencionado.

Apenas quatro professoras, questionadas especificamente sobre sua prática no ensino da disciplina opinaram sobre ciências. O limite de tempo das entrevistas não permitiu que as demais professoras também fossem questionadas sobre o assunto.

No questionário, distribuído em três escolas da cidade, as professoras não demonstraram muito interesse em opinar sobre ciências. Questões sobre ciências não foram respondidas por professoras que responderam sobre as demais disciplinas.

Apenas cinco das dezesseis professoras que responderam ao questionário preencheram a parte de Ciências da questão 24 (Anexo II) sobre mudanças que, na sua opinião, deveriam ocorrer no ensino de primeira a quarta série. As respostas fornecidas

pelas cinco professoras (uma do CBI, uma do CBII e três de quarta série) foram as seguintes:

- *"O conteúdo está bom; faltam local para laboratório e facilidade de locomoção".*

(Profª I - CBI - 21 mag. - Escola I)

- *"Não há necessidade de mudanças". (Professoras do CBII - Escola III)*

- *"Trabalhar mais com experiências". (Profª S - 4ª série - 22 mag. - Escola III)*

- *"Estudar doenças e profilaxias existentes no meio, trabalhando sempre que possível com o concreto". (Profª U - 4ª série - 4 mag. - Escola II)*

- *"Tratar o ensino de ciências numa perspectiva histórica, percebendo o dinamismo do processo de elaboração da ciência (a ciência não está pronta, acabada, e a produção é influenciada historicamente); desenvolver o conhecimento científico a partir do que já sabem; levar o aluno à contínua reelaboração do conhecimento (reflexão sobre a realidade)". (Profª E - 4ª série - 8 mag. - Escola I)*

É possível que a grande percentagem de omissões no ensino de ciências, neste caso, seja um indicativo de trabalho sem problemas na área. É possível também que indique a aceitação, pela maioria das professoras, da atual proposta da CENP/SP para o ensino de ciências e saúde. Mas pode significar também insegurança, desinteresse ou falta de motivação das professoras no ensino da disciplina.

As professoras foram consultadas sobre que matéria mais gostavam de lecionar (Q. 22 - Anexo II). Apenas uma afirmou gostar mais de ensinar ciências. Duas professoras afirmaram gostar de ensinar todas as disciplinas, e as demais de lecionar português e matemática.

Ciências também não figurou entre as matérias preferidas das trinta e seis crianças de terceira e quarta série que responderam ao questionário para alunos (Anexo IV). A matéria obteve o menor índice (18%) entre as preferidas e o maior índice de rejeição (47%).

A justificativa dada pelos alunos que disseram gostar de ciências é que a matéria é fácil, interessante e tem experiências. Os alunos que afirmaram não gostar de ciências acham que a mesma é difícil, chata, decorativa, tem textos longos e questionários para responder. As notas baixas também foram citadas como justificativa pela rejeição à disciplina.

Das quatro entrevistadas que falaram sobre sua prática em ciências, três professoras afirmaram orientar-se pela nova proposta da CENP/SP e demonstraram concordar com as orientações básicas da proposta.

As professoras comentaram sua prática, considerando-a em consonância com as diretrizes da nova proposta:

"Por exemplo, nós vamos falar sobre higiene. Então nós perguntamos: -O que é higiene? E começa aquele debate. Então eles trazem o que eles acham, às vezes em revistas, em jornal. Propaganda de sabonete, eles trouxeram no dia em que falamos sobre higiene. Sobre o lixo, foi feita uma campanha de conscientização no prédio, para não sujar, não jogar papel no chão. Então eles davam os palpites e nós trabalhamos em cima disso" (Profª I - CBI - 21 mag.)

"Eu faço assim: -Nós vamos estudar o Universo; leiam sobre..." (...) "Então eles traziam para mim o que eles liam..." (...) "Daí eu pegava o conteúdo que é para ser dado na quarta série e selecionava o que eles queriam daqueles conteúdos. Eu tive que ir além, muito além, entende?" (...) "Então eles queriam saber sobre nebulosas, quasares, depois teve o buraco negro, um menino queria saber sobre Einstein com as teorias da relatividade. Passei tudo para ele, um pouquinho, a revista Superinteressante. Ele levou para casa, ele leu, ele fez o trabalhinho dele. Entende? Ele adorou Einstein." (...) "... não ponho mais pontos na lousa, questionários. Eles lêem, pesquisam. O que não consegui fazer foi formar o ponto na classe por causa do tempo. Eu queria formar com eles." (...) "... eu levava para casa e tirava o conteúdo mais básico para pôr no caderno. Comecei este ano, com a quarta série." (Profª E - 4ª série - 8 mag.)

Comparando sua prática atual no ensino de ciências com a dos seus ex-professores, uma professora atribuiu as mudanças percebidas à influência da nova proposta da CENP/SP:

"Não sei se os professores não tinham a liberdade ou se eles não queriam. Eu sei que eles não faziam isso ... Nós saímos esse ano, fizemos excursões, fomos a dois planetários." (...) "Eu estou usando bastante experiências, estou saindo também." (...) "Na minha classe fizemos experiências com feijões, com plantas, para explicar a fotossíntese. Eu estou usando bastante experiências; estou saindo, também. Trago fita de vídeo para eles assistirem aqui; às vezes, eles gravam alguma coisa e trazem. Estou fazendo um trabalho meio procurando seguir a proposta. Acho que está dando certo, pelo menos eles não têm causado problema nenhum." (Profª Q - 4ª série/ CBI e CBII rural - 2 mag.)

Os planos de curso elaborados pelas professoras para Ciências e Programas de Saúde (Anexo VII) para quartas séries, no ano de 1990, mostram uma diferenciação bastante grande nos direcionamentos pretendidos pelas mesmas no ensino da referida disciplina.

No Plano de Curso I (Anexo VII.1), é evidente a influência da Proposta Curricular de 1988. Os conteúdos dos outros dois planos - Plano de Curso II (Anexo VII.2) e Plano de Curso III (Anexo VII.3) - indicam uma vinculação maior ao Guia Curricular de 1973⁽³³⁾.

³³. Kawasaki (1991) analisou aspectos referentes à estrutura das duas propostas: Guia Curricular de 1973 (CERHUPE/SP) e Proposta Curricular de 1988 (CENP/SP).

4.2.1. A experimentação como recurso pedagógico.

As novas propostas da CENP/SP para primeira a quarta série foram aparentemente percebidas por algumas professoras como componentes de um projeto único, onde as diferentes disciplinas se articulam a partir de uma mesma diretriz: a valorização do "real", do "concreto", onde a participação da criança no processo ensino/aprendizagem é importante, e esse aspecto foi apontado pelas mesmas como ponto positivo da nova proposta. Em ciências, o "real", o "concreto", no discurso de algumas professoras, foi relacionado às experiências:

"Ciências também a gente pode trabalhar mais ao natural, trazendo para a classe ou saindo com eles. Isso está na proposta. Ela inclui outras mudanças, também. Tudo a gente tem que partir do real..." (...) "Antigamente você ensinava matemática, às vezes a gente ensinava uma continha mas não mostrava porque era 2. Hoje não, a gente troca, a gente faz, mexe com bastante coisa, sempre no real para depois passar para a conta." (Profª K - CBI - 22 mag.)

"... quando eu estudava usava-se pouco fazer experiências, usava-se pouco sair da sala de aula. Eu acho que nisso, a gente ter a liberdade de sair com eles, por exemplo, para mostrar e ficar tudo concreto, acho que nisso melhorou bastante." (Profª Q - 4ª série/ CBI e CBII rural - 2 mag.)

"Quando a gente ia estudar plantas, nós não pegávamos a planta na mão. Tinha professores que faziam isso, eu sei que tinha. Mas normalmente desenhava-se a árvore -raiz, folhas, flores - e você decorava. Quando nós demos isto, nós fomos ao pátio, nós arrancamos ..." (Profª I - CBI - 21 mag.)

O discurso das professoras assemelhou-se ao usado pelas aposentadas quando se referiram às interferências do SEROP na década de 70.

Apesar das diferenças nos enfoques das propostas divulgadas em diferentes momentos, quanto ao uso da experimentação no ensino de ciências, parece que essas diferenças de abordagem não foram suficientemente incorporadas ao ideário pedagógico. As justificativas para o uso da experimentação, tanto para as aposentadas, quanto para as professoras em exercício, foram basicamente as mesmas: a "visualização" dos fenômenos e a possibilidade de tornar o ensino mais "concreto".

4.2.2. Cursos como veículo de divulgação da proposta

Algumas professoras relacionaram as mudanças na sua prática no ensino de ciências à influência de cursos (³⁴) para divulgação da atual proposta da CENP/SP:

"O curso trouxe muitas coisas positivas. Como formas que você pode usar para educar o aluno: jogos, brincadeiras educativas. Eu achei isso ótimo, programas assim, para você seguir, que são ótimos." (...) "No curso foi falado de todas as matérias. Eu achei até que matemática, ciências, etc, melhorou bastante". (Profª Q - 4ª série/ CBI e CBII rural - 2 mag.)

As influências de outros cursos e de materiais veiculados nos mesmos também foram citadas pelas professoras:

"Matemática e ciências eu tenho colocado mais o que eu aprendi no Projeto Ipê, porque eu tenho todos os últimos livrinhos". (Profª I - CBI - 21 mag.)

³⁴. Em sua tese de doutorado, Gouveia (1992) relaciona o ensino de ciências com cursos para professores de primeiro grau.

"O curso 'Preparação do Professor I' mudou totalmente a minha cabeça" (...) Nas aulas deste ano para a quarta série "eu me baseei na apostila do curso. Tenho aquilo como bíblia para mim, porque é demais. Porque eu apliquei e deu certo ..." (Profª E - 4ª série - 8 mag.)

4.2.3. O material instrucional no ensino de ciências

Foram enfatizados como recursos importantes no ensino de ciências, além das excursões e das experiências, as consultas feitas pelas crianças em enciclopédias, jornais, revistas, etc. e, ultimamente, a possibilidade da utilização do vídeo da escola para a articulação de debates em sala de aula. O livro didático não foi mencionado nos depoimentos. Enquanto se referiam ao ensino de ciências as professoras comentaram:

"Hoje nós temos vídeo-cassete, mas nós não tínhamos. Talvez no ano que vem a gente possa passar filmes para serem debatidos. Vai melhorar." (Profª I - CBI - 21 mag.)

"... eles trazem o que eles acham, às vezes em revistas, em jornal." (Profª I - CBI - 21 mag.)

"Trago fita de vídeo para eles assistirem aqui; às vezes eles gravam alguma coisa e trazem." (Profª Q - 4ª série/CBI e CBII rural - 2 mag.)

4.2.4. Fatores interferentes no ensino de ciências.

Falando do ensino de ciências, as professoras consideraram interferentes fatores associados à rotina escolar, ao ambiente físico e às condições materiais da escola, o número de alunos por sala. Essas circunstâncias dificultam, na opinião de uma professora, a viabilização de atividades que considera importantes no ensino da disciplina:

"... há muita coisa que a gente poderia explicar para eles, tendo um laboratório ou uma sala especial. A minha sala tem 35 alunos na classe. Se você quer fazer uma experiência na classe é difícil. Não tem pia, não tem nada. Não é um laboratório, mas é um local, uma outra sala". (...) "Não é que vai melhorar cem por cento. Mas se você chega num local e já tem tudo para você fazer a experiência, tem pia, é muito mais fácil do que traz isso, traz aquilo, leva para a classe, limpa a classe. É difícil, não é?" (Profª I - CBI - 2Imag.)

"O ano passado fomos ao zoológico para eles verem o habitat de animais. Porque ver na TV, não é a mesma coisa. Eles ficaram encantados. Mas a gente tem dificuldade. A escola não tem dinheiro e a prefeitura nem sempre tem condições. A cidade é pequena, não tem muita coisa." (Profª I - CBI - 2Imag.)

"... nem tudo podemos fazer porque somos limitados. Temos tempo, recreio, educação física, educação artística." (Profª I - CBI - 2Imag.)

Quanto à nova proposta curricular da CENP/SP, não foram mencionadas falhas na metodologia ou no conteúdo indicado na proposta. Mas uma professora apresentou restrições quanto à extensão do conteúdo sugerido para a quarta série:

"Não dá. Realmente, com quatro horas de aula num trabalho ativo, que envolve a reflexão, não dá. Fiz uma seleção conforme a aptidão da classe." (...) "Você tem que seguir

aquele jornalzinho, que são as novas propostas da CENP. Dali você seleciona." (Profª E - 4ª série - 8 mag.)

As principais dificuldades apontadas pelas professoras no ensino de ciências foram associadas ao ambiente físico e às condições materiais da escola:

Resumindo, foi possível perceber pelos relatos que os experimentos em ciências e as excursões foram valorizados principalmente como recursos motivadores e fixadores da aprendizagem, tanto pelas professoras aposentadas como pelas professoras em exercício. A ênfase com a utilização desses recursos recaiu nos aspectos psico-pedagógicos do ensino e as razões apontadas pelas professoras para se utilizarem desses recursos, nem sempre coincidiram com as expressas nas propostas oficiais (Guia Curricular de 1973 e Proposta Curricular de 1988 para o ensino de ciências e saúde).

Outro fato a ser destacado é que tanto as aposentadas como as professoras em exercício, consideraram os experimentos e as excursões atividades inovadoras, apesar de as mesmas serem sugeridas como recursos auxiliares no ensino de ciências, pelo menos desde a década de 40 nos livros didáticos e, provavelmente, também divulgadas nos seus cursos de formação.

Uma diferença evidente através do discurso das professoras foi a mudança no material de apoio para o ensino de ciências. Enquanto na época das aposentadas o livro didático aparecia como o instrumento básico e exclusivo na atividade docente, as professoras em exercício afirmaram ter diversificado seu material de apoio - fitas de vídeo, revistas, jornais - passando a veicular em sala de aula informações mais atualizadas, mais motivadoras e assumindo procedimentos diversos dos que provavelmente assumiriam com o apoio único no livro didático.

V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

As falas das professoras sobre interferências no seu trabalho forneceram indicadores de possíveis determinantes da prática pedagógica dessas professoras e apontaram elementos que podem ser de grande utilidade, em especial para aqueles que se interessam em intervir no ensino básico, através de políticas educacionais, com quaisquer medidas que envolvam direta ou indiretamente a atividade docente. O professor e demais educadores preocupados com a melhoria do ensino básico também podem se beneficiar com estudos nesta direção.

Quando se fala de mudanças, nem todos, necessariamente, estão falando do mesmo tipo de mudanças, nem vendo igualmente as mesmas interferências que podem ocorrer no trabalho docente. A presente investigação pretendeu mostrar o ponto de vista do professor de primeira a quarta série.

As professoras apontaram fatores denominados não-pedagógicos, ou seja, fatores não relacionados diretamente aos conteúdos de ensino e às metodologias adotadas em sala de aula, como predominantemente interferentes na prática docente.

A maioria das professoras citaram como interferentes as atitudes dos alunos e das famílias, a desvalorização da escola e do professor e outros fatores de natureza diversificada com maior ênfase e/ou maior frequência do que fatores pedagógicos (cursos de capacitação docente, materiais instrucionais, guias curriculares e outros).

Este resultado constitui um indicativo de que a prática educacional concreta e, em particular, a atividade docente, só poderá ser realmente compreendida e transformada se considerada na sua totalidade.

Sabemos que os resultados desta pesquisa não podem ser imediatamente generalizados e extensivos a toda a população de professores do ensino básico. Mas acreditamos que, continuar centrados no pedagógico ao propor ações para o professor, sem considerar a totalidade dos condicionantes do seu trabalho, é altamente contraproducente.

A compreensão da atividade docente está além da percepção dos acontecimentos imediatos, de caráter cognitivo, psicológico e interacional vivenciados pelos professores e alunos no ambiente concreto da sala de aula. Os fatos, conforme se apresentam, são determinados por um complexo de fatores de ordem econômica, política e social, ocultos, mas atuantes nessas interações.

Uma visão globalizadora da realidade educacional pressupõe um conhecimento articulado de todas as dimensões que a constituem, dentro e fora da sala de aula.

Ao se considerar a prática docente com enfoque predominantemente pedagógico, desvinculada dos seus condicionantes globais, pode-se alimentar a crença equivocada de que os problemas educacionais são passíveis de serem resolvidos no âmbito exclusivo da sala de aula. Sob esta ótica, transfere-se sub-repticiamente ao professor a tarefa de solucioná-los, eliminando-se ou diminuindo-se, em maior ou menor grau, a responsabilidade de outras instâncias.

Os depoimentos deixaram transparecer, em várias ocasiões, que as professoras não pareceram sentir-se co-responsáveis pelo fracasso escolar (repetência e evasão) e pela baixa qualidade do ensino. Ao contrário, sentiam-se "excluídas" do processo educacional aguardando soluções "externas" para resolver problemas de ensino. Ao mesmo tempo que demonstravam discordar das soluções "de cima para baixo".

Apesar de as professoras geralmente não se considerarem responsáveis por situações de fracasso, em alguns depoimentos foi possível perceber nelas um estado de insatisfação pelos resultados educacionais obtidos não estarem correspondendo às suas expectativas.

Como nos processos de intervenção geralmente se realiza um trabalho "para" e "sobre" o professor e não "com" o professor, é compreensível que ele se sinta excluído, porque não discutiu, não opinou, não escolheu, não participou da formulação das diretrizes, da elaboração dos projetos, e talvez não tenha motivos suficientes para concordar com as soluções propostas, nem para sentir-se comprometido com os procedimentos sugeridos.

Apesar de, em várias ocasiões, as professoras criticarem decisões superiores, em nenhum momento chegaram a colocar em dúvida a legitimidade de uma estrutura educacional assentada na divisão social do trabalho, que estabelece a separação entre criação intelectual e ação concreta, entre planejamento e execução da atividade pedagógica. Ao mesmo tempo em que não concordavam com as propostas vindas "de cima", pareciam aceitar esta situação como natural e demonstravam aguardar providências "externas" para solucionar os problemas de ensino.

O esforço das professoras pareceu pender mais para o adaptar-se ao sistema estabelecido, sem um questionamento mais efetivo da concepção de mundo, de ensino, de ciência, de sociedade, de trabalho, contidos na estrutura educacional vigente. O professor se esforça para conseguir sucesso, sem perceber as contradições a que está sujeito.

No exercício do magistério, as professoras em seus relatos valorizaram a experiência, a liberdade e a criatividade. Mostraram-se favoráveis ao trabalho em equipe, à assessoria pedagógica na medida certa e de acordo com os interesses e as necessidades decorrentes das situações concretas de ensino, o apoio da direção da escola e dos pais ao trabalho docente e à troca de experiência entre professores.

Além de estimularem a atividade pedagógica, os fatores positivos enumerados pelas professoras certamente atuam no sentido de promover o aperfeiçoamento docente através da união teoria-prática e deveriam, portanto, ser levados em conta nos procedimentos de intervenção no ensino de primeira a quarta série.

O aproveitamento da experiência acumulada e o exercício pleno da autonomia docente, reivindicados pelas professoras, serão efetivos na união teoria-prática, num processo de continuidade-ruptura, nos moldes propostos por Snyders, que possibilitará ao professor a construção e o aperfeiçoamento constante da sua prática a partir da reflexão crítica sobre seu trabalho pedagógico.

Foram justamente as professoras que manifestaram o desejo de autonomia e criatividade no seu trabalho, que se mostraram interessadas em modificar e aperfeiçoar sua prática. Isto desde que as propostas de mudanças venham ao encontro das

necessidades por elas detectadas no processo pedagógico vivenciado em sala de aula e proporcionem o aperfeiçoamento da atividade docente, numa situação de liberdade e de troca de experiências com outras professoras.

Se o trabalho junto ao professor não representa uma continuidade de sua experiência, do seu dia-a-dia em sala de aula, são remotas as possibilidades da ocorrência de rupturas (salto qualitativo) na sua prática educacional. Para que aconteçam rupturas é necessário ao professor uma reavaliação crítica, teoricamente fundamentada, da atividade pedagógica. Assim sendo, nem toda interferência pedagógica, mesmo que planejada, afeta essencialmente o trabalho do professor. Quando isto não ocorre, observa-se que, cessadas as influências, geralmente ocorre um retorno à prática habitual, como aparentemente aconteceu com as intervenções do SEROP, conforme expresso nos depoimentos das aposentadas.

A ruptura é resultado do conflito de idéias, de evidências (o que não é o mesmo que "conflito de opiniões"), e só poderá ocorrer se for proporcionada ao professor a possibilidade de uma análise crítica das ações e representações envolvidas na atividade pedagógica. As soluções externas, que o professor pode rejeitar ou incorporar ao seu trabalho, não provocam, necessariamente, este tipo de reflexão.

A divisão social de trabalho não favorece o processo de continuidade-ruptura; ao contrário, provoca esvaziamento teórico da prática educacional, diminuindo as chances de ocorrerem mudanças mais efetivas, significativas e duradouras.

Nessa perspectiva, a teoria fornece ao professor elementos sobre os quais ele pode apoiar sua prática, escolhendo ele mesmo o melhor caminho dentre as diferentes possibilidades que o conhecimento teórico pode lhe proporcionar.

Apenas de posse da fundamentação teórica, o professor poderá exercer plenamente sua autonomia pedagógica e ter maior controle sobre seu trabalho. A insegurança provocada pela falta de conhecimento favorece a aceitação de metodologias e a incorporação de "receitas" e opiniões nem sempre bem fundamentadas que, no decorrer do tempo, são substituídas por outras "receitas" e opiniões.

Na união teoria-prática, o conhecimento teórico deve ser resultante da necessidade de compreensão e de tratamento de problemas concebidos e equacionados pelo professor, freqüentemente, com assessoria técnica de especialistas nas situações reais do processo educacional concreto. A atividade pedagógica passa a ser construída pelo professor, e não resultado da incorporação de idéias e de procedimentos alheios às suas concepções e à sua vivência em sala de aula.

Dentre outros fatores, para que esta união entre teoria e prática possa se tornar um procedimento viável, será necessário que sejam revistos não apenas os processos de intervenção mas também as condições de trabalho do professor, de forma que não atuem como impedimento real àqueles que desejam se aperfeiçoar. Obviamente, fornecer condições para que algo aconteça não dá garantias de sua concretização; entretanto, sem condições favoráveis dificilmente mudanças poderão acontecer.

O professor fica na esperança de que se conseguisse colocar em prática este ou aquele método, se tivesse este ou aquele recurso, conseguiria resolver os problemas de ensino. Esta atitude, bem como a postura de aguardar soluções "externas", pode dificultar a procura de formas alternativas de tratar problemas detectados em sala de aula.

As supostas soluções "externas" usualmente não levam em conta as experiências adquiridas no exercício do magistério, bem como as expectativas docentes e suas concepções acerca do processo ensino/aprendizagem.

Se as professoras têm idéias que gostariam de colocar em prática, por que simplesmente iriam abandoná-las, abrir mão da sua liberdade, da experiência adquirida ao longo dos anos na sala de aula, em função de novas propostas que não levam em consideração essas aspirações?

Até que ponto as propostas e guias curriculares, da forma como vêm sendo elaboradas, estariam fornecendo subsídios às professoras para o tratamento dos problemas educacionais concretos, e estariam correspondendo aos seus anseios de liberdade, de autonomia e de criatividade ?

Os projetos e as propostas curriculares, geralmente construídos com base nas concepções adotadas por seus elaboradores, podem não coincidir, necessariamente, com

as que o professor selecionaria, se este possuísse um conhecimento mais global das diferentes possibilidades onde fundamentar sua prática. Mas, o que resta ao professor quando lhe é retirada sua autonomia?

A sucessão de tentativas de influenciar na prática docente através de propostas de ensino pode tornar o professor inseguro por não saber se o que está fazendo é correto ou não. A assimilação acrítica de propostas pelo professor também pode gerar insegurança. Alguns depoimentos revelaram a ocorrência dessas inseguranças.

A insegurança pode levar o professor à passividade ou a buscar novas metodologias que, na maioria das vezes, vão produzir apenas alterações periféricas na sua prática habitual, sem, no entanto, perceber que elas não contêm a solução dos problemas educacionais. Assimiladas como idéias soltas, fragmentadas, essas opiniões vão sendo sucessivamente substituídas de acordo com os "modismos".

As professoras mostraram-se muito à vontade ao discorrerem sobre o tema da pesquisa - interferências na prática docente - e demonstraram ter idéias próprias acerca deste e de outros assuntos que envolvem o ensino básico. Nas situações de discordância das orientações oficiais, demonstraram utilizar-se de mecanismos para burlar as regras, como aconteceu com a criação do CB Intermediário que, de certa forma, retém o aluno que automaticamente seria promovido do CBI para o CBII. A formação de classes selecionadas nas outras séries, para "homogeneização" das turmas, constitui outro exemplo destes mecanismos.

A atitude dos alunos em sala de aula foi, sem dúvida, considerada o principal fator de interferência na prática docente pelas professoras entrevistadas: a indisciplina, o desinteresse pela matéria e a falta de respeito das crianças para com o professor, na opinião das mesmas, interfere negativamente, e muito, na atividade pedagógica.

Apesar de serem consideradas pelas professoras a principal forma de interferência na atividade docente, as atitudes dos alunos e as questões pedagógicas ou não que as motivam, não parecem constituir objeto de interesse dos que têm se proposto a introduzir melhorias no ensino de primeira a quarta série, especialmente via implantação de novas propostas curriculares.

Regra geral, o desinteresse e a indisciplina não apareceram, nos depoimentos, relacionados a inadequações de conteúdo ou metodologia ou a dificuldades de aprendizagem das crianças. O que tem interferido na prática docente, na opinião das professoras, é a conduta por elas consideradas inconveniente dos alunos em sala de aula e não propriamente as dificuldades de aprendizagem, que as mesmas consideraram normal e afirmaram contornar basicamente com o conhecimento proveniente da experiência acumulada com a prática do magistério.

Neste ponto, questionamos se não estaria havendo dissonância entre problemas concebidos pelo professor (indisciplina e desinteresse dos alunos) e soluções propostas nos guias curriculares ("novas" metodologias de ensino voltadas para resolver dificuldades de aprendizagem) ou pelas políticas oficiais, que adotam medidas como aprovação automática, por exemplo, para solucionar o problema do fracasso escolar. Acreditamos que as propostas muitas vezes são elaboradas para a solução de problemas que não existem do ponto de vista do professor.

Por outro lado, esses materiais - propostas, projetos de ensino e guias curriculares - são produzidos de forma tal que nem sempre consideram as condições reais de ensino ou outras possíveis fontes de interferência no processo educacional (agentes externos influenciando tanto o aluno como o professor).

A necessidade de envolver o professor na investigação do que gera as atitudes das crianças e das influências dessas atitudes no ensino de primeiro grau e de se estudar formas de encaminhamento deste problema é evidenciada pela ênfase e pela freqüência com que esta questão aparece nas falas das professoras.

Em algumas ocasiões, o problema gerado em sala de aula pelo desinteresse e pela indisciplina é tão intenso que, segundo alguns depoimentos, o professor "não consegue nem ensinar". Impedido de colocar em prática seus planos pedagógicos, é possível que o professor suponha que obteria sucesso se conseguisse colocá-los em prática.

Diante desta situação, que pode ocorrer com freqüência, pergunta-se que perspectivas teriam as novas propostas de ensino de serem adotadas por professores

que acreditam no provável sucesso das suas próprias idéias, se aplicadas? Neste caso, como ajudariam as propostas de ensino, que basicamente se referem a conteúdo e metodologia?

A maioria das professoras não consideraram dificuldades de aprendizagem como um fator interferente, como um "problema" na atividade pedagógica, enquanto a indisciplina, o desrespeito e o desinteresse, sim. Como levá-las às possíveis relações entre o pedagógico e essas atitudes?

Além disso, as prováveis causas do desinteresse e da indisciplina dos alunos não foram atribuídas nos depoimentos a fatores intra-escolares, mas a fatores "externos" à escola: à crise de valores na sociedade e nas famílias, à situação econômica do país, e à desvalorização da escola e do professor. Como, então, equacionar este problema, segundo a ótica do professor, no âmbito da sala de aula?

Por trás do discurso de "democratização do ensino", onde o importante é dar escolas para todos, não se tem efetivamente levado em conta as precárias condições em que esse ensino irá se desenvolver e seu grau de contribuição para o fracasso escolar. As professoras alertaram que na falta de um atendimento mais individual impossibilitado pelo grande número de alunos por sala, as crianças com dificuldades de aprendizagem muitas vezes acabam não recebendo a atenção devida, o que contribuirá para o desinteresse, a indisciplina e, conseqüentemente, o fracasso escolar.

Além dos fatores pedagógicos envolvidos, a relação entre classes numerosas e o fracasso escolar e os aspectos econômicos envolvidos nesta relação deveriam ser cuidadosamente avaliados pelos que orientam as políticas educacionais, tendo em vista custos e benefícios a médio e longo prazo.

Apesar de muitas vezes influenciar ou mesmo orientar quase que com exclusividade a prática docente, o livro didático não foi considerado pelas professoras como elemento interferente no seu trabalho. Mas as atitudes dos órgãos oficiais ao restringirem ou desaconselharem seu uso, sim.

As sucessivas situações criadas quanto à sua utilização pelo professor parece que criaram um verdadeiro mito em torno do livro didático. Pelo que foi possível inferir

com base nos depoimentos, trata-se de um problema ainda não equacionado tanto a nível do professor quanto, ao que tudo indica, a nível das instâncias oficiais. Divergindo das orientações dos próprios especialistas que hoje, segundo os depoimentos, encorajam a não adoção desse material pelo professor, principalmente nas séries iniciais, o Estado contraditoriamente continua comprando e distribuindo esses materiais nas escolas.

Tendo em vista que o livro didático é, provavelmente, a ferramenta de ensino mais difundida e mais utilizada pelos professores, seria necessário que se reconsiderasse atitudes extremistas, distantes da realidade, e se procurasse estimular a elaboração de textos onde a preocupação com a qualidade superasse os interesses econômicos, com abertura para participação do professor.

O livro didático foi considerado, por algumas professoras, material facilitador no processo ensino-aprendizagem, embora geralmente reconheçam que não deveria ser o único apoio para o professor, ou ainda que o professor não deveria se basear em um único autor.

Ao nos perguntarmos por que o livro didático ainda ocupa hoje tamanha posição de destaque na educação fundamental, é necessário levarmos em conta o contexto gerado pela formação profissional e pelas condições de trabalho do professor ao longo das últimas décadas.

Na nossa realidade educacional, a multiplicidade de aspectos envolvidos no fracasso escolar - que vão desde a postura adotada na política educacional vigente, até a falta de condições estruturais que possibilitem ao professor interessado a construção de um referencial teórico para uma reflexão mais abrangente e efetiva dos problemas de ensino - parece dificultar a ele outras opções que não a adoção (geralmente acrítica) de supostas soluções já prontas para problemas de sala de aula. No entanto, este tipo de procedimento não ocorre de forma tranqüila, pois a maior parte dos professores não parece totalmente satisfeita com a situação do ensino hoje. A sucessão de propostas, sem a devida avaliação das anteriores, foi preocupação manifestada por algumas professoras em seus depoimentos.

É fundamental que se considere a possibilidade de adoção de políticas educacionais a médio, curto e longo prazo. Políticas independentes de interesses pessoais, com maior participação de profissionais da área e que sejam definidas a partir das necessidades reais do país. E que os objetivos, as prioridades, as metas e as estratégias sejam estabelecidos a partir de um trabalho conjunto entre governo, comunidade, especialistas na área, com destaque para a participação do professor, que efetivamente vivencia o processo educativo em sala de aula.

Com a adoção de medidas como a "recuperação" e a "promoção automática", tenta-se adaptar o ensino para "resolver" problemas imediatos, sem uma investigação maior do próprio problema com vistas à compreensão das suas causas e da investigação de outras alternativas de solução.

Alertamos para a importância de se avaliar o processo educacional na sua totalidade, para que os novos direcionamentos sejam resultado desta visão global, com participação mais ampla da sociedade, ao invés da adoção de medidas pontuais e periféricas, aparentemente resultado de uma percepção superficial e fragmentada dos problemas educacionais ou de interesses econômicos de grupos poderosos.

Quanto ao ensino de ciências, as professoras não mencionaram as propostas e guias curriculares como interferentes na prática docente. Consideraram interferentes principalmente fatores relacionados às condições de trabalho, que estariam dificultando a realização de atividades práticas com os alunos. E os depoimentos mostraram que, apesar de sugeridas nos textos didáticos dos cursos de formação de professor de primeiro grau desde a década de 40, as experiências e as excursões foram consideradas pelas professoras atividades "inovadoras" tanto quando introduzidas pelo SEROP, na década de 70, como agora, na nova proposta da CENP/SP.

Acrescente-se ainda que o enfoque dado pelas professoras a essas práticas no decorrer do tempo parece não ter sofrido alterações significativas. Tanto as aposentadas quanto as professoras em exercício, aparentemente demonstraram valorizar a experimentação e as excursões no ensino de ciências quase que exclusivamente como recursos facilitadores da aprendizagem, sem uma preocupação com as concepções de

ensino e de ciência que podem estar por trás da forma como esses recursos são empregados.

E a substituição do livro didático por materiais alternativos nas aulas de ciências parece que facilitou, para algumas professoras, a introdução de conteúdos não convencionais, extrapolando a prática usual e possibilitando novos direcionamentos no ensino da disciplina.

Concluindo, com relação às intervenções no ensino, é importante lembrar que medidas isoladas têm resultados limitados, considerando-se o volume e diversidade de fatores que interferem e condicionam a prática docente. Por outro lado, resultados de estudos sobre processos concretos - apesar de fornecerem indicadores úteis à compreensão e encaminhamentos dos mesmos - serão sempre limitados, parciais e provisórios, pois a realidade é sempre mais dinâmica e complexa que o conhecimento que construímos dela.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, M.J.P.M. Guia curricular - contribuição à prática docente ou documento oficial? Reflexões sobre o ensino de física. **Educação & Sociedade**. 27: 141-143. Setembro, 1987.

_____. O papel do professor no material para ensino de física. **Ciência e Cultura**, 41 (3): 264-268. Março, 1989.

ALVES, A.J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa** (77): 53-61, maio, 1991.

ANDRÉ, M.E.D.A. O repensar da didática a partir do estudo da dominação e resistência no cotidiano escolar. **Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**, 14 (1): 35-41 jan/jun 1988a.

_____. Teorias da resistência e a prática educativa. **Educação & Sociedade**. São Paulo: Cortez Editora. Ano X, nº 31: 91-96, dez. 1988b.

_____. Os estudos etnográficos e a reconstrução do saber didático. **Revista da Ande**. Ano 12, nº 19, 17-21, 1993.

ANGOTTI, J.A.P. **Solução alternativa para a formação de professores de Ciências - um projeto educacional desenvolvido na Guiné-Bissau**. Dissertação de Mestrado. IFUSP/FEUSP. São Paulo, 1982.

APPLE, M.W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente. (trad. Tomaz Tadeu da Silva). **Cadernos de Pesquisa**. (60): 4-13, fev. 1987.

_____. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BARRETTO, E.S. MELLO, G.N. ARELARO, L. CAMPOS M.M.M. Ensino de 1º e 2º graus: Intenção e realidade. **Cadernos de Pesquisa**, set. 1979 (30) 21-40.

BARRETTO, E.S. ALVES, M.L. Buscando a superação do fracasso escolar na rede estadual paulista. **Em Aberto**. Brasília, Ano VI, nº 33, jan/março, 1987.

CARRAHER, D.W. CARRAHER, T.N. SCHLDMANN, A.D. Caminhos e descaminhos no ensino de ciências. **Ciência e Cultura**, 37 (6): 889-896. Junho, 1985.

CASTELLO BRANCO, L.M. O construtivismo e suas implicações pedagógicas. **Revista da Ande**. Ano 10, nº 17: 13-19, 1991.

CENP/SP. **Proposta curricular para o ensino de ciências e programas de saúde - 1º grau**. São Paulo: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, 1988.

CERHUPE/SP. **Guias curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino de 1º grau**. São Paulo: CERHUPE, 1973.

CUNHA, L.A. O "modelo alemão" e o ensino brasileiro. Em W.E. Garcia (org.) **Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento**. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil e Fundação Nacional do Material Escolar, 1978, 69-79.

CUNHA, L.A. **Educação e desenvolvimento no Brasil**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1980.

CUNHA, M.I. **A prática pedagógica do "bom professor": influências na sua educação**. Dissertação de Mestrado. FE-UNICAMP. Campinas, 1988.

DELIZOICOV NETO, D. **Concepção problematizadora para o ensino de Ciência na educação formal**. Dissertação de Mestrado. IFUSP/FEUSP. São Paulo, 1982.

_____. Ensino de física e a concepção freireana de Educação. **Revista de Ensino de Física**, vol.5, nº 2, 85-98, dez. 1983.

DELIZOICOV NETO, D. ANGOTTI, J.A.P. **Projeto Reformulação Curricular para Habilitação Magistério - Subsídios para a disciplina Física - 2º grau, núcleo comum**. Convênio SESG/MEC-PUC/SP, 1988.

FERRAÇO, C.E. Os conteúdos de física no ensino das séries iniciais: a necessidade de superação do conhecimento empírico. **Cadernos Cedes** nº 18. São Paulo: Cortez Editora, 1987.

FERRETTI, C.J. A inovação na perspectiva pedagógica. Em W.E.Garcia (coord.) **Inovação Educacional no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1980, 55-82.

FIGUEIREDO NETO, A.F. **A Física, o lúdico e a ciência no 1º grau**. Dissertação de Mestrado. IFUSP/FEUSP. São Paulo, 1988.

FLETCHER, P.R. RIBEIRO, S.C. O ensino de primeiro grau no Brasil de hoje. **Em**

Aberto. Brasília, Ano VI, nº 33, jan/mar, 1987.

FRACALANZA, H. **O que sabemos sobre os livros didáticos para o ensino de ciências no Brasil.** Tese de Doutorado. FE/UNICAMP. Campinas, 1992.

FRACALANZA, H. AMARAL, I.A. GOUVEIA, M.S.F. **O ensino de ciências no 1º grau.** São Paulo: Atual Editora Ltda, 1989.

FRANCO, M.L.P.B. "Estudo de Caso", no falso conflito entre "pesquisa qualitativa" e "pesquisa quantitativa". **Inter-Ação.** Revista da Faculdade de Educação. UFG, 14/15 (1-2): 1-6, jan/dez, 1990/1991.

FREITAS, H.C.L. **O trabalho como princípio articulador da teoria-prática. Uma análise da Prática de Ensino e Estágios Supervisionados na Habilitação Magistério do Curso de Pedagogia da FE/UNICAMP.** Tese de Doutorado. FE-UNICAMP. Campinas, 1993.

GAMBOA, S.A.S. **Epistemologia da pesquisa em educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas.** Tese de Doutorado. Campinas, 1987.

GARCIA, W.E. (org.) **Inovação Educacional no Brasil.** São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados: 1980.

_____. Legislação e inovação educacional a partir de 1930. Em W.E. Garcia (org.) **Inovação Educacional no Brasil.** São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados: 1980, 205-234.

GONÇALVES, F.S. Aprendizagem, desenvolvimento intelectual e evolução da consciência. **Revista da Ande.** Ano 12, nº 19, 11-16, 1993.

- GOUVEIA, M.S.F. **Cursos de Ciências para professores do 1º grau: elementos para uma política de formação continuada.** Tese de Doutorado. FE-UNICAMP. Campinas, 1992.
- HUBERMAN, A.M. **Como se realizam as mudanças em educação: subsídios para o estudo do problema da inovação.** São Paulo: Cultrix, 1976.
- KAWAMURA, L. **Novas tecnologias e educação.** São Paulo: - Editora Ática S.A., 1990.
- KAWASAKI, C.S. **O professor e o currículo de ciências 1º grau - concepções de ensino em debate.** Dissertação de Mestrado. FE-UNICAMP. Campinas, 1991.
- KUENZER, A.Z. MACHADO, L.R.S. A pedagogia tecnicista. Em G.N. de Mello (org.) **Escola Nova, Tecnicismo e educação compensatória.** São Paulo: Edições Loyola, 1984, 29-52.
- KUHN, T.S. **A estrutura das revoluções científicas.** São Paulo: Perspectiva, 1976.
- LAJONQUIÈRE, L. Acerca da instrumentação prática do - construtivismo: a (anti) pedagogia piagetiana, ciência ou arte? **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, nº 81, 61-66, maio 1992.
- LEFEBVRE, H. **Lógica formal/lógica dialética.** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, S.A., 1979.
- LEITE, L.B. As dimensões interacionista e construtivista em Vygotsky e Piaget. Em **Cadernos Cedes** nº 24. Campinas: Papyrus, 1991.
- LEWIN, Z.G. A criança, os comerciais de televisão e a cultura alimentar: uma análise

crítica. **Educação & Sociedade**, Ano XII, 504-523, dez. 1992.

LIBÂNEO, J.C. Tendências pedagógicas na prática escolar. **Revista da Ande**, 1983, Ano 3, nº 6, 11-19.

_____. **Democratização da escola pública - a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

LOPES, E.M.T. O escolanovismo: revisão crítica. Em G.N. - de Mello (org.) **Escola nova, tecnicismo, educação compensatória**. - São Paulo: Edições Loyola, 1984, 19-28.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, L.J. **Proposta de modelo curricular para o ensino integrado de ciências**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 1979.

MEGID NETO, J. **Pesquisa em ensino de física do 2º grau no Brasil - concepção e tratamento de problemas em teses e dissertações**. Dissertação de Mestrado. FE/UNICAMP. Campinas, 1990.

_____. **Catálogo de teses e dissertações sobre ensino de Ciências Físicas e Biológicas, defendidas no Brasil até dezembro de 1987**. FE-UNICAMP. Campinas, agosto, 1989.

MELLO, G.N. Educação escolar e classes populares: uma reflexão sobre o atual momento educacional e político do Brasil. **Revista da Ande**, 3 (6), 1983.

- _____. **Escola Nova, Tecnicismo e Educação Compensatória**. São Paulo: Edições Loyola, 1984.
- MENDES, D.T. **Filosofia da Educação Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- MIRANDA, G.M. **Do cotidiano da escola**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, 1983.
- MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
- MONTEIRO, M.H.B. **O ensino de ciências em classes populares**. Dissertação de Mestrado. UFRJ/FE. Rio de Janeiro, 1990.
- MOREIRA, M.A. AXT, R. Referências para análise e planejamento de currículo em ensino de ciências. **Ciência e Cultura**, 39 (3) 1987.
- _____. O livro didático como veículo de ênfases curriculares no ensino de física. **Revista de Ensino de Física**. vol. 8, nº 1, 33-48, junho/1986.
- NEILL, A.S. **Liberdade, escola, amor e juventude**. São Paulo: IBRASA, 1970.
- NOSELLA, M.L.C.D. **As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- OLIVEIRA, M.K. Vygotsky: Alguns equívocos na interpretação de seu pensamento. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 81, 67-74, maio/1992.

ORLANDI, L.B.L. Apontamentos sobre pesquisa em educação. **Cadernos IFCH-UNICAMP**. Campinas, 1983, 1-25.

OST, E. **O ensino de ciências numa perspectiva de inovação educacional**.

Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1985.

PALMA FILHO, J.C. **A reforma curricular da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para o ensino de 1º grau (1983-1987): uma avaliação crítica**.

Dissertação de Mestrado. PUC: São Paulo, 1989.

PERNAMBUCO, M.M.C.A. **Ensino de Ciências a partir dos problemas da comunidade**.

Dissertação de Mestrado. IFUSP/FE. São Paulo, 1981.

PIEROSI, Z.D. Formação e atribuição de classes. **Isto se aprende com o ciclo básico**.

São Paulo: CENP/SE, 1987, 144-146.

POPPOVIC, A.M. Enfrentando o fracasso escolar. **Revista da Ande**, 1983, Número especial, 6-10.

PRETTO, N.L. **Os livros de "Ciências" da primeira à quarta série do primeiro grau**.

Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 1983.

QUEIROZ, M.I.P. Relatos orais: do "indizível" ao "dizível". Em Von Simson, O.M. (org.)

Experimentos e Histórias de Vida em **Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais**. São Paulo: Vórtice, 1988a.

_____. **Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva.** São Paulo: CERU e FFCL/USP, 1988b, 75-86.

RIBEIRO, S.C. A educação e a inserção do Brasil na modernidade. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, nº 84, 63-82, fev. 1993.

ROMANELLI, O.O. **História da Educação no Brasil.** Petrópolis: Petrópolis Editora Vozes Ltda., 1980.

SANTOS, Th.M. **Noções de prática de ensino.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958. 5ª edição.

SANTOS, Th.M. **Noções de Metodologia do Ensino Primário.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1962, 9ª edição.

SAVIANI, D. A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. Em W.E.Garcia (coord.) **Inovação Educacional no Brasil.** São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados, 1980, 15-29.

_____. Tendências pedagógicas na formação do educador. **Inter-Ação.** 1981, Ano 5, nº 8, 63-69.

_____. As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, (42): 8-18, 1982.

_____. Tendências e correntes da educação brasileira. Em D.T. Mendes (coord.) **Filosofia da educação brasileira.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983, 19-47.

- _____. Sobre a natureza e a especificidade da educação. **Em Aberto**, Brasília, Ano 3, nº 22, jul/ago 84.
- _____. Problemas sociais e problemas de aprendizagem. **Revista da Ande**. Ano 10. nº 17, 5-12, 1991.
- SILVA, T.R.N. Classes homogêneas ou heterogêneas: um problema mal colocado. **Revista da Ande**. Número especial, 3-5, 1983.
- SNYDERS, G. **Para onde vão as pedagogias não diretivas?** Lisboa: Moraes, 1978.
- _____. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.
- SNYDERS, G. LÉON, A. GRÁCIO, R. **Correntes actuais da pedagogia**. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.
- SOUZA, S. J. KRAMER, S. O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais. **Cadernos de Pesquisa**, SP (77): 69-80, maio 1991.
- TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.
- TEIXEIRA JÚNIOR, A.S. **Um projeto de ensino de ciências para o Brasil**. Tese de Doutorado. FFCL da Universidade de Taubaté, 1976.
- VELLOSO, J. Pesquisa educacional na América Latina: tendências, necessidades e desafios. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: 81, p.5-12, maio 1992.
- WANDERLEY, L.E.W. Parâmetros sociológicos da inovação. Em W.E. Garcia (coord.)

Inovação Educacional no Brasil. São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados, 1980, 30-54.

WEBER, S. A produção recente na área de educação. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, nº 81, p.22-32, maio 1992.

WEISZ, T. E na prática, a teoria é outra? Em M.L.Alves (org.) **Isto se aprende com o ciclo básico.** São Paulo: SE/CENP, 1987.

ANEXO I

ROTEIRO BÁSICO PARA PRIMEIRAS ENTREVISTAS COM PROFESSORAS APOSENTADAS (20/5/90)

1. Apresentação da pesquisa e das finalidades da entrevista.

2. Dados gerais de identificação da entrevistada:

- Período de magistério.
- Localização das escolas onde lecionou: zona urbana e/ou rural.
- Procedência das escolas: pública e/ou particular.
- Séries em que lecionou.

3. Planos de aula e de curso:

- Eram elaborados pela professora ou vinham prontos para serem aplicados?
- Eram elaborados individualmente ou em grupo?
- Se elaborados pela professora, havia orientações específicas a serem seguidas?
- Que materiais eram utilizados na sua preparação?
- Esses planos eram seguidos ou representavam apenas uma norma burocrática a ser cumprida?
- Houve mudanças nesse processo no decorrer do tempo? Se houve, quais foram?

4. Livro didático:

- O livro didático era utilizado na preparação de aulas?
- Era adotado para os alunos? Como? Para estudar, fazer exercícios e/ou responder questionários?

- Qual sua opinião sobre o livro didático?
- Ocorreram mudanças no livro didático ou na forma de utilização do mesmo no decorrer do tempo em que lecionou? Quais foram elas e qual sua opinião sobre as mesmas?

5. Conteúdo das disciplinas:

- Como eram elaborados os programas das disciplinas? Seguindo que orientações? Quais os materiais utilizados na sua elaboração?
- Considerava adequados os programas?
- Os programas eram totalmente cumpridos no decorrer do ano letivo?
- Os programas permaneciam ou havia mudanças de um ano para o outro? Qual a sua opinião sobre o assunto?

6. Ensino de ciências:

- Que assuntos eram estudados em ciências?
- Qual a sua opinião sobre os conteúdos de ciências?
- Qual o material utilizado para preparação das aulas de ciências?
- Como professor e alunos se relacionavam com a matéria?
- Qual a importância, na sua opinião, do ensino de ciências nas classes de primeira a quarta série?

7. Propostas de mudanças no ensino de ciências:

- Durante o período em que lecionou, houve propostas de mudanças no ensino de ciências? Quais foram, quando isto ocorreu e quem propôs?
- Os professores tentaram colocar em prática essas propostas? Conseguiram ou não? Por quê?

- Na sua opinião, essas propostas vinham melhorar ou piorar o ensino de ciências?
- Caso tenham ocorrido mudanças, elas permaneceram ou não? Por quanto tempo?
- Essas mudanças eram necessárias ou não, na sua opinião?
- O que deveria ter mudado no ensino de ciências? Por quê?
- Que mudanças, na sua opinião, deveriam ocorrer no ensino em geral?

8. Percepções da professora sobre o magistério como profissão:

- Qual a sua percepção sobre o magistério, como profissão, hoje e no início da carreira?
- Na sua opinião, como a sociedade hoje vê o professor?

9. Concepções de escola e de educação da professora:

- Na sua opinião, qual o papel da escola? A escola tem cumprido seu papel? Por quê?
- Na sua opinião, qual o papel do professor? O professor tem cumprido seu papel? Por quê?

OBSERVAÇÃO: Este roteiro não foi seguido textualmente, visto que as entrevistas tinham caráter exploratório, por se tratar do primeiro contato com as professoras. O problema de pesquisa ainda não estava totalmente definido, apesar de haver uma tendência acentuada na investigação de situações de mudanças ou tentativas de mudança na prática docente de primeira a quarta série, conforme se pode facilmente perceber pelo roteiro de perguntas. Uma das finalidades dessas entrevistas, além de fornecer elementos para a delimitação do problema de pesquisa, era fornecer subsídios para a elaboração de um questionário semi-estruturado a ser aplicado a professoras em exercício em escolas da mesma cidade onde lecionaram essas professoras.

ANEXO II

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORAS EM EXERCÍCIO.

Senhor(a) Professor(a)

Estamos interessados em obter um panorama do ensino em nossa região. Julgamos que para isso é importante obtermos as opiniões de cada professor individualmente.

Consideramos que o conhecimento das condições efetivas de trabalho é uma condição necessária para que se possa desenvolver mais adequadamente os cursos de magistério e pedagogia e outras possíveis formas de interação com os professores de primeiro grau.

Pedimos sua participação nesse intento respondendo a este questionário. Caso considere alguma pergunta inoportuna ou de caráter pessoal, não a responda mas, por favor, responda a todas as questões que achar viáveis. Caso não se lembre ou não saiba a resposta a alguma delas responda simplesmente "não sei".

Desde já agradecemos sua colaboração.

Maria Ivanil Coelho Martins
Curso de Mestrado em Metodologia de Ensino
Faculdade de Educação - UNICAMP

II.1. O QUESTIONÁRIO

1. Nome _____
2. Sexo: Masc. () Fem. ()
3. Endereço (rua, no., cidade, CEP, telefone): _____

4. Idade: _____
5. Estado civil: _____
6. Fez curso de magistério?
Sim () Não () Local _____ Ano: _____
7. Fez curso de pedagogia?
Sim () Não () Local _____ Ano: _____
8. Outros cursos realizados (curso, local, duração do curso, ano de término)

9. Escolas em que leciona (indicar nome da escola e cidade):

10. Indicar se é professora substituta ou efetiva.
substituta () efetiva ()
11. Tipo de escola (zona urbana ou rural) e série(s) em que leciona:
Manhã: urbana () rural () 1ª() 2ª() 3ª() 4ª()
Tarde: urbana () rural () 1ª() 2ª() 3ª() 4ª()
12. Salário mensal como professor (considere o salário bruto do mês de maio/90):

13. Desempenha outras atividades remuneradas? Quais? _____

14. Número médio de alunos por classe: _____

15. Que condições existentes na escola mais "emperram" seu trabalho enquanto professor(a)?

16. Na sua opinião, quais as contribuições de um(a) professor(a) na escola de primeiro grau, para a formação de seus alunos?

17. Para que servem as aulas de:

Comunicação e expressão?

Matemática?

Estudos Sociais?

Ciências?

18. Na sua opinião, que fatores contribuem para o aprendizado dos alunos de primeiro grau?

Quais os fatores que mais atrapalham esse aprendizado?

19. Resuma o que você faz para avaliar seus alunos:

20. Na sua opinião, a avaliação pode contribuir para a aprendizagem dos alunos? De que maneira?

21. Que programa (conteúdo) você desenvolve em cada matéria?

Comunicação e Expressão:

Matemática:

Estudos Sociais:

Ciências:

22. Que matéria você mais gosta de ensinar? Por quê?

23. Desde que você começou a lecionar, você acha que o ensino se modificou? Em quê? Por quê?

24. Que mudanças você acha que deveriam ocorrer com relação ao ensino de:

Comunicação e expressão?

Matemática?

Estudos Sociais?

Ciências?

25. O que provoca mudanças na escola?

26. Você acha que seus alunos gostam da escola? Por quê?

27. Durante sua atuação como professor(a), você acha que o interesse das crianças em aprender aumentou ou diminuiu? Como você notou isso?

28. Há muitas desistências de alunos, durante o ano, na sua escola? A que você atribui essas desistências?

29. Há muitas reprovações de alunos na sua escola? A que você atribui essas reprovações?

30. Em sua opinião, como deveria ser um curso de formação para professores?

II.2. ALGUNS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORAS EM EXERCÍCIO E PROFESSORAS APOSENTADAS

Serão apresentados alguns resultados relacionados ao tema investigado - opiniões do professor sobre interferências no seu trabalho. Ao todo, dezesseis professoras responderam ao questionário. Os resultados do questionário serão apresentados por frequência. A somatória de algumas respostas eventualmente poderá ser maior que o número de professoras, visto geralmente tratar-se de perguntas semi-abertas.

II.2.1. Dados de Identificação das professoras que responderam ao questionário, por escola.

ESCOLA I: Responderam ao questionário sete professoras.

Idade média das professoras: 39 anos.

Estado civil: todas casadas.

Ano de conclusão do magistério: de 1968 a 1973 e uma professora formou-se em 1982.

Vínculo com o Estado: 6 professoras efetivas e 1 substituta.

ESCOLA II: Responderam ao questionário quatro professoras.

Idade das professoras: três com 25 anos e uma com 38 anos.

Estado civil: 3 casadas e 1 solteira.

Ano de conclusão do magistério: de 1983 a 1986 e uma professora formou-se em 1972.

Vínculo com o Estado: todas professoras substitutas.

ESCOLA III: Responderam ao questionário cinco professoras.

Idade das professoras: quatro com 32 a 36 anos e uma com 25 anos.

Estado civil: 1 casada, 1 solteira, 1 desquitada. As demais não responderam.

Ano de conclusão do magistério: 1967, 1969 e 1982. As demais não responderam.

Vínculo com o Estado: 3 efetivas e 1 substituta.

II.2.2. Respostas a questões relacionadas a situações de interferência no trabalho docente

Q.15) Que condições existentes na escola mais "emperram" seu trabalho enquanto professor(a)?

ESCOLA I:

- a) Número excessivo de alunos por classe (6)
- b) Desinteresse dos pais (1)
- c) Burocracia (1)
- d) Problemas de relacionamento no ambiente de trabalho (1)
- e) Pessoal administrativo mal preparado (1)
- f) Mães despreparadas (1)
- g) Condições salariais gerando pressões emocionais (1)
- h) Falta de tempo para o professor e para o aluno (1)

ESCOLA II:

- a) Número excessivo de alunos por classe (3)
- b) Falta de material didático (1)
- c) Falta de pessoal administrativo (1)
- d) Problemas de entrosamento entre o pessoal administrativo (1)

ESCOLA III:

- a) Desinteresse (2) e indisciplina (1) dos alunos
- b) Falta de pré-requisitos e de motivação dos alunos (1)
- c) Falta de material didático (1)

ENFOQUE EM CIÊNCIAS

Q.17) Para que servem as aulas de ciências?

ESCOLA I:

- a) Para o aluno ter conhecimento do próprio corpo e da natureza (4)
- b) Despertar o interesse pelo mundo, pela vida, pela natureza; fazer novas descobertas, pesquisas, etc. (1)
- c) Para a formação intelectual básica do aluno de modo a contribuir para que ele domine o seu meio físico e social e quem sabe até desenvolver mais as vocações científicas, já que existem menos que as literárias (1)
- d) Não respondeu (1)

ESCOLA II:

- a) Conhecimento do meio ambiente (1)
- b) Conhecimento dos fenômenos e das doenças e saber como evitá-las (1).
- c) Não respondeu (2)

ESCOLA III:

- a) Conhecimento do meio, hábitos de higiene e cuidados com a saúde (2)
- b) Conhecimentos necessários para a sobrevivência (1)
- c) Conhecimentos de higiene e do próprio corpo (1)

Q.24) Que mudanças você acha que deveriam ocorrer com relação ao ensino de ciências?

ESCOLA I:

- a) O conteúdo está bom; faltam local para laboratório e facilidade de locomoção (CBI)
- b) Tratar o ensino de ciências numa perspectiva histórica, percebendo o dinamismo do processo de elaboração da ciência (a ciência não está pronta, acabada, e a produção é influenciada historicamente); desenvolver o conhecimento científico a partir do que já sabem; levar o aluno à contínua reelaboração do conhecimento (reflexão sobre a realidade) (4ª série)
- c) Não respondeu (três do CBI, uma da 3ª/4ª séries e uma sem regência de classe)

ESCOLA II:

- a) Estudar doenças e profilaxias existentes no meio, trabalhando sempre que possível com o concreto (4ª série)
- b) Não respondeu (duas da 3ª série e uma da 4ª série)

ESCOLA III:

- a) Não há necessidade de mudanças (CBII)
- b) Trabalhar mais com experiências (4ª série)
- c) Não respondeu (uma do CBI, uma da 3ª série e uma da 4ª série)

ANEXO III

ROTEIRO BÁSICO PARA ENTREVISTAS COM PROFESSORAS EM EXERCÍCIO E SEGUNDA ENTREVISTA COM PROFESSORAS APOSENTADAS.

1. Há quantos anos leciona?
2. Com que classes já trabalhou?
3. Com que classe(s) trabalha atualmente?
4. Que problemas, na sua opinião, existem no ensino?
5. Como poderiam ser resolvidos?
6. Há alguma coisa que interfere (ou interferiu) no seu trabalho?
7. O que interfere (ou interferiu)? Quem interfere (ou interferiu)? Como interfere (ou interferiu)?
8. O que essas interferências provocam (ou provocaram) no seu trabalho?
9. O que você acha dessas interferências?

ANEXO IV

QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS

O questionário foi aplicado em 19/11/90 aos alunos das duas classes - terceira e quarta séries - onde já haviam sido realizadas sessões de observação, em dia e horário de aulas normais, para um total de sessenta e dois alunos.

As perguntas foram lidas pela pesquisadora e os alunos responderam na hora, indicando na folha apenas os números correspondentes a cada questão. As crianças tiveram a liberdade de colocar ou não seu nome e série na folha de respostas. Foi explicado que se tratava de uma pesquisa externa à escola e que as respostas não seriam lidas nem por suas professoras, nem por seus pais, e nem mesmo a direção da escola teria acesso a elas.

IV.1. O QUESTIONÁRIO

A) DADOS PESSOAIS:

1. Profissão (ou trabalho atual) do pai.
2. Profissão (ou trabalho atual) da mãe.
3. Número de pessoas da família.

B) ROTINA DIÁRIA:

4. Escreva como é seu dia (listar as atividades diárias).
5. O que você gosta de fazer?
6. O que você não gosta de fazer?
7. Quais os programas de televisão a que você assiste (ou quantas horas, em média, assiste à televisão)?

8. Quais seus programas favoritos?

C) ROTINA ESCOLAR:

9. Por que você vem à escola?

10. Para que serve a escola?

11. Do que você gosta na escola? Por quê?

12. Do que você não gosta na escola? Por quê?

13. Quais as matérias preferidas? Por quê?

14. De que matérias você menos gosta? Por quê?

15. Espaço livre: escreva o que quiser, sobre o que quiser.

IV.2. OS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

Na tabulação das respostas, foram indicadas as de maior frequência. As questões número 4 e seguintes admitiam mais de uma resposta, de forma que as somas dos percentuais apresentados nas mesmas poderão ser maiores que 100%.

1. PROFISSÃO (OU TRABALHO) DO PAI:

Os pais são, na sua maioria, comerciantes (28%), profissionais liberais - médicos, advogados, dentistas, etc. (15%) e bancários (10%). Outras profissões - pedreiro, mecânico, segurança, agricultor, etc. (todas juntas: cerca de 47%).

2. PROFISSÃO (OU TRABALHO) DA MÃE:

Cerca de 56% das mães trabalha fora. Das mães que trabalham fora, 40% são professoras ou diretoras de escolas. As outras atividades mais frequentes são comerciárias e bancárias.

3. NÚMERO DE PESSOAS DA FAMÍLIA:

De acordo com as respostas das crianças, suas famílias têm em média quatro a cinco pessoas.

4. ATIVIDADES QUE REALIZA DIARIAMENTE OU COM FREQUÊNCIA:

As crianças enumeraram as várias atividades que costumam realizar diariamente ou algumas vezes durante a semana:

- Assistir à televisão (100%)
- Brincar (cerca de 70% das crianças)
- Estudar e fazer as tarefas escolares (cerca de 40%)
- Praticar esportes, geralmente natação, skate e bola (cerca de 40%).
- Ajudar nas tarefas domésticas (cerca de 30%)
- Passear, geralmente nas casas dos amigos (cerca de 20%)
- Estudar inglês (cerca de 10%)
- Aulas de dança (cerca de 7%)

Outras atividades citadas por um ou outro aluno; ler livros e ouvir música. Uma criança trabalha fora.

5. O QUE GOSTA DE FAZER:

- Brincar (cerca de 63%)
- Praticar esporte (cerca de 33%)
- Estudar (cerca de 12%)
- Passear (cerca de 10%)
- Estudar e/ou fazer a lição e/ou ir à escola (cerca de 10%)
- Assistir à televisão (cerca de 8%)

Outras respostas: ler livros, ler gibi, viajar, ouvir música, comer, dormir, etc (todas: cerca de 35%).

6. O QUE NÃO GOSTA DE FAZER:

- Estudar e/ou ir à escola, fazer provas, escrever, ler, fazer as lições (cerca de 77%).
- Brigar e/ou apanhar e/ou ficar de castigo (cerca de 35%)
- Ajudar nas tarefas domésticas (cerca de 12%). Este valor corresponde a 41% das crianças que afirmaram participar das tarefas domésticas, lembrando que nem todas as crianças ajudam em casa.

7. PROGRAMAS DE TELEVISÃO A QUE ASSISTE (OU NÚMERO DE HORAS DIÁRIAS), E

8. PROGRAMAS FAVORITOS.

Todas as crianças assistem à televisão todos os dias. As crianças citaram em média três a quatro programas, sendo mais frequentes (e favoritos) os programas infantis e as novelas. Mas quase toda espécie de programas foram citados: filmes, noticiários, reportagens, esportes, programas humorísticos, programas de auditório, telecurso segundo grau, etc. As crianças que responderam em número de horas, citaram em média entre duas e três horas diárias (45 minutos foi o mínimo citado e seis horas o máximo).

9. POR QUE VAI À ESCOLA, E

10. PARA QUE SERVE A ESCOLA

- Para aprender (cerca de 43%)
- Para ter profissão boa e uma vida melhor quando crescer (cerca de 30%)
- Para "não ficar burro" (cerca de 22%)
- Por que é preciso estudar (cerca de 12%)

11. DO QUE GOSTA, NA ESCOLA:

- Recreio: para brincar, lanchar, conversar, etc (cerca de 38%)
- Da professora (cerca de 30%)
- De estudar (cerca de 17%)
- Dos amigos (cerca de 13%)
- De tudo, exceto das provas (cerca de 7%)

12. DO QUE NÃO GOSTA, NA ESCOLA:

- Fazer provas (cerca de 40%)
- Brigar e/ou ser repreendido e/ou ficar de castigo (cerca de 20%)
- Fazer as lições (cerca de 17%)
- Alguns colegas (cerca de 10%)

Outras respostas: barulho na classe, bagunça, notas baixas, ficar atrasado, ter que ficar quieto, ler alto, etc.

13. MATÉRIAS PREFERIDAS. POR QUÊ?

As crianças geralmente colocaram mais de uma matéria. Nem todas justificaram o porquê da sua preferência. Os percentuais referem-se às frequências das citações das disciplinas (e não das justificativas).

- Matemática (cerca de 65%). Justificativas: fácil, divertida, tira boas notas.
- Português (cerca de 30%). Justificativa: fácil.
- Estudos Sociais (cerca de 18%). Justificativa: interessante.
- Ciências (cerca de 18%). Justificativas: fácil, interessante, tem experiências.

Outras respostas: educação artística, educação física, nenhuma, todas (juntas: cerca de 15%).

14. MATÉRIAS QUE NÃO GOSTA. POR QUÊ?

- Ciências (cerca de 47%). Justificativas: textos longos, difícil, chata, decorativa, tira notas baixas, tem que responder questionários.
- Estudos sociais (cerca de 42%). Justificativas: as mesmas de ciências.
- Português (cerca de 23%). Justificativas: difícil, chato, cansativo.
- Matemática (cerca de 23%). Justificativas: difícil, não gosta dos cálculos, tira nota baixa.

Outras respostas: nenhuma, todas (cerca de 5% para as duas respostas).

15. ESPAÇO LIVRE (ESCREVER O QUE QUISER):

Das 62 crianças que responderam ao questionário, 53 escreveram alguma coisa; apenas 9 não fizeram uso do espaço livre.

Um total de 27 crianças falaram da escola - geralmente da sua relação com a escola: 20 contra a escola e 7 a favor. As outras 26 crianças falaram sobre assuntos variados: seus desejos, suas aspirações, seus medos, preferências, amizades, etc.

Numa das classes uma criança leu em voz alta sua frase, e influenciou alguns colegas, que a copiaram na sua folha:

"A escola é chata, chata, chata, e a vida é legal, legal, legal."

Outros exemplos de fala contra a escola:

"A vida para mim é muito interessante, mas a escola é para mim superchatíssima."

"Eu escrevo que a escola é chata e também odeio."

"A escola é muito chata, porque tem coisas que faz a gente ficar louco."

Alguns exemplos de fala a favor da escola:

"Eu gosto muito da escola porque lá tenho amigos e é o meu segundo lar."

"Escola é a luz da vida."

"Gosto muito da escola."

"A escola serve para aprender e se desenvolver."

Exemplos de frases que não envolveram a escola:

"Eu quero ser criança para sempre, mas sei que isso não vai acontecer infelizmente porque a vida tem várias partes."

"Na vida a gente vive errando, mas quando erra a gente aprende. A vida é uma escola sem fim. A gente vai viver nessa escola até morrer."

"As drogas não fazem bem para a saúde e o sexo dá aids. As piores coisas que tem são essas."

"O meu sonho é morar em Paris."

"Eu adoro jogar futebol."

ANEXO V

EXEMPLO DE PARTE DE UMA ENTREVISTA COM PROFESSORA EM EXERCÍCIO, COM GRIFOS E "RECORTES"

Data da realização da entrevista: 14/11/1991.

Local: Capivari, SP.

Dados de identificação: professora com 22 anos de magistério. Lecionou sempre em escolas públicas. Trabalhava com CBII (Ciclo Básico Continuidade) na ocasião da entrevista.

Nas entrevistas foram grifadas palavras-chave indicativas de agentes de interferência (ou fatores interferentes) na prática docente, na opinião das professoras. Os tipos de interferências foram indicados por duas letras maiúsculas (AL, PA, AV, DE, PR, CI, OU), utilizadas como códigos, no final de cada resposta. Com base nessas indicações foram feitos "recortes" nas entrevistas. Abaixo o significado dos códigos utilizados:

AL: atitude dos alunos;

PA: atitude dos pais;

AV: avaliação;

DE: desvalorização da escola e do professor;

PR: implantação de novas propostas no ensino;

CI: enfoque em ciências;

OU: outras interferências: termo genericamente utilizado para designar demais fatores interferentes, citados com menor frequência e/ou menor ênfase pelas professoras.

Exemplo: problemas de relacionamento no ambiente de trabalho, problemas burocráticos e administrativos, inadequação do sistema de promoção de alunos, classes numerosas, etc.

III. 1. Transcrição de Parte da Entrevista, com Indicação das "Palavras-Chave" e Delimitação dos "Recortes".

PERG: Neste período todo em que você lecionou, percebeu alguma mudança no ensino?

RESP: Muitas mudanças. Antes se exigia mais da criança. Agora se facilitou muito para a criança, porque agora tem que dar valor à criatividade dela. então você tem que aceitar muito mais. Acho que isto não está funcionando. Acho que é uma falha. Não pode! A liberdade, a mudança foi muito grande! No nosso tempo era melhor. (AV) - (AL).

PERG: Como foi introduzida essa mudança?

RESP: Acho que com a nova proposta também, não é? (PR)

PERG: Mas ela começou com a nova proposta ou começou antes?

RESP: A partir dessa nova proposta. Faz uns dois ou três anos que a Emília Ferreira veio para o Brasil, que a Esther Goes, no Rio Grande do Sul, começou. Eu acho que piorou. Porque agora eles querem que a criança tenha senso crítico, tudo, mas não está levando a nada, eu acho. (PR)

PERG: Você acha que isso interferiu no trabalho do professor?

RESP: Sim, porque eu estava acostumada a um tipo de ensino e agora você tem que aceitar mais os erros, e até o comportamento do professor mudou. (PR) (AV)

PERG: Você acha que isso está sendo mais ou menos imposto ou os professores estão entrando nisso mais por conta própria?

RESP: Não sei. acho que está sendo meio imposto. (PR)

PERG: Quem, você acha que está impondo?

RESP: Não sei. Eu fico comparando com o tempo que eu estudava, que a gente estudava, não era diferente? Falam que traumatiza tanto a gente obrigar o aluno a fazer de determinado jeito, a corrigir os erros. Era mais rígido o ensino, o comportamento na escola. A gente tinha mais direitos sobre a criança. Agora não. Mudou. Os alunos tem liberdade total de tudo. A gente não pode mais fazer nada. (PR) - (AV) - (AL) - (DE)

ANEXO VI

EXEMPLOS DE "DESCRIÇÕES" ELABORADAS A PARTIR DAS ENTREVISTAS COM PROFESSORAS DE PRIMEIRA A QUARTA SÉRIE

VI.1. SOBRE ATITUDES DOS ALUNOS

VI.1.1. "Descrição" baseada no depoimento oral de uma professora em exercício

No período em que lecionei não notei mudança no ensino. "Eu não achei nada. Sempre a mesma coisa. O ensino continua a mesma coisa. Mas quanto ao aluno, cada ano pior: a desobediência, a falta de interesse é demais na sala de aula". Isso "interfere muito" no trabalho do professor "porque a gente luta lá na frente, gasta as energias para que eles aprendam, e eles não dão a mínima. O ensino está decaindo, na minha opinião. Eles não têm interesse. De quarenta alunos, dá para contar uns dez que têm interesse".

Não é só isso que está fazendo o ensino decair, tem outras coisas também. "Eu acho que muita televisão, que deixa a criança só pensando em tudo a que assiste, as novelas. Elas vêm à escola só pensando nas novelas e em outros programas que gostam de assistir. O que fazer? Televisão todo mundo tem, todo mundo quer assistir, e com isso vai deixando.... Eles não têm interesse. É aquela bagunça que se forma na classe. Você chama atenção de um, chama atenção do outro e ninguém dá a mínima. A professora fica lá gastando energia perante a lousa, incutindo, explicando, para eles aprenderem, e nada. É isso aí. Interfere muito no ensino, principalmente a falta de interesse deles."

"Eu acho que não precisa mudar nada" no ensino. "O importante é que as crianças sejam obedientes porque, se uma classe fica quietinha, obedecendo a

professora que está lutando ali na classe, ia conseguir muita coisa. Eles iam aprender. Eles iam conseguir entrar na faculdade sabendo bem. Mas do jeito que está! Isso também é muito dos pais. Tem pais que não interferem. Tem vez que - não comigo - tem vez que com qualquer coisinha que a gente faz os pais se ofendem, dizem que chama muito a atenção... Achem que não, que o filho é obediente, não é verdade? Tem muitas mães que vão a favor dos filhos e não a favor do professor. E começa a reclamação:- essa professora é isso, é aquilo. Mas não vêem o que o filho faz na sala de aula. Então eu acho que se os alunos se comportassem direito, como é para ser, não tinha nada dessa anarquia como está. Olha a bagunça no recreio: caem, batem a cabeça, quebram o braço. Depois eles entram na sala de aula, depois do recreio, sem interesse, pior ainda, gastando energia, correndo, entram suados, todo suados, e o professor tem que agüentar dentro da sala de aula aquele cheiro terrível de suor... Então eu acho que o mais importante seria que os alunos se comportassem direito, na minha opinião, e tivessem mais interesse em aprender". (profa. L - 3ª série - 21 mag.)

VI.1.2. "Descrição" baseada no depoimento oral de uma professora aposentada

"As crianças dão mais trabalho na segunda série. Na quarta já são melhorzinhas. Acho que é porque na segunda são muito crianças, ainda, não sei, elas querem só brincar, não querem saber de nada. Difícil de prender a atenção delas, não é? Mas é gostoso, eu gostei de trabalhar."

...

Durante o período em que trabalhei, não percebi grandes mudanças no ensino, na escola. "Foi tudo devagarinho, a mudança foi devagar. Depois, a sociedade toda mudou, então a criança mudou também, não é? Eles recebem muita influência de outros órgãos - educação - é clube, é sociedade, é televisão. Então, eles se comportam muito diferente de antigamente, as crianças. Eles não param, a gente tem que aceitar tudo."

"Bom, eu acho que tem que acompanhar a sociedade. Não adianta você ficar naquela escola antiga, quando o mundo mudou, a sociedade mudou. Tem que mudar também a escola. A religião mudou, tudo muda. Tudo vai evoluindo e a gente tem que educar a criança para um mundo desconhecido. Sempre, cada vez vai mudando mais, não é? Então a gente também vai fazendo experiência com eles. A gente não sabe tudo, não. Durante todo esse tempo que a gente trabalhou a gente experimentou, também."

Eu acho que para o professor essa influência veio ajudar. "Acho que sim, porque eles ficaram mais desembaraçados, menos inibidos, têm vocabulários melhores, assistem a tudo quanto é coisa. Eu até estranhava, às vezes, quando dava composições, cada nome, cada coisa, porque não sou de ficar assistindo televisão, mas eles eram. Eles aplicavam os personagens da televisão nas estorinhas deles. Então eu estranhava um pouco e aí um dizia: '-Isso aí é do programa tal, dona.'

...

Quando eu fiz o curso normal "já se falava muito em escola nova, já se falava em escola nova: antigamente a escola tradicional era assim, assim, então a escola nova... então já se estudava assim, pensando na escola nova. Já orientavam a gente - a escola normal também era nova. Cidade pequena, sabe, a gente estudou um pouco de tudo, de prática de ensino, pedagogia, psicologia."

"Eles achavam que a escola antiga era muito... o professor não deixava, as crianças não levantavam da carteira. Tinham medo do professor, não tinham? Era o que diziam, que não podia fazer nada, o professor ficava bravo, castigava. Essa é a diferença que eles orientavam a gente, que agora a escola era nova, tinha de mudar. Acabou aquela escola que as crianças eram castigadas só por levantar da carteira, que a criança tem que participar, agora. Não é mais assim, só o professor ditando, ditando, ditando. Eles tinham que conversar mais, na classe. Fazendo eles falarem bastante, a gente podia orientar a linguagem deles, melhorar a linguagem para depois escreverem, não é?"

Uma das dificuldades que eu acho para as crianças aprenderem é essa: elas não estão interessadas naquele assunto que eu quero ensinar". Quando isso acontecia, "a gente ia chamando atenção, puxando para aquele lado e daí, com essas mudanças para

excursão, passeios, chamavam mais a atenção da criança. Hoje todas as escolas fazem excursão, não é?"

...

Eu acho dignificante o trabalho do professor. "Eu noto que as mães não têm paciência com os filhos; são dois, três, quatro. Quatro? Hoje não tem quatro, é um ou dois. Elas não têm o mínimo de paciência. Agora, mandam para a escola e a professora não fica com um, dois ou três; tem trinta, trinta e cinco. Além de pajear, fazer aprender. Eu acho que devia ganhar muito mais, concorda? Eu sei, eu vejo que as mães não agüentam os filhos. Hoje em dia, ou elas precisam sair e trabalhar fora ou precisam mandar as crianças à escola, porque não agüentam."

...

Na época de me aposentar "eu estava cansada e reclamava um pouco da disciplina. Mas é normal, a indisciplina. A criança tem que ser livre, independente."

Nas reuniões pedagógicas o pessoal da Delegacia dizia que "o ensino tinha que ser democrático. Então a gente foi dando mais liberdade para as crianças." (Profª A - aposentada - 1950/85)

VI.2. SOBRE ATITUDES DOS PAIS

VI.2.1. "Descrição" baseada no depoimento oral de uma professora em exercício

Os pais interferem. "Eles medem caderno com o do fulano do vizinho, que é de outra escola. Enquanto todo mundo não andar assim, dentro do programa, não vai conseguir muita coisa, não. Eu me debati muito com isso. Eu vi que dando gramática, trabalhando gramática, ele acerta, mas na hora que expõe o pensamento, ele erra Então não tem tanta necessidade da gramática, e eu achava até o início do ano que tinha

necessidade da gramática. No final do ano eu saí provando para mim mesma que não tinha mesmo. Eles continuavam errando a mesma coisa. Então é mais fácil você bater em coisas que eles constroem do que na gramática." (...) "Seria bom trabalhar português mas só com leitura e escrita, mas a mãe não admite a gramática ficar de fora. Eu senti isso."

"Tem pais que só ligam para nota. Se a professora pôs a prova resolvida na lousa e o filho tirou A, ótimo. São a maioria. Agora, a minoria são aqueles pais que vêem que você trabalha, exige do filho deles, e mesmo que ele tire um C, ou um B, eles gostam, porque você está exigindo, está dando, a criança está aprendendo, está se esforçando. Eu penso assim, não me vale a nota do aluno, porque o governo vai fazer passar."

Os pais, em geral, não estão interessados na escola, "porque eles têm que trabalhar, eles têm os mil problemas deles. Eles participam, mas muito pouco. Eles querem ver o produto no final do ano, porque durante o ano ele teve que trabalhar dobrado para driblar a situação que o governo impõe."

Eu acho que o desinteresse dos pais prejudica os alunos. "O aluno, às vezes - o pobre, o rico, ou da classe média, qualquer um, sem falar em condição social - é abandonado pelo pai, pela mãe. Porque toda criança tem que ter regra. Todo adulto gosta de ter regra. Então tem criança que não tem aquela regra dentro de casa. Toda criança, a primeira coisa que pensa, é brincar. Ela não vai pensar que tem a hora de estudar, ela nem se lembra. Então, se o pai não está, e a mãe não está acompanhando, despertando a criança para essa hora, fica difícil na escola. Se o pai não está lá para acompanhar, para despertar, imagina a educação comportamental dela; não está presente, também. Então o professor vira mãe, vira pai, tem que educar primeiro a criança para ter um comportamento dentro da escola, para depois dar a matéria dele. Agora, se estivesse um dos responsáveis pela criança em casa fazendo isso, cuidando da educação da criança, despertando nela a hora de fazer a tarefa, acompanhando, se fosse o caso, ficaria mais fácil. Aí o professor teria a verdadeira função dele, dentro da classe, mas não está sendo assim. A escola virou creche-restaurant, porque eles têm que vir comer aqui, têm que ser olhados aqui, porque senão eles ficam na rua. E o professor virou pai e mãe do

aluno, e tem que educar primeiro para depois começar a matéria, e isso não é culpa do pai, da família, do aluno, da direção da escola, da Delegacia. É culpa da situação. Se o pai ganhasse bem, ele deixaria alimento em casa na hora que fosse trabalhar. O filho sairia com lanche e não precisaria ter merenda na escola. A mãe ficaria em casa para governar o lar, e então zelaria pela educação, pela disciplina da criança dentro de casa, com relação à escola, tudo, e o professor receberia a criança alimentada, educada, pronta para dar a ela os elementos que precisa para vencer na vida."

...

No ano passado, junto com as outras duas professoras de quarta série, fizemos a separação dos alunos em classe fraca, média e forte. "Tudo foi feito e assinado. Uma professora, mãe de aluno, brigou porque seu filho ficou na classe média: - Como tirar meu filho da classe forte e colocar um negro no lugar? Disse que eu destruí sua família, tirei o filho do convívio dos filhos de advogados, médicos, etc. A criança passou para a classe forte. A filha da secretária foi para a média, e não para a fraca. O pretinho foi para a classe média para dar lugar a um filho de ricos, que é burro. As professoras ajudam umas às outras a colocarem os filhos nas melhores classes. Voga a posição social e mães que choram bastante. O discurso é outro. Fazem por baixo do pano." (profa. E - 4ª série - 8 mag.)

VI.2.2. "Descrição baseada no depoimento oral de uma professora aposentada

Eu não sei qual a causa do desinteresse das crianças pela escola. "Eu tenho a impressão que a criança de hoje, nem é a criança, são os pais - eu acho que os pais saem e dão muito pouca atenção às crianças, ultimamente. Pouco vêem o caderno, pouco se interessam. Porque a vida força o pai e a mãe a trabalharem fora, embora os filhos estivessem em primeiro lugar, mas todo ser humano tem falhas mesmo e às vezes não é possível. Às vezes você vem cansada e não dá aquela atenção. Eu acho que

devido à necessidade da maioria das mães saírem hoje, eu tenho a impressão que é isso, as crianças vão perdendo aquele interesse. As mães não se interessam mais em ver um caderno. Você notava que antigamente as mães acompanhavam o caderninho, via aquele interesse, vinham na reunião de pais e mestres. Ultimamente não; só vêm justamente aqueles que não precisam. Os pais dos que mais precisam, são pessoas mais humildes, têm que trabalhar mais, têm um serviço que não dá para sair para vir a uma reunião, então com isso acho que houve desinteresse da criança. Os próprios pais passam isso."

"Se a mãe se esforça, se está sempre vendo o caderninho, escrevendo, pedindo que você passe mais tarefa, então a criança forçosamente mostra mais interesse; são as crianças cujos pais também se interessam."

"Os pais largam os filhos, por falta de tempo, porque têm que trabalhar. Então não tem mais aqueles ensinamentos, que pelo menos a gente recebeu."

"Na minha opinião, eu acho que desde o dia em que todos os pais tiverem um ordenado bom, que eles puderem dar uma alimentação boa para a criança, acho que tudo vai melhorar. Porque a cultura do povo vai melhorar. Tem crianças pobres que são bons alunos - não é porque ele é pobre que não tem facilidade de aprender - mas a criança que tem menos poder aquisitivo tem mais dificuldade. A criança de nível social mais alto tem jogos, tem muita coisa que desenvolve o raciocínio, que ajuda muito. O pai tendo uma condição de vida melhor, pode dar uma vida melhor para os filhos. A criança tem mais interesse, tem mais livros, mais joguinhos. Esse que tem dificuldade, que é pobre, se ele pudesse ter isso, ajudaria muito. Agora, quando ele tem facilidade, mesmo pobre, ele aprende. Tem crianças pobres que são uma beleza, têm facilidade de aprender." (Profª C - apos. - 1960/86)

VI.3. SOBRE AVALIAÇÃO

VI.3.1. "Descrição" baseada no depoimento oral de uma professora em exercício

"O professor também perdeu o seu verdadeiro papel. Segundo o que você sente na sociedade, ele é um babá, uma babá. Porque passar, todo mundo passa. O governo 'monta' você de papelada para você 'empurrar' o aluno. Porque o relatório dele, para ir para a ONU, não sei para onde, tem que ir com baixa evasão, baixo analfabetismo. Então ele injeta em você mil coisas para você passar o aluno. Tem um Tribunal da Educação, não sei como eles chamam, que se o pai recorre e se você não tiver as coisas em dia, tudo registrado direitinho!" (...) Já houve caso de aluno que "recorreu e o professor teve que voltar atrás. Não é uma vergonha? Não parece mesmo que você está 'pegando' para sacrificar o aluno?". (...) "Eu fiz um ano lindo de professor e aluno, mas a parte burocrática da escola não deixa a gente trabalhar direito; isso vai tirando o ânimo da gente. Eu sinto que existe isso: - Vamos jogar a culpa no professor, porque o professor é louco para parar de trabalhar com aluno, ele está cansado no final de ano."

...

"O ano passado encerrei o ano com uma decepção terrível: os alunos "fracos" foram "empurrados" e precisaria dar o sangue para recuperar dez alunos. Está uma palhaçada, o magistério. Criança pobre e burra é "empurrada". Sempre pego quarta série por causa da condição de ACT e poucos pontos. Teria que trabalhar a nível de pré e primeiro ano, daí mandar as crianças para fazerem outra coisa. Tem uma aluna boa que veio de outra escola, mas nem querem ouvir falar de transferi-la para outra classe porque ela é preta e perdeu a mãe bêbada. É a única. As outras crianças estão sendo estimuladas por ela. Pedi classe fraca este ano para ter sossego de trabalhar; professora de classe forte é muito visada pelas colegas."

"Tem pais que só ligam para nota. Se a professora pôs a prova resolvida na lousa e o filho tirou A, ótimo. São a maioria. Agora, a minoria são aqueles pais que vêem que você trabalha, exige do filho deles, e mesmo que tire um C ou um B, eles gostam, porque você está exigindo, está dando, a criança está aprendendo, está se esforçando. Eu penso assim, não me vale a nota do aluno, porque o governo vai fazer passar." (Profª E - 4ª série - 8 mag.)

VI.3.2. "Descrição" baseada no depoimento oral de uma professora aposentada

"Eu sempre usei a Caminho Suave. Agora, quando eu era substituta tinha uma professora que usava aquela cartilha que tem a lição A Pata Nada. Também era por silabação ... Teve uma época que teve uma reforma, bem antes, faz tempo, e foi usada uma tal cartilha que a gente chamava "Cartilha do Dudu": Eu sou Dudu... Quem sou eu?. Olha, aquela cartilha não deu resultado".

Não sei bem porque foi implantada. "Porque nessa época eu era substituta... Vinha muito de Piracicaba, da Delegacia de Piracicaba. Ela queria renovar. Então veio a renovação por essa cartilha. Também vinham naquela época, e a gente achava um absurdo, provas já elaboradas da Delegacia. O professor não sabia como era a prova, nada, e dava a prova para a criança." Eles queriam renovar "porque sempre está havendo isso, querendo renovar para melhorar. E parece que, não sei, não está havendo melhora. O que você acha? O que você acha?"

"Agora, a gente que tem filho, sobrinho, estudando, e dá aula, a gente foi vendo que o ensino na escola pública foi decaindo... Não sei se é o que pedem, o programa mesmo, ou o professor... Há uns anos atrás, nos anos 60, 70, era diferente. Eu tenho caderno de filho, da segunda série, segundo ano primário, nossa, acho que agora aprendem na quarta. E eu acho que aprendiam... Estão pedindo menos, não sei se é para que todos tenham acesso à escola, para que todos saiam com um diploma. Eu acho

que até o nível do professor que se forma agora é mais baixo."

"Tem que dar aquele mínimo para você promover o aluno; então tem certos professores que ficam ali - é o mínimo e acabou. Agora, quando chega na época da recuperação - geralmente fazem recuperação todos os alunos que têm conceito mais baixo - se o aluno conseguir aquele mínimo tem que ser aprovado; então, mesmo não sabendo nada, vai ser aprovado. Se o professor quer reprovar, ele precisa fazer uma mágica tão grande, mas tão grande para reprovar o aluno, senão ele não consegue. O professor é obrigado a aprovar. É isso que eu acho errado. ... Eu acho que esse é um ponto negativo. Eu não concordo com a recuperação como ela é feita agora."

Não sei porque se começou a fazer recuperação para o aluno. "Mas eu acho que é para que todos os alunos sejam aprovados, para que vão até a oitava série, para que todos tenham o diploma. Eles querem dar o diploma da oitava série para todo mundo. Eu acho, não sei. Eu penso assim."

"Eles acham que é bom para o aluno, que o aluno vai ser recuperado. Mas eu não aprovo a recuperação, nunca aprovei. Teve um ano que eu estava com uma quarta série bem fraca. Tinha um aluno nessa quarta série que não sabia divisão, então ficou para recuperação. Se eu conseguisse dar a divisão - apesar de que eu não acho que é só a divisão, é tudo - porque numa recuperação de cinco dias você vai pegar só uma parte do que deu durante o ano, e se o aluno conseguisse aprender a divisão e resolver alguns problemas de matemática, ele seria aprovado. Eu daria letra C para ele e ele seria aprovado. Precisei fazer uma mágica, mas uma mágica para reprovar o aluno, porque não queria que ele passasse. Porque ia para a quinta série e no fim ia sair, não é? Eles falam que não, mas na quinta série, aquilo que não sabe não vai ficar sabendo mais, porque na quinta série nenhum professor vai ensinar a divisão, nenhum. Vai virar problema dele, do aluno, que se quiser saber divisão vai ter que aprender por fora. Você não vai pegar o aluno e ensinar divisão da quinta série em diante."

Os pais também interferem. "O filho tem que ser recuperado, porque ele tem que ser aprovado, nem que ele não vá bem durante o ano." (Profª B - apos. - 1952/59 e 1966/88)

VI.4. SOBRE DESVALORIZAÇÃO DA ESCOLA E DO PROFESSOR

VI.4.1. "Descrição" baseada no depoimento oral de uma professora em exercício

Interfere "a falta de um salário melhor". "Eu acho que isso interfere diretamente porque a pessoa se dedica a outras coisas junto com a escola. Existem professores vendendo de tudo para conseguir aumentar o salário; fazendo chocolate para vender fora, fazendo outros tipos de coisas para aumentar a renda e isso, logicamente, interfere, porque o tempo que ele teria para planejar, ele chega aqui praticamente sem plano nenhum, e dá aula sem planejar. No caso, por exemplo, dessas professoras recém-formadas que estão substituindo aqui. No caso das formadas há muito tempo, elas têm uma prática que mesmo sem planejar elas acabam conseguindo desenvolver algo a contento. Mas no caso das recém-formadas, elas não têm prática, elas não conseguem. Vão planejar depois que estão lá na classe. Vão pensar o que dar. Isso atrapalha."

"Acho que na época que comecei era bem comum, isso. As pessoas estavam no magistério porque gostavam. Agora tem muita gente que está porque não tem outra coisa melhor para fazer, foi o que surgiu. Da quinta a oitava série tem muito disso. Enquanto não surge nenhum serviço, estão dando aula ... estão na educação por acaso. De primeira a quarta série isso também acontece. Professores que, apesar de serem formados no magistério, estão no magistério enquanto não surge algo melhor. Isso tem piorado de uns cinco, oito anos para cá, talvez."

"Pelo fato do magistério estar totalmente desvalorizado, a gente não tem respaldo dos pais. Eles não dão valor para os professores, talvez até porque os professores não se dão valor e inclusive uma coisa que acontece muito no colegial e no ginásio - aqui quase não tivemos esse problema - é de entrarem com recurso no final do ano porque acham que o professor não deu todas as avaliações que o aluno merecia, que podia, e entram com recursos. O pior é que depois, geralmente, esses recursos são ganhos e o

aluno é promovido à revelia do professor". Quem dá o parecer final dos recursos "é o Conselho Estadual de Educação".

O recurso vai "da escola vai para a Delegacia, da Delegacia de Ensino vai para São Paulo e o aluno é promovido à revelia do professor. Isso ajuda a desmerecer o professor, a desestimular, e o pior é que esses recursos, que são dados ganho de causa, o pior é que o pessoal que decide tem razão. Porque muitas vezes o professor, não que ele não tenha dado todas as provas, todas as avaliações, mas ele não soube registrar isso tudo, todo o processo, então no final do ano, com todo mundo de férias, no momento em que se vai fazer o levantamento, não sobra quase nada. O diário de classe está mal anotado, não está condizendo com o planejamento feito no começo do ano, talvez porque o professor tenha feito esse planejamento e depois tenha seguido um determinado livro. O plano dele não bate com o que está anotado na caderneta e as provas muitas vezes não estão batendo com os objetivos que estavam no planejamento Tudo isso é avaliado no recurso final Isso tem acontecido mais a partir da quinta série, mas pode deixar o professor em estado de insegurança."

"O professor não se preocupa muitas vezes em registrar tudo aquilo que é feito e depois, no final do ano, ao se apurar não se apura muita coisa, porque não há registro. Exatamente pelo excesso de aulas, ele não tem tempo de ficar registrando. Ele acha que isso é uma bobagem, coisa secundária, e que o importante realmente é passar para os alunos o que ele tem para passar. O pai antigamente confiava no professor. Se o professor achava que o aluno não merecia passar o professor estava certo. Atualmente já é diferente".

"Eu acho que esse tipo de descrédito que está havendo com relação à educação é também por causa de professores mal formados, que ficam enrolando o tempo. Por causa de maus professores, todo mundo acaba pagando, e mesmo aqueles cheios de boas intenções, mas que não registram, acabam entrando nisso Ou o professor tem que ter mais tempo para poder registrar tudo o que é feito, ou que haja confiança no professor. Mas existem esses casos de professores que só enrolam, então a burocracia seria para evitar esse tipo de coisa. Mas não evita, porque você pode pôr no papel uma

coisa muito bonita e na realidade não fazer nada daquilo." (Prof^ª H - assistente de direção - 22 mag.)

VI.4.2. "Descrição" baseada no depoimento oral de uma professora aposentada

"O professor não é estimulado nem reconhecido, eu acho. Fora e dentro da escola. Sempre todo mundo reclamou que ganha pouco e que não vale a pena."

Não sei se isso interferia na questão de muitos professores não quererem mudar, fazer uma coisa diferente. "Mas uma coisa eu acho, não é só o dinheiro que recompensa. Eu sentia satisfação quando via uma mãe dizer: -'Eu quero que meu filho vá com você, em tal série'. Essa já é uma satisfação que me gratificava. Eu nunca trabalhei pelo dinheiro. Eles acham que não ganham bem, por isso o ensino vai mal. Eu não acho isso, porque eu sempre trabalhei do mesmo jeito. ganhando pouco, ganhando bastante, tudo o que eu fiz eu não faria melhor se ganhasse mais, porque eu já dava o máximo de mim. O trabalho seria o mesmo porque acho que eu já fazia tudo o que podia, eu dava o máximo de mim. Se viesse um bom ordenado, eu não ia poder dar mais. Era minha profissão e eu me dedicava da melhor maneira possível. Tudo o que vou fazer, procuro me dedicar." (Prof^ª A - apos. - 1950/85)

VI.5. SOBRE IMPLANTAÇÃO DE NOVAS PROPOSTAS

VI.5.1. "Descrição" baseada no depoimento oral de uma professora em exercício

"O conteúdo vem pronto da CENP. Tem que seguir o plano. Mas para os alunos

aqui da escola não está adequado. Coloca muito pouca coisa. As crianças podem ir além... Estão dando muita liberdade para as crianças e poucos direitos para os professores; o professor é o último a falar" (...) "A função do professor hoje é vir, passar a proposta, e acabou. O aluno tem liberdade para tudo. Se não tiver uma prática anterior, o professor fica louco na classe. É muito mais interessante a televisão, revistas e jornais do que as aulas... Aqui os alunos são mais interessados, os pais dão valor à escola e a direção apóia totalmente o professor. O nível social do aluno é melhor por ser uma escola central. Os alunos têm material. Acrescenta-se muita coisa além da proposta."

Desde que comecei a lecionar percebi "mudanças nos conteúdos e na própria estrutura" (...) "Resumiram o conteúdo, de uns cinco, seis anos para cá, com a implantação da proposta. Em tudo está havendo modificação. Não só a proposta. A nível de Estado. O Brasil é um caos. Quando uma coisa parece estar dando certo e muda o governo, muda tudo de novo. Já estava insegura pensando que ia mudar a proposta. Não existe uma seqüência. Muda quando muda o governo, independentemente de estar dando certo ou não. O governo não tem estrutura na base, nunca trabalhou com educação, não tem experiência no magistério. Não sabem a fundo o que dá resultado ou não. Não têm experiência no magistério para passar ordens". Na escola, são "opiniões diversificadas de pessoas inexperientes. Em todos os níveis, governo, secretarias, direção de escolas. Há diretores inexperientes. A carreira deveria ser gradativa. Hoje, para quinta a oitava série, estão indo dar aulas professores sem experiência, de outras profissões."... "O CB de seis horas exige muito do professor. Não está dando certo, foi mal implantado. Teria que ter aulas de educação artística e educação física em horário diferente e local diferente. Interrompem a aula normal. Os horários de final de aula não dão para todas as classes."

Uma das condições que mais prejudica o trabalho do professor é trabalhar em classes numerosas. "O problema maior é não sobrar tempo para corrigir aluno por aluno. Tem crianças que ficam perdidas na classe, os alunos mais fracos. A escola pública é para criança carente, que não tem nível social bom. Na nossa escola, as crianças são selecionadas para seguir um ritmo mais constante de trabalho. Aqui dá certo isso. Quem

aprende, aprende, quem não aprende fica para trás, nas escolas de São Paulo, onde não há essa divisão. Lá seguem só a proposta. Em outras classes, o professor não tem material pedagógico, não tem tempo, nem dinheiro para condução."

"Segundo a proposta não se pode mais falar em livro. Os professores têm bastante livros em casa, livros didáticos. A criança só tinha livro didático de português. A proposta seria estudar por textos mimeografados, textos tirados dos próprios alunos, mas não dá para trabalhar o ano inteiro nesse sentido. Tem que ter o livro como apoio para a criança. A proposta é de primeira a quarta série, e está indo da primeira para a oitava. Os professores dizem que sem o livro está difficilimo. Ter texto em português é básico. Na primeira série não podem trabalhar com cartilha. Estão fazendo tudo em folhinhas mimeografadas. Onde mostra a mesma palavra, a mesma lição no livro, as crianças não conseguiram ler. Na primeira série não estão separados, estão todos misturados; os alunos mais fracos não conseguem. Acho importantíssimo o livro didático."
(profa. D - 3a.série / 4a. série - 17 mag.)

VI.5.2. "Descrição" baseada no depoimento oral de uma professora aposentada

"Minha escola pertencia à Delegacia de Piracicaba e nas reuniões pedagógicas, numa ocasião, começou a vir uma turma da Delegacia de Piracicaba, do SEROP (Serviço de Orientação Pedagógica), e eles começaram a alertar as professoras para essa mudança, e começaram a mandar apostilas. Acho que isso foi em 70, mais ou menos."

"Eles traziam apostilas sugerindo muitas excursões, muitas experiências. A escola mesma organizava as excursões. Quando era dia da terceira série, iam todas as terceiras séries, vários ônibus. A gente ia para o zoológico de Piracicaba, para Campinas, fomos ao aeroporto de Viracopos. Levavam lanche e a gente ia orientando higiene no ônibus. Era uma festa. As crianças gostavam muito, principalmente no começo. Depois eles foram ficando acostumados a esses passeios."

"Valia a pena. Valia. Quando a gente recebia orientação desse SEROP a gente fazia. Era o estudo de uma unidade, um assunto: você estudava todas as matérias relacionadas a essa unidade e, no final, fazia uma festa de culminância. Nem todo mundo fazia; eu fazia. Soube até de professora que falou que eu queria aparecer. Mas, que me importa? Eu gostava e fazia. O estudo de um assunto demorava uns dois meses. Nessa festa de culminância a gente organizava um programa: tinha poesias, cantos, dramatizações, tudo relacionado ao assunto. Então eu fazia o ensaio dessa festa. E com esse ensaio eu acho que eles aprendiam tanto! Só vendo! Eu gostava. Tinha exposição dos trabalhos que fizeram sobre a unidade. A sala ficava cheia de cartazes e trabalhos. Depois eles faziam convitinhos para as outras classes irem assistir. E vinham. Dentro da minha sala de aula, mesmo."

"Primeiro a gente arrumava a sala expondo todos os trabalhos que eles faziam em relação ao assunto. Eles faziam a cidade de São Paulo, no começo, na fundação. Faziam aquelas casinhas simplesinhas, de papelão, cobertas de sapé. Depois eles faziam São Paulo de hoje. Então eles faziam aqueles prédios, tudo de caixinha, colado de papel para resistir, e todas aquelas janelinhas dos apartamentos. Juntavam as caixinhas uma na outra e então ficava a cidade de São Paulo na época da fundação e a atual. Tinha uma porção de trabalhos. No começo era arrumação da sala para exposição. Depois os que iam apresentar as poesias, os cantos, iam se preparando. Outros iam levar os convitinhos nas salas; faziam os convitinhos e iam levar. Outros ficavam esperando. Tinha lugar para os convidados sentarem. Então quer dizer que levavam o dia inteiro. Convidavam o diretor."

00V O pessoal ia. "A professora da outra classe não ia, porque ela mandava os alunos de pouco em pouco. Ela ficava mandando e recebendo. As crianças iam apresentando os trabalhos. Eu gostava disso. Levava as crianças em casa para fazer os trabalhos, porque não dava tempo para fazer tudo na classe. Eu orientava e eles faziam."

A gente fazia a linha do tempo para mostrar, desde o começo da história, o descobrimento. Eu fazia aquela linha, as figuras, as crianças desenhavam. Eu orientava, eu ia fazendo junto com eles, tudo em cartõezinhos. Depois colava com uma fita adesiva

e ele ficava dobrado. A linha do tempo era comprida; ficava toda dobradinha e, nessa exposição, a gente abria. Tinha datas, os acontecimentos. Numa ocasião, o diretor pediu para eu mandar essa linha para a Delegacia, e os outros trabalhos. Eu acho que ele gostava. Mas, não sei."

Dava muito trabalho, "e nem todo mundo gosta". Mas ninguém chegava a comentar sobre isso, porque não fazia uma coisa diferente. "Tinha umas que diziam: - 'Nossa, o dia inteiro vocês ensaiam; escuto da minha classe'. Mas eles estavam estudando; só iam dar a festa de culminância. Eu achava que era mais fácil assim, do que ficar ali batendo, batendo aquele mesmo assunto sem interesse, monótono".

"Não sei porque, sei que tudo começou assim: uma fúria, depois devagarinho, devagarinho, foi terminando. Eu mesma falei: -'Só eu que estou fazendo isso?' E fui deixando. Depois eles não mandaram mais material e voltou outra vez aquela monotonia. Eles mandaram vários, vários anos, orientação. Mas não sei, os professores parece que não aderiram" (...) "Eles mandavam sugestões sobre datas históricas. Até vinha o pessoal dar aulas para a gente, de matemática. Quando começou não se ensinava conjuntos; aí foi introduzido conjuntos, o primeiro ponto de matemática."

Nunca foi comentado porque estavam introduzindo essas mudanças. "Já vieram as sugestões. Mas essa estória, essa mudança, todo mundo pensa em fazer, porque achavam que o ensino estava ruim."

"Eles tinham um órgão lá de orientação aos professores. Eu acho que isso acabou, porque nunca mais ouvi falar nada; não vieram mais apostilas". Não me lembro se na época foi comentado alguma coisa sobre isso.

Eu acho que essas propostas de mudanças no ensino feitas na época do SEROP aconteceram "para ver se o ensino melhorava, sei lá. Uma constante reclamação de que o ensino vai mal, de que o ensino vai mal". Só que a reclamação continua, "e parece que vai cada vez pior, não é?". No meu meio, a reclamação mais comum era essa: "os professores acham que o aluno vem muito fraco. Mas o diretor quase obriga a gente a promover. Não pode reprovar, não pode reprovar. Aí promovia; e o professor, aquela reclamação."

Antigamente "a gente levava os cadernos para corrigir em casa, porque não dava tempo na classe. Depois a gente não levou mais, passou a corrigir assim, na classe, porque diz que o erro tem que ser corrigido na hora, não pode ser corrigido depois. Então corrigia ali na classe, mas muito por cima. Fazia correção na lousa e eles corrigiam sozinhos; muitos corrigiam direitinho, outros não."

Essa mudança "foi de setenta e pouco para cá". Essa questão de se corrigir o erro na hora foi colocada por "alguém, em alguma reunião pedagógica".

"Uma vez por mês tínhamos reunião pedagógica. Assim, muitas vezes se ficava lá; discutia, discutia, e não se chegava a conclusão nenhuma. Isso que eu falo, dizer que está ruim todo mundo diz, mas apresentar uma solução, ninguém apresenta. Isso que está ruim, eu eternamente ouvi dizer lá nas reuniões. Mas apresentar uma sugestão, ninguém apresenta, nunca. Durante todo esse tempo que a gente recebia essas orientações da Delegacia de Piracicaba que a gente experimentou essas mudanças. Mas todo mundo fala. Fala mal, fala mal disso, fala mal daquilo. Muita gente reclamava das sugestões que vinham: - Estão pensando que eu vou fazer isso? "

Reclamavam porque "tinham que mudar um pouquinho. Tem gente que não gosta de sair daquele ritmo. Eu já gostava, eu não gosto de ficar muito presa. Houve uma época que a gente trabalhou com classes selecionadas: as fracas, médias e fortes." Acho que a sugestão de trabalhar com classes selecionadas foi da Delegacia. "Deve ter sido, não me lembro muito bem, mas deve ter sido.

Nessa época não se falava em excursões, experiências; era mais sobre a criança. "A excursão, a experimentação, foi mais por 1970; eu já estava muito tempo lecionando quando aconteceu."

"As excursões ainda continuam. As experiências, não estou sabendo."

"Eu fazia duas festas de culminância, quando terminava cada unidade. A orientação que tivemos na época foi essa: não se impressionem com o programa. Porque muitas professoras diziam: e o programa? não vai poder dar. Então acho que cada unidade demorava uns seis meses. O ensino era globalizado, tudo junto: ciências, história, matemática - um assunto relacionado com o outro."

Eu acho que essas mudanças não continuaram "porque muitas professoras não gostavam. Elas queriam ficar naquele programinha. Muitas começaram, mas depois de algum tempo deixaram. Eu estava com a terceira série. A quarta série começou a reclamar que a divisão era muito longa: - Vamos já ensinar o processo rápido. Demorava muito mais para ensinar o processo longo da divisão, a matemática entendida, mesmo. Então houve muita queixa. A gente percebeu que muita quarta série reclamava que a criança ia mais fraca, um pouco, na divisão. Diziam: - Vamos já ensinar o processo rápido, e pronto."

Em 85, quando parei de lecionar, não tinha mais nada do SEROP. "Acho que durante um ano, mais ou menos, a gente recebeu orientação, bastante. Vinham professores, davam aulas, a matemática moderna. Eu gostava. Depois foi parando, parando. Não sei se mudou o delegado de ensino, não sei o que houve. Foi parando. Daí continuou outra vez a rotina de sempre."

"Eu sempre continuei a meu modo. Sempre alguma coisa eu aprendi naquelas orientações que nós tivemos. Então eu dava muita coisa além do que eles pediam". Na época em que eu estava me aposentando, "eu estava cansada e reclamava um pouco da disciplina. Mas é normal, a indisciplina. A criança tem que ser livre, independente. Nas reuniões pedagógicas diziam que o ensino tinha que ser democrático. Era o pessoal da Delegacia, então a gente foi dando mais liberdade para as crianças."

Essas orientações da Delegacia de Ensino não interferiam no trabalho do professor. "O professor continuava tendo liberdade. Eu sempre dei conforme eles pediam e conforme eles achavam. Eu gostava de fazer mudanças" (...) "Tinha o cantinho de ciências, o cantinho de matemática. Isso mais na época da orientação do SEROP. Nem todas faziam. Tinha as que gostavam, as que não gostavam, e diziam: - Isso aí é bobagem, não vou fazer."

"As crianças também gostavam muito. Eu dava por minha conta, mesmo agora no final. O SEROP já havia parado por muito tempo. Eu sempre dei dramatização. Eu dava leitura silenciosa, interpretação, leitura oral, dramatização. Isso era a maior alegria para as crianças."

"O pessoal do SEROP dizia: - Não se preocupem com o programa. É uma tentativa que a gente vai fazer. Mas os assuntos eram relacionados com o programa. Eu achava que dando isso a gente já estava dando o programa."

No final o SEROP não fez uma avaliação com os professores para saber dos resultados. "Foi terminando assim. Pararam de vir. Não sei se houve mudanças entre eles. Devagar, devagar, foram deixando de vir."

Naquela época "a gente se reunia para estudar o guia curricular, o Verdão. Era separado do SEROP; era da Secretaria de Educação. Esse guia não pegou muito. A gente se reunia para ler esse guia, comentar, discutir." Esse guia não interferiu muito no trabalho do professor.

Não vieram pessoas de fora para essas discussões. "Eram os próprios professores daqui mesmo que tiveram um curso, não sei se em Piracicaba, e retransmitiam para a gente. Os professores iam fazer cursos e depois transmitiam aos outros. Separavam em grupos de educação artística, de matemática, de língua portuguesa, etc. Quem fez o curso de matemática dava matemática, etc."

Os professores seguiram mais ou menos as orientações do Verdão: "o programa é sempre o mesmo". As orientações do Verdão, em ciências, não eram diferentes das dadas pelo SEROP; "eles sempre pedem experiências".

"Sempre estão pedindo isso. Faz muito tempo que eles pedem que sejam feitas experiências, que se saia com as crianças ao ar livre. Há tempo que eles pedem isso."

No curso normal já falavam sobre isso. Fiz o normal em 48, 49. "Eu tenho 'Práticas Escolares' de Antonio D'Avila; e ele é moderno, não é?"

"Não é fácil mudar. Eu trabalhei trinta e cinco anos, sempre falaram em mudar, eu saí, e ainda estava a mesma coisa. Mudou assim, a sociedade, a liberdade da criança na escola - por sinal é meio difícil trabalhar com crianças assim, tão agitadas. Tem certos assuntos que precisam de um pouco de silêncio para você pensar, calcular, não precisa? Um quer ficar quieto, quer pensar, e o outro está bagunçando do outro lado."

(Profª A - apos. - 1950/85)

VI.6. OUTRAS INTERFERÊNCIAS

VI.6.1. "Descrição" baseada no depoimento oral de uma professora em exercício

Interfere no trabalho do professor "muita gente dando palpites. Os pais ficam ligando, as colegas fazem críticas. As mais novas, as que estão entrando agora. Elas vêm vindo. Umas não tiveram um bom normal, outras têm conhecimento do método Emilia Ferreiro."

"O que está interferindo muito é a indisciplina, o barulho da escola. Muito sinal. A criança se dispersa muito." (profa. N - 4ª série - 21 mag.)

VI.6.2. "Descrição" baseada no depoimento oral de uma professora aposentada

"O diretor interessado também interfere na aprendizagem, o diretor interessado leva o professor". Aqui no bairro, a diretora "participa, ela gosta de ver caderno, dá sugestões, com educação. Principalmente para esses que estão começando, é uma ajuda! Ela também incentiva muito. Eu acho que isso é muito importante. Para aquele inseguro, ela vai falando, vai incentivando, desperta o amor à coisa, se a pessoa não tem. Eu acho que é muito importante."

Eu acho que o diretor também pode prejudicar o trabalho do professor. "Desde que seja estúpido, se ele começa chamando atenção em reuniões, porque a gente já passou por vários diretores, e você vê. Tem professores que se arrasam. Eu tinha uma colega numa fazenda onde lecionava - por sinal ela já faleceu - que era uma boa professora, do sistema antigo. Quando veio um diretor e quis mudar muita coisa - ela era uma pessoa nervosa - então foi um problema imenso. O diretor tem que ter um pouco de

psicologia. Conhecer o pessoal docente. Interfere muito, porque o docente pode perder todo o incentivo. Influencia muito, sim." (Profª C - apos. - 1960/86)

VI.7. ENFOQUE EM CIÊNCIAS

VI.7.1. "Descrição" baseada no depoimento oral de uma professora em exercício

"Matemática e ciências eu tenho colocado mais o que eu aprendi no Projeto Ipê, porque eu tenho todos os últimos livrinhos".

Em ciências, pelo que eu vi do Projeto Ipê, "você tem um contato maior com a natureza. Quando a gente ia estudar plantas, nós não pegávamos a planta na mão. Tinha professores que faziam isso, eu sei que tinha. Mas normalmente desenhava-se a árvore - raiz, folhas, flores - e você decorava. Quando nós demos isto, nós fomos ao pátio, nós arrancamos...". Para mim, isto foi influência da nova proposta. "Não sei se para as outras foi. Até o Projeto Ipê, não era sobre isso, mas me ajudou. Tenho freqüentado o Projeto Ipê desde 85. Mesmo quando eu dava aulas de educação física eu já gostava dessa parte... Sempre tem o professor que pegou a folha da árvore... Mas nem tudo podemos fazer porque somos limitados, temos tempo, recreio, educação física, educação artística. Hoje nós temos vídeo-cassete, mas nós não tínhamos. Talvez no ano que vem a gente possa passar filmes para serem debatidos. Vai melhorar."

"Por exemplo, nós vamos falar sobre higiene. Então nós perguntamos: - O que é higiene? E começa aquele debate. Então eles trazem o que eles acham, às vezes em revistas, em jornal. Propaganda de sabonete, eles trouxeram no dia em que falamos sobre higiene. Sobre o lixo, foi feita uma campanha de conscientização no prédio, para não sujar, não jogar papel no chão. Então eles davam os palpites, e nós trabalhamos em cima disso."

Na parte de ciências o conteúdo está bom, não precisa mudar. Mas faltam locais para laboratório, facilidade de locomoção. "Porque há muita coisa que a gente poderia explicar para eles, tendo um laboratório ou uma sala especial. A minha sala, tem 35 alunos na classe. Se você quer fazer uma experiência na classe é difícil. Não tem pia, não tem nada. Não é um laboratório, mas um local, uma outra sala. Educação artística, não temos sala. Fica tudo na mesma sala. Eu acho que isso está dificultando o trabalho. Às vezes eu estou no meio de um trabalho e chega o professor de educação artística e eu tenho que largar tudo, parar, pegar minhas coisas da mesa, porque ela vai usar a mesa e, às vezes, já estava tudo organizado: jogos, fichas, tudo. Então atrapalha, porque não temos um local. Não seriam mais salas, mas um local... O ano passado fomos ao zoológico para eles verem o habitat de animais. Porque ver na TV, não é a mesma coisa. Eles ficaram encantados. Mas a gente tem dificuldade. A escola não tem dinheiro e a prefeitura nem sempre tem condições. A cidade é pequena, não tem muita coisa... Este ano não fizemos nenhuma excursão... Ainda quando os alunos são maiores, os pais permitem que saiam mais. A L. sai bastante com os alunos dela; vão a São Paulo, a museus."

Na quinta série costumam fazer experiências na classe. De primeira a quarta é difícil. "Nós plantamos feijão em algodão, tudo coisinha que dá, mas mesmo assim... tem horário de recreio, de uma coisa, de outra. Está faltando um salão, isso o diretor mesmo acha. Não temos local nem para reunião de pais. Tem que ser no galpão. A escola do Estado ainda está precisando de muita coisa." (...) Eu acho que isso interfere no ensino. "Não é que vai melhorar cem por cento. Mas se você chega num local e já tem tudo para você fazer a experiência, tem pia, é muito mais fácil do que traz isso, traz aquilo, leva para a classe, limpa a classe; é difícil, não é?" (...) "Com o vídeo, agora, já vamos pesquisar, ver fitas para eles. A gente fala sobre ilha. Não adianta falar, é difícil, se você não ver. Você poderia descer até o rio. Nós já descemos, o ano passado, para mostrar o rio correndo. Mas é trabalhoso, mesmo assim. Fomos a pé porque não tínhamos condução. Agora, você vai falar numa ilha como? É muito abstrato para a criança." (profª I. - CBI - 21 mag.)

VI.7.2. "Descrição" baseada no depoimento oral de uma professora aposentada

"Ciências a gente repartia. Na quarta série o programa é muito extenso. O programa é extenso mesmo; ciências não é tanto. Menos, parece. Programa de saúde. Dá impressão que estudos sociais - geografia, história - tem muita coisa para a criança. Apesar que eu acho que tem que ter mesmo. Tem que ter bastante coisa porque eu acho que a criança tem tudo para dar. Tem que puxar a criança. Agora, na escola, tem o programa mínimo para você dar, mas você tem que aprofundar mais. Então, o mínimo às vezes é o mínimo mesmo, eles pedem bem pouco."

De ciências "tem várias experiências que a gente faz e eles gostam. Aquelas experiências de prova da pressão do ar. Tem várias, não me lembro mais. Tem bastante experiências. A gente via no livro, pedia para a criança trazer o material e elas traziam. As crianças tinham o livro."

Nem toda aula tinha experiências. "Tem aula que você vai expor, tem também exercício, fazer um pontinho, porque eles têm o livro mas geralmente a gente dá um pontinho assim diferente."

As próprias crianças faziam as experiências. Mas nem todos traziam o material solicitado. "Você pede, sempre tem aqueles mais interessados, não são todos. E a classe que é mais fraca, eles não trazem nada. Se você não leva, eles não levam, não se interessam. Isso em tudo. Não se interessam."

"Eles fazem cartazes, levam plantinhas, fazem aquela experiência do feijãozinho. Tem aquela experiência que a gente coloca a planta no lugar que não recebe ar, para ver que não tem desenvolvimento. Uma das vezes a gente fez essa experiência, estava no vidro, numa caixa, com um buraco, e de uma hora para outra um galinho saiu e nossa, foi uma folia na classe. Essa experiência a gente faz na primeira. Na quarta tem aquela experiência sobre o ar, tem várias experiências, agora não estou bem lembrada."

"Na primeira é assim uma coisinha muito simples. Na primeira você vai dando aos pouquinhos; depois, eles escrevem mais vagorosamente, não vão assim tão rápido. Tem

uns pontinhos que a gente dá mais para o fim do ano. Mas então, mais oral também, porque eles não estão sabendo escrever."

Eu acho que antigamente, quando comecei a lecionar, não se dava experiências. "Parece que veio depois. Voltei para a escola em 66, 67. Foi depois de 70". Não me lembro como isso foi introduzido, porque fiquei muito tempo como substituta.

No curso normal já se falava em experiências. "O normal aqui era muito bom". No normal não fazíamos experiências, "mas nas aulas práticas que a gente dava, que a gente preparava, tinha que ser tudo visualizado. Tudo. Disso eu lembro bem. É lógico, porque você vendo você aprende mais, fixa mais."

Na época que eu fiz o primário não tinha experiências. "Era assim tudo imposto"... "Olha, a criança, eu acho que aprende de tudo quanto é jeito. Qualquer método, quando a criança aprende, ela aprende. Mas acho que é melhor agora. Tem que ser. Tem que fazer experiência. Tem que mostrar como é feito."

Essa mudança foi para melhor, "em certos pontos, sim". "Mas o que eu acho e continuo falando é que mesmo assim está decaindo, a escola pública está em decadência. Não sei que medida eles vão tomar para que melhore." (Profª B - apos. - 1952/59 e 1966/88)

ANEXO VII

PARTES DE PLANOS DE CURSO ANUAIS DE QUARTAS SÉRIES PARA O ANO DE 1990: CIÊNCIAS

VII.1 - PLANO DE CURSO I

Objetivo Geral:

- Desenvolver a autonomia do aluno a nível de cooperação com o fundamento e a finalidade da prática social, respeitando as condições do desenvolvimento do aluno.

Conteúdo Geral:

- Os conteúdos formais estão aqui colocados e à medida da solicitação do aluno e do desenrolar do programa será evocado de maneira problematizada, envolvendo-o na prática social do aluno gerando questões a serem estudadas. Portanto há os conteúdos pré-estabelecidos e os não estabelecidos e cuja ordem, aqui colocada, poderá ser alterada.

Procedimento Geral:

- Uso do método ativo.
- O máximo possível, tratar-se-á o tema dos conteúdos no concreto, partindo das experiências dos alunos na forma de sessões de estudo, cujos exercícios terão conotações com a sua vida prática.

Usar-se-ão as situações do dia-a-dia de dentro e fora da sala de aula; jogos em grupos; atividades experimentais; coletas de dados com relatos verbais, escritos, painéis, amostras, exposições. Serão colocados todos os tipos de conteúdos em todos os tipos de relações.

Caberá ao professor: criar situações e dispositivos que despertem problemas ao aluno; dar contra-exemplos que procoquem reflexões; exigir do aluno controle de soluções apressadas; não deixar o aluno em exploração totalmente livre, nem ter o professor controle total dos estímulos.

Avaliação Geral:

- A avaliação será diária durante o processo entre professor/aluno, aluno/aluno, auto-avaliação e de todos a tudo, dentro do cotidiano da sala de aula ou em momentos de reflexão adequados.
- A partir dos objetivos propostos, avaliar-se-á o desempenho do aluno quanto a execução das atividades, a participação, ao interesse, a criatividade.
- Ocorrerá, também, esporadicamente, avaliações escritas quando o assunto for fundamental.
- Também será feita as duas avaliações bimestrais conforme a LDB vigente exige.

CIÊNCIAS E PROGRAMAS DE SAÚDE

Objetivo

- Vincular os conhecimentos científicos com o cotidiano do aluno, fazendo uma ponte entre o senso popular e o fato científico.

Conteúdo

- Matéria

- Definição
- Estrutura
- Propriedades: massa, volume, cheiro, cor, consistência.
 - relação dos materiais com a luz: brilho e transparência
 - materiais do ambiente necessários ao Homem: madeira, areia, sal, palha, couro, etc.
 - materiais que o homem lança no ambiente: lixos, dejetos, fumaça, etc.
 - materiais que podem causar acidentes ao homem por ingestão, contaminação pela ele, etc.
 - comparação entre massa e volume de vários objetos

- medidas padronizadas de massa: grama e quilograma; de volume: copo, xícara, colher, litro.
- Estados físicos dos materiais que compõem o ambiente
 - mudanças de estado físico:
 - influência da temperatura
 - separação dos componentes de uma mistura por evaporação, destilação simples, decantação e filtração.
 - aplicação desses processos de separação.
- Água como solvente.
 - água como meio de transporte de substâncias: condução nos vegetais, excreção dos animais, respiração nos animais aquáticos e erosão de matéria mineral.
 - necessidade do tratamento da água e sua importância para a manutenção da saúde.
- Transformações químicas nos seres vivos:
 - transformação dos alimentos em materiais do organismo (crescimento) e formação de excretas (excreção), também com vistas à manutenção da saúde.
 - transformações químicas provocadas pelo homem com algumas finalidades: cozimento, fermentações, etc.
- Agentes poluidores do ar, da água e do solo:
 - consequência da poluição para os seres vivos
 - destinação apropriada do lixo e do esgoto com vistas à manutenção da saúde

A Terra como Planeta

- Evidência da ocorrência do ar, da água, do solo e das rochas em diferentes partes do ambiente
 - Dependência dos seres vivos em relação ao ar, à água e ao solo.
 - A água, o ar e o solo como veículo transmissor de doenças
 - Critérios de escolha da água para beber
 - Importância de evitar situações favorecedoras de acidentes por agentes físicos: queda, ferimentos, afogamento, asfixia, etc.
- Sol como fonte de luz e calor do ambiente
 - Dependência dos seres vivos em relação à luz solar
 - Medidas padronizadas de tempo: hora, minuto e segundo
 - Instrumentos de medida de tempo: relógio de sol, de corda, digital, ampulheta, dias, semanas, meses, ano
 - Horário de verão
 - Comportamento dos animais: hábitos noturnos e diurnos

- Modificações no aspecto da Lua no decorrer do mês
- Características dos diferentes tipos de solo: textura, cor, permeabilidade, granulação
 - Relação entre o tipo de solo e o tipo de vegetação
 - Influência da água, do vento, na erosão do solo
 - Formas de utilização do solo pelo homem e algumas conseqüências
 - Importância do reconhecimento do tipo de solo para a agricultura
 - Prevenção contra a erosão do solo e a manutenção de sua fertilidade
 - Influência das queimadas e do desmatamento na erosão do solo
- Características dos diferentes tipos de rochas
 - Intemperismo e erosão das rochas por ação do vento e da água
 - Rochas com fontes de materiais para o homem
- Formas de utilização dos recursos minerais e algumas conseqüências do uso indevido
- Ocorrência de diferentes tipos de fenômenos transformadores da crosta terrestre: vulcanismo e terremotos
- Presença da água no ar e no solo e a influência solar nas mudanças de estado físico
- Ciclo da água na natureza: ocorrência de chuvas, nuvens, neblina, orvalho, geada, granizo, enchentes, secas
- Interferência do homem na trajetória natural da água
- Características de ar: espaço ocupado, massa, pressão e movimento
 - Necessidade do ar para os seres vivos: os diferentes tipos de respiração animal
 - Evidência da pressão atmosférica e sua influência sobre o ser humano
 - Efeitos danosos da ação dos ventos nas atividades humanas
 - Variações das condições atmosféricas: características dos diferentes climas. a distribuição dos animais e vegetais pelas diferentes regiões climáticas e a adaptação do homem às diversas regiões do globo terrestre
- Forma e tamanho da Terra
 - Diferenças nas trajetórias do sol e da lua dependendo do local e da época do ano
 - Nascente e poente como pontos de referência espacial
 - Importância de uma adequada exposição da casa ao Sol para manutenção da saúde

A Energia

- Ocorrência e luz, calor, som, eletricidade, magnetismo e gravidade
 - Influência do calor para o desenvolvimento dos seres vivos: germinação das sementes, eclosão dos ovos
 - Importância dessa energia na vida diária
 - O som e a comunicação entre os animais e efeitos da poluição sonora sobre o organismo
 - Importância de evitar acidentes provocados por calor e eletricidade

- Ocorrência de movimentos: vento, rio, queda d'água, locomoção dos animais, etc
 - Necessidade de aplicação de uma força para movimentar objetos parados e aproveitamento dos movimentos pelo homem

- Ocorrência no ambiente de materiais que são atraídos pelos imãs
 - Uso dos imãs em aparelhos domésticos e brinquedos

- Magnetismo terrestre

- Percurso da corrente elétrica em circuitos elétricos simples
 - Importância da eletricidade na vida do homem
 - Caminho percorrido pela energia elétrica das estações distribuidoras locais às residências, indústrias, etc
 - Formas de prevenir acidentes com choques elétricos
 - Noções de primeiros socorros às pessoas acidentadas com choques elétricos

- Propriedades dos materiais: bons e maus condutores de eletricidade de calor e de som
 - Uso de materiais bons e maus condutores de eletricidade, calor e som: pára-raios, isolantes térmicos, isolantes acústico
 - Uso da energia elétrica para o funcionamento de máquinas: aparelhos eletrodomésticos
 - Importância das cores na vida do homem
 - Percepção alterada das cores pela visão: daltonismo
 - Fatores que podem prejudicar a visão
 - Medidas preventivas contra a deficiência visual
 - Higiene dos olhos

- Decomposição da luz no ar: arco-íris

- Uso de lentes em alguns instrumentos óticos: binóculo, luneta e lupa

- Combustão como fonte de calor: materiais combustíveis
 - Relação entre ar e queima de materiais
 - Principais combustíveis utilizados pelo homem
 - Importância do fogo na história da humanidade
 - Importância do calor nas atividades domésticas
 - Importância de serem evitados acidentes que provocam queimaduras
 - Calor como produção de movimento: máquinas a vapor e suas aplicações e evolução dos meios de transportes
- Ocorrência de forças no ambiente: gravidade, peso e atrito
 - Uso de lubrificantes e rodas para a diminuição de atrito e seus efeitos
 - Uso de lixas e abrasivos no desgaste de materiais
 - Importância das máquinas na redução do esforço muscular

Os Seres Vivos

- Distinção do sexo nos animais
- Reprodução vegetal, germinação das sementes e crescimentos das plantas
- Transmissão dos caracteres hereditários nos seres vivos
- Reprodução animal: nascimento, crescimento
- Modo de obtenção de alimentos pelas plantas: fotossíntese
- Modo de obtenção de alimentos pelos animais: cadeias - teias - alimentares
- Fatores que interferem na produtividade dos vegetais e dos animais e interferência do homem nas cadeias alimentares: uso de agrotóxicos
- Adaptação dos seres vivos aos ambientes: aquáticos e terrestres
- Associação entre seres vivos de algumas comunidades: sociedades, colônias e parasitismo
 - Principais parasitoses brasileiras e a importância de sua prevenção
- Reações das plantas aos estímulos do meio: tropismo
- Alimentos: fontes de nutrientes
 - Fontes locais produtoras de alimentos
 - Processos domésticos de conservação de alimentos: cozimento, remoção de ar, secagem, salgamento, congelamento, refrigeração, etc.

- Noções de primeiros socorros referentes a acidentes com plantas tóxicas, animais peçonhentos e agentes físicos
- Características sexuais primárias e secundárias do homem e da mulher
- Higiene adequada dos órgãos genitais femininos e masculinos
- Transmissão de características hereditárias: árvore genealógica do aluno segundo algumas características

VII.2 - PLANO DE CURSO II

CIÊNCIAS E PROGRAMAS DE SAÚDE

Objetivos:

- Desenvolver no aluno a capacidade de observação e compreensão do mundo, as noções de espaço e tempo do ambiente em que vivemos.
- Favorecer a capacitação de os alunos chegarem a conclusões pessoais através de raciocínio, análise e síntese, pesquisa e interpretação, visando a melhoria de suas condições de vida e da população.
- Favorecer elementos para que o aluno desenvolva uma mentalidade de proteção à natureza e à vida.
- Salientar a importância da saúde e da higiene na qualidade de vida individual e comunitária.
- Despertar interesse pelo controle da poluição ambiental como forma de manutenção da saúde física e mental

Conteúdos:

- Primeiro bimestre:
 - Eletricidade
 - Eletrização dos corpos
 - Corpos condutores e corpos isolantes
 - O curto-circuito e elétrico-circuito
 - Magnetismo
 - Imãs naturais e imãs artificiais
 - Partes de um imã
 - A bússola
 - Combustão
 - Os combustíveis
 - O calor
 - Corpos bons e corpos maus condutores de calor
 - Efeitos do calor

- Segundo bimestre:
 - Recursos naturais
 - Os vegetais
 - Crescimento e desenvolvimento das plantas
 - Reprodução das plantas
 - A fotossíntese
 - Respiração e transmissão das plantas
 - O meio ambiente e as reações da planta

- Terceiro bimestre:
 - As bactérias
 - Utilidade das bactérias
 - Prejuízos causadores pelas bactérias
 - Os fungos

- Quarto bimestre:
 - Origem da vida
 - Processo de descoberta científica
 - Os animais
 - Crescimento e desenvolvimento dos animais
 - Tipos de animais
 - Reprodução de animais
 - Os seres vivos dependem uns dos outros
 - Cadeia alimentar

Conteúdos: Saúde

- Primeiro bimestre:
 - Crescimento e desenvolvimento do ser humano
 - O corpo humano
 - Os movimentos do nosso corpo
 - Aparelhos do corpo humano
 - Os órgãos do sentido

- Segundo bimestre:
 - Nutrição
 - Os alimentos
 - Higiene alimentar
 - Saúde e higiene pessoal
 - Higiene do corpo e da mente

- Terceiro bimestre:
 - Noções de saneamento básicos
 - Abastecimento de água
 - Coleta de lixo
 - Rede de esgotos

- Quarto bimestre:
 - Agravos à saúde por seres vivos
 - Doenças AIDS
 - Moléstia de Chagas
 - Esquistossomose
 - Raiva
 - Tétano
 - Tuberculose
 - Agravos à saúde por tóxicos
 - Agravos à saúde por acidentes
 - Primeiros socorros
 - Hemorragias
 - Ferimentos
 - Picadas de cobras
 - Queimaduras
 - Desmaios
 - Fraturas
 - Afogamentos

Estratégias:

- Pesquisa ou coletas de dados
- Relatórios e experimentos
- Confecção de cartazes
- Visitas e excursões
- Leituras informáticas, resumos, questionários

Avaliação:

- Observação constante do professor quanto à participação do aluno.
- Promover a auto-avaliação
- Provas escritas envolvendo interpretação de texto, experimentos/realizados, etc
- Provinhas mistas, com questões para, redigir, pintar e desenhar.

VII.3 - PLANO DE CURSO III

Objetivo Geral:

O desenvolvimento do pensamento lógico é a vivência do método científico e de suas aplicações.

• Primeiro bimestre:

- Higiene pessoal, social e intelectual
- Vegetais
- Crescimento e desenvolvimento
- Sua importância

• Segundo bimestre:

- Alimentos: energéticos, construtores e reguladores
- Origem da vida
- Células
- Inter-relação animais/vegetais
- Proteção dos animais

- Terceiro bimestre:

- Saneamento básico
- Elementos da natureza
- Combustão e queima
- Calor
- Ímãs
- Eletricidade

- Quarto bimestre:

- Agravos à saúde por agentes biológicos
- Noções de reprodução
- Acidentes
- Doenças
- Primeiros Socorros

Estratégia:

- Observações, experiências, atividades e conversas
- Pesquisas
- Cartazes
- Desenhos
- Relatórios

Avaliação

- Observação diária do professor da participação dos alunos
- Modificação do comportamento
- Conceito do professor

Observação

Para se desenvolver os conteúdos, procuraremos explorar ao máximo a criança e seu ambiente.

No decorrer do ano poderá haver excursões para melhor desenvolvimento da criança.