



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A PRÁTICA DOCENTE NO
COTIDIANO ESCOLAR: UM OLHAR PARA A SALA DE AULA

Gerson de Mendonça Nogueira

MANAUS-AM
2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GERSON DE MENDONÇA NOGUEIRA

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A PRÁTICA DOCENTE NO
COTIDIANO ESCOLAR: UM OLHAR PARA A SALA DE AULA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Rosa Arminda Rachel Botelho Mourão.

Ficha Catalográfica
(Catalogação na fonte realizada pela Biblioteca Central – UFAM)

L557f	Nogueira, Gerson de Mendonça. A Formação do Professor e a Prática Docente no Cotidiano Escolar: Um Olhar para a Sala de Aula. - Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2010. 100 f.; c/il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas, 2010. Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Arminda Rachel Botelho Mourão. 1. Cotidiano Escolar: Prática Pedagógica 2. Sala de Aula 3. Processo ensino aprendizagem I. Título CDU 371.13056.262 CDD 371.12
-------	--

GERSON DE MENDONÇA NOGUEIRA

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A PRÁTICA DOCENTE NO
COTIDIANO ESCOLAR: UM OLHAR PARA A SALA DE AULA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Arminda Rachel Botelho Mourão.

Aprovado em 05/01/2010.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Arminda Rachel Botelho Mourão – Presidente
Universidade Federal do Amazonas/FACED – UFAM

Prof.^a Dr.^a Maria Almerinda de Matos Lopes – Membro
Universidade Federal do Amazonas/FACED – UFAM

Prof. Dr. Roberto Sanches Mubarak Sobrinho – Membro
Universidade Estadual do Amazonas – UEA

DEDICATÓRIA

A minha esposa Aldenéia Soares da Cunha que, desde a 5^a série onde nos encontramos, foi sempre aquela que me incentivou e é o motivo que me faz estar aqui.

Aos meus maravilhosos filhos, Débora e Gerson Rodrigo, os quais são as nossas grandes bênçãos dadas por Deus.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pois esta é a força que me fortalece e que me ampara a cada dia e faz a minha vida nesta jornada terrestre ter sentido, este me impulsiona através da força criadora de Deus, o Espírito Santo, para ir mais longe, em busca de uma sociedade justa e fraterna.

A Professora Aminda Mourão que honrou-me com sua competência e orientação segura, sem a qual este trabalho possivelmente não seria concluído e com quem aprendi a incentivar o outro, pois me fez acreditar no meu potencial, fazendo experimentar esta fase da vida com leveza.

Aos Professores e Coordenadores da Escola Tereza Rosa Aguiar Altibol que aceitou o desafio e coragem de ficar em evidência.

A Professora e amiga Raimunda Araujo, pedagoga da escola, que muito contribuiu para o desenvolvimento desta pesquisa.

POR TUDO ISSO... Muito Obrigado!

“O professor disserta sobre ponto difícil do programa. Um aluno dorme, Cansado das canseiras desta vida. O professor vai sacudi-lo? Vai repreendê-lo? Não. O professor baixa a voz, Com medo de acordá-lo”.

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

Este estudo é fruto das inquietações que foram motivadas por uma convivência de longa jornada com o Ensino Fundamental. Nesta pesquisa me encontro com minhas inquietações intelectuais e vivências, primeiramente como aluno, depois como professor. Na minha busca descubro que outros vivem as mesmas inquietações e estão atrás de novos caminhos. Neste sentido, investigar a formação dos professores possibilitou a compreensão da complexidade da atividade docente no cotidiano escolar, visto ser esta uma atividade fundamentada na relação humana e na relação de sujeitos com o conhecimento. Tomando o cotidiano como categoria chave, nos pautamos na abordagem teórica de Agnes Heller, Luckmann & Berger para a apreensão de que a escola é um espaço plural, de permanente construção de saberes, de interações que incorporam significados e reelaboram novos saberes a cada nova interação. A pesquisa ressalta a prática do professor na sala de aula, o processo ensino aprendizagem, a lógica reprodutivista e o funcionamento da escola, a epistemologia pedagógica e os elementos condicionantes que refletem na formação e na prática do professor. A socialização vivenciada na investigação se deu a partir da pesquisa participante, tendo como base metodológica a pesquisa qualitativa e uma discussão de cunho interdisciplinar a partir do enfoque histórico-Crítico. O campo de investigação foi a Escola Municipal Tereza Rosa Aguiar Abtibol e os sujeitos foram 7 professores do Ensino Fundamental desta escola. Os procedimentos metodológicos utilizados foram a pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Baseando-se nestes princípios foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: entrevista semi-estruturada, observação participante do cotidiano escolar, além da análise dos documentos da escola. Para realizar o estudo traçamos como Objetivo Geral analisar a formação e a prática dos professores do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais a partir do cotidiano escolar e da sala aula, e como Específicos: identificar as diferentes abordagens que fundamentam a formação e prática pedagógica do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, investigando os elementos condicionantes como percepção do professor sobre ensino, criança, currículo, planejamento, entre outros, que refletem na prática do professor e na construção de sua autonomia, a fim de perceber quais relações estão sendo estabelecidas na escola e no trabalho docente. Ao observamos atentamente o cotidiano escolar, as relações nele estabelecidas, a produção que lá se desenvolve, as histórias de vidas construídas e as diversas nuances da realidade e da cultura, percebemos um intenso movimento velado, escamoteado por detrás da forma física, mas é um espaço de partilha de conhecimentos e de modo de vida.

PALAVRAS-CHAVE: Cotidiano escolar: Prática Pedagógica. Sala de aula. Processo ensino aprendizagem.

ABSTRACT

This study is the result of concerns that arose from a long journey of living with the elementary school. In this research I meet with my concerns and intellectual experiences, first as student, then as teacher. In my quest to find others living the same concerns and are pursuing new ways. In this sense, investigating the training of teachers allowed us to understand the complexity of teaching activities at school, since this is an activity based on human relationship and the relationship of individuals with knowledge. Taking everyday as a central category in the idea based on the approach of Agnes Heller, Berger & Luckmann for the apprehension that the school is a plural of permanent construction of knowledge, meanings of interactions that incorporate new knowledge and rethink every new interaction . The research highlights the practice of the teacher in the classroom, the teaching learning process, the logic reproduction and operation of the school, epistemology and pedagogical conditions that reflect the elements in training and teacher practice. The socialization experienced in the investigation took place from the research participant, based on qualitative research methodology and a discussion of interdisciplinary from the historical-critical. The field research was the Municipal School Tereza Aguiar Abtibol Rosa, and the methodological procedures used were a literature search and field research. Based on these principles we used the following research instruments: Semi-structured interviews, participant observation of everyday school life, besides the analysis of school documents. Conduct the study plotted as General Purpose analyze the formation and practice of elementary school teachers in the first years from the daily school and classroom, and how Specifics: identify the different approaches that underlie the formation and pedagogical practices of the teacher of Years of Elementary School, investigating the determining factors as teachers perception of school, children, curriculum, planning, among others, reflecting the practice of the teacher and the building of their autonomy in order to understand what relationships are being established in school and teaching. By looking closely at the everyday school life, relationships included therein, the production that is developed there, the stories of lives built and the various aspect of reality and culture, we see an intense covert, concealed behind the physical form, but are shared knowledge and way of life.

KEY-WORDS School routine: Teaching Practice. Classroom. Teaching learning process.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Escada que sobe o morro, onde moram várias crianças da escola.....	28
Figura 2 – Foto das residências de muitas das crianças que estudam na escola.....	28
Figura 3 – Moradias ao entorno da escola.....	29
Figura 4 – Foto das residências em torno da escola.....	29
Figura 5 – Chegada dos alunos na escola acompanhado dos pais.....	32
Figura 6 – Chegada dos alunos na escola em grupo.....	32
Figura 7 – Alunos esperando no pátio da escola.....	43
Figura 8 – Alunos fora da sala mesmo a aula tendo começado.....	43

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Rendimento escolar final do Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano de 2009.....	47
Quadro 2 – Calendário Escolar.....	60

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1	
1 – A ESCOLA, O COTIDIANO DOS PROFESSORES E AS PRÁTICAS VELADAS.....	21
1.1 – Um olhar por fora da escola.....	26
1.2 – A sala dos professores e o pátio escolar: condicionantes que configuram o trabalho docente.....	37
1.3 – Um olhar para sala de aula.....	44
1.3.1 – A lógica reprodutivista e o funcionamento da escola.....	45
1.3.2 – A sala de aula e o processo ensino e aprendizagem.....	49
1.3.3 – A organização pedagógica da escola.....	55
CAPÍTULO 2	
2 – EPISTEMOLOGIA PEDAGÓGICA: ELEMENTOS CONDICIONANTES QUE REFLETEM NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA DO PROFESSOR.....	66
2.1 – A função social da escola para os professores.....	67
2.2 – As epistemologias que embasam a prática pedagógica.....	73
2.3 – Profissão docente – profissionalidade e a função social do professor na educação básica.....	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
REFERÊNCIAS.....	91
ANEXOS.....	96

INTRODUÇÃO

O trabalho “A formação do professor e a prática docente no cotidiano escolar; um olhar para sala de aula” é fruto das inquietações ao longo da profissão como educador de dois níveis de ensino: o Ensino Básico e o Ensino Superior. Nesta dissertação, reencontro-me com antigos questionamentos e preocupações no que concerne a formação e a prática docente. Embora, constantemente, respostas aos questionamentos tenham sido buscadas, muito ainda há que se buscar, tendo sempre em frente, os desafios de cada dia, em cada novo contexto social.

Compreender a formação e a prática do professor se constituiu de natureza complexa, porque em sua trajetória, o professor constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de sua utilização, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais.

Falar da prática do professor é buscar entender as transformações do processo social, percebendo as mudanças das relações existentes, reconhecendo que essa relação é um processo dialético. A prática é o conjunto das atividades humanas que tendem a criar as condições indispensáveis à existência da sociedade e particularmente, à atividade material, à produção. Entendê-la como prática pedagógica é compreender o homem como uma espécie singular que é capaz de conhecer e através de sua ação, alterar a natureza e os ambientes sociais de acordo com suas intenções e com isto modificar a si próprio, como ser plural.

Esse pensamento nos leva a entender que a formação do professor não é concebida unicamente para o uso de algumas técnicas em sala de aula, mas sim para o domínio de vários conhecimentos, adquiridos pelo estudo e pela pesquisa, aprendendo a elaborar com mãos próprias e a reconstruir o conhecimento, apropriando-se dele. Após este entendimento, podemos compreender a complexidade da atividade docente no cotidiano escolar, já que esta é uma atividade fundamentada na relação humana e na relação de sujeitos com o conhecimento: relação professor/professor; professor/alunos; professor/comunidade.

A ideia de investigar o cotidiano dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (antigo 1º grau) surgiu da experiência como professor desse nível de ensino (1985 a 1995) e como pedagogo (1995 a 2009) em algumas escolas da cidade de Manaus-Amazonas, tanto em escolas da Rede Pública do Estado, quanto em escolas particulares. Atuando como professor do Ensino Superior (2004 até os dias atuais) no curso de Pedagogia e acompanhando acadêmicos no estágio supervisionado, puderam-se perceber as dificuldades de formação desse profissional.

Como professor do Ensino Médio na escola pública já se percebiam problemas com a organização pedagógica e com o processo de aprendizagem. O quadro existente era de tempos corridos, começando às 19 horas e às 21 horas os alunos estavam dispensados, embora para atender a exigência da carga horária estipulada pela Legislação esta deveria ir até as 22 horas. As aulas eram baseadas apenas na transmissão do conhecimento, caracterizado por uma “educação bancária¹” e o resultado dessa ação é que turmas que começavam com 50 alunos terminavam com apenas 10².

Essa prática criava um clima tenso entre professores e alunos. Éramos fiéis as nossas convicções, estávamos ali para ensinar, impúnhamos aos estudantes o código de conduta do sistema neoliberal³. O resultado dessa ação era desistência, reprovação, evasão. No final ainda nos gloriávamos dizendo: “agora sim, só ficaram os melhores, aqueles que realmente queriam alguma coisa”.

A mesma configuração dessa realidade pode ser percebida quando da atuação como pedagogo escolar em escolas públicas e privadas, sendo que na instituição particular havia o cumprimento do horário, todavia não era possível visualizar uma aprendizagem efetiva por parte dos alunos, nem seu interesse pelo aprender, tanto que a cada final de ano, diante de um número significativo de aluno em vias de reprovação, realizavam-se “trabalhinhos” para recuperar a nota do aluno e não a aprendizagem. Tomávamos o aluno como um ser passivo, exímio memorizador, atribuindo aos conteúdos uma importância suprema.

Reconhecer que a prática como supervisor era baseada na ameaça e no medo não foi nada agradável, mas proporcionou-me uma releitura da realidade. Por isso, nesta pesquisa, é

¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 1983.

² Experiência do pesquisador como professor em duas grandes escolas estaduais no período de 1992 a 1999.

³ A conduta do sistema neoliberal para educação é preparar os jovens para o mercado de trabalho, habilitar profissionalmente os alunos, para o simples ato de executar tarefa, e não para pensar e questionar sua realidade, visto que não estão sendo preparados para ela, mas somente para uma dimensão de mercado de trabalho. Assim a ação do professor se pautava em repassar as informações e cabia aos alunos executá-las sem questioná-las. O resultado do projeto neoliberal para preparar os jovens para o mercado de trabalho resultou em escola de baixo nível técnico, baixa qualidade de ensino, muita evasão e repetição, mesmo porque o Brasil, segundo o Banco Mundial, é um dos países que menos investia em educação.

necessário entender como este profissional pensa, em que acredita e como concebe a aprendizagem. Sendo assim, a realização desta pesquisa não tem a pretensão de apontar críticas ao trabalho docente, nem de reforçar o discurso sobre a desvalorização dos saberes e das práticas docentes, mas de perceber quais relações estão sendo estabelecidas na escola, quais os condicionantes que, no cotidiano escolar, configuram o trabalho docente.

A partir de nossa experiência escolar como professor e supervisor foi possível observar a fragilidade dos professores ao desenvolver suas atividades pedagógicas: estamos cercados de atividades tipicamente instrucionista, ao professor ainda cabe ensinar e ao aluno escutar, tomar nota.

O cotidiano vivenciado em escolas públicas de Manaus foi de fundamental importância para situarmos as questões norteadoras da investigação: Que significado tem sido atribuído à prática de ensino na formação dos professores? Quais aspectos históricos da trajetória escolar do professor determinaram e determinam a sua prática? Como o professor tem articulado os conhecimentos teóricos veiculados na Universidade com a sua prática escolar? E ainda, qual o entendimento dos professores sobre: criança, prática pedagógica, currículo, ensino aprendizagem e cotidiano escolar?

Nesta perspectiva, duas afirmações podem ser enfatizadas e tomadas como ponto de partida. A primeira trata de constatar as problemáticas na formação do professor: a descaracterização e a desvalorização social da educação em geral e do magistério em particular. A segunda, as experiências contadas pelos professores em sala de aula possuem uma configuração própria e se desenvolvem com características particulares que conferem legitimidade as suas vozes e abrem possibilidades de dar visibilidade a esses sujeitos sociais.

Para realizar o estudo, traçamos como Objetivo Geral analisar a formação e a prática dos professores do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais a partir do cotidiano escolar e da sala aula, e como Específicos: identificar as diferentes abordagens que fundamentam a formação e prática pedagógica do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, investigando os elementos condicionantes como percepção do professor sobre ensino, criança, currículo, planejamento entre outros, que refletem na prática do professor e na construção de sua autonomia, a fim de perceber quais relações estão sendo estabelecidas na escola e no trabalho docente.

Neste percurso, buscamos estudar a formação e a prática pedagógica dos professores pelo viés do cotidiano escolar articulado aos condicionantes sociais, estruturais e políticos, incluindo limites e possibilidades à própria formação docente.

A formação do professor, neste contexto é entendida como processos colaborativos, isto é, todos os fatores positivos e/ou negativos estão intrínsecos nas pessoas que foram pesquisadas, pois o processo de formação dos indivíduos deixa marcas desde a alfabetização até a atividade profissional na docência. Pesquisar sobre a formação dos professores é buscar conhecer o imaginário social de ser desse profissional, isto significa remontar a história educacional deste indivíduo.

Nos últimos anos, a formação de professores tem sido pauta em diversas discussões, tanto no meio acadêmico quanto no sistema educacional. Novas propostas de formação inicial e continuada têm sido elaboradas e executadas pelos órgãos governamentais, no entanto, a crise de identidade do magistério se agrava e seu desaguadouro é exatamente nas escolas, mais precisamente na sala de aula, onde se dá a prática, a relação entre professores e alunos, e onde deve acontecer o processo ensino-aprendizagem.

As políticas públicas pela valorização do magistério⁴ são muito tímidas e cresce o descrédito da profissão docente. Os problemas educacionais continuam: precariedade na estrutura escolar; métodos de aprendizagem ineficazes; condições extenuantes para o professor; crianças com problemas de comportamento e conduta (agressividade, falta de limites e valores éticos e morais); professores com problemas de administrar a disciplina na sala de aula, pois faltam-lhes referenciais para dar conta da infância e da juventude que estão sobre a influência da mídia, além das mudanças no seu comportamento serem muito rápidas, acompanhando o momento atual globalizante. Sendo assim, o magistério vive momentos de tensões, os docentes questionam suas condições de trabalho e sua própria qualificação.

A questão da qualificação dos professores tem sido percebida como competência do docente, embora existam programas do Governo atual em relação a modelos de formação em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, considerados figuras chave na melhoria da qualidade da educação. As políticas de formação

⁴ A discussão sobre a temática valorização do magistério se insere no campo das reformas educacionais dos anos 90, identifica-se o esforço do Governo em alinhar o sistema educacional às transformações ocorridas no processo de reestruturação capitalista, exigindo novas demandas da educação formal. Nesse âmbito, o papel do Governo Central como promotor de políticas sociais passa a ser questionado pelos responsáveis por essas reformas, destacando-se um grande empenho das políticas empreendidas em sua reestruturação na perspectiva de transformá-lo em instância fiscalizadora e de controle das ações que seriam atribuídas às instâncias subnacionais e às iniciativas de mercado. As orientações advindas de acordos firmados entre os dirigentes nacionais e convenções estabelecidas no âmbito internacional acarretaram impactos no sistema educacional, solicitando novas ações na formação de pessoas e gestão de processos. No tocante ao magistério público para atuar na educação básica, algumas diretrizes foram propostas em observância a esta nova vertente. Contudo, as orientações para este processo e a destinação dos recursos financeiros permanecem sob responsabilidade do Governo Central. Essas orientações incidem no trabalho docente em alguns aspectos específicos: na insuficiência de recursos para equalizar questões de formação e remuneração, bem como na melhoria da infraestrutura, das condições de trabalho e na disponibilidade de recursos materiais (FRIGOTTO, 1990; NÓVOA, 1995).

têm sido pensadas pelo discurso oficial a partir da necessidade imprescindível de articulação entre teoria e prática. Todavia o que se vê na prática é uma formação descontextualizada, com forte ênfase na teoria, em detrimento das questões de ordem metodológicas e didáticas. Nessa lógica, as políticas aplicadas, contraditoriamente ao discurso oficial, continuam a reforçar a dicotomia entre “competência técnica X competência política”.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola que atende aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede de ensino público municipal, tendo como base metodológica a pesquisa qualitativa e uma discussão de cunho interdisciplinar a partir do enfoque histórico-crítico, por compreender a educação como um processo dinâmico no plano da realidade, no plano histórico e as tramas que engendram as relações sociais e educativas de maneira contraditória e conflitante (FRIGOTTO, 1991, p. 75).

Neste sentido, para Gil (2006, p. 32), as evidências empíricas do cotidiano escolar

[...] fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc. Por outro lado como a dialética privilegia as mudanças qualitativas, opõem-se naturalmente a qualquer modo de pensar em que a ordem quantitativa se torne norma.

Assim, a pesquisa se estruturou em duas fases principais, a saber: 1) Explicitar os condicionantes sócio-políticos e o cotidiano do trabalho escolar tomando por base as experiências vividas pelos professores e relatadas a partir de suas falas; 2) Dimensionar com os sujeitos da pesquisa empírica compreendem a “trama” pedagógica que define a formação e o cotidiano da prática pedagógica dos professores pela imposição ideológica de modelos homogêneos de educação.

O campo de investigação da pesquisa é a Escola Municipal Tereza Rosa Aguiar Abtibol, localizada na zona centro-sul – no bairro de São Francisco, Manaus-Am, cujo funcionamento atende aos três horários: matutino, vespertino e noturno. A escola deu início as suas atividades em fevereiro de 2004, sendo inaugurada em março do mesmo ano, todavia somente em novembro deste mesmo ano, através do decreto de criação de nº 808, a escola foi oficializada pela Secretaria Municipal de Educação - SEMED.

A escolha desta escola se deu pelo fato de ter uma organização peculiar, isto é, todos os professores são formados em nível superior e a maioria pertence à comunidade onde a escola está inserida, também porque há uma proximidade entre o pesquisador e os professores, pois já os conhecem através dos trabalhos comunitários, facilitando assim o

diálogo entre os sujeitos da investigação (pesquisador e pesquisados). Além do mais, a escola ofereceu as condições necessárias ao desenvolvimento do estudo, haja vista, atender todos os níveis da Educação Básica, possuindo sete turmas pela manhã e sete turmas à tarde do Ensino Fundamental (1º a 5º ano), sendo, portanto, um ambiente propício para o desenvolvimento da pesquisa.

A situação exigiu do pesquisador procedimentos sedimentados no bom relacionamento interpessoal, compreendendo e respeitando os sujeitos sociais da pesquisa, pois estes possuem seus saberes mediados por sua formação e por sua prática. Os sujeitos da pesquisa empírica da citada escola municipal são professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, totalizando sete profissionais.

Vivenciar a pesquisa foi um grande desafio para o pesquisador, uma vez que o mundo da pseudoconcreticidade pode ter um duplo sentido de verdade e engano e o que se apresenta como verdade nem sempre é real. Como afirma Bourdieu (2007, p. 31)

Se é verdade que o real é relacional, pode acontecer que eu nada saiba de uma instituição acerca da qual eu julgo saber tudo, porque ela é fora das suas relações com o todo [...]. Isto terá como consequência que quase sempre nos acharemos expostos à alternativa da análise intensiva de uma fração do objeto praticamente apreensível e da análise extensiva do objeto verdadeiro.

Sendo assim, no contato com a realidade, o pesquisador precisa desconstruir preconceitos cristalizados nas suas experiências, pois o fenômeno estudado, ao mesmo tempo que indica a essência, a esconde, mostra de modo parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. Ele não se mostra imediatamente e às vezes se manifesta em algo diferente daquilo que é. Dessa forma para desvelar as verdades do cotidiano dos professores temos que, sobretudo, desfazer paradigmas. É preciso uma habilidade de lidar com as incertezas, com uma realidade dialeticamente construída.

O estudo se deu a partir dos referenciais da pesquisa participante que para Gil (2009) se caracteriza pelo envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados no processo, segundo a qual a realidade não é fixa e o observador e observado assumem papel ativo na pesquisa com a finalidade de obter resultados socialmente mais relevantes.

Quanto aos procedimentos metodológicos, foram utilizados:

Pesquisa bibliográfica que proporcionou a organização de dados bibliográficos colocando o pesquisador em contato com diferentes produções referentes à temática;

Pesquisa de campo que possibilitou a aproximação do pesquisador com o universo de significados, motivos, aspirações, valores e atitudes mais profundo das relações, dos processos e dos dados coletados a partir das falas dos agentes da escola.

Baseando-se nestes princípios, foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa:

Entrevista semi-estruturada - aplicada aos professores oferecendo perspectivas possíveis para que os informantes alcancem a liberdade e a espontaneidade necessária, enriquecendo a investigação (TRIVIÑOS, 2000, p. 146); Essas entrevistas foram de fundamental importância para que pudéssemos ter evidências empíricas da realidade vivenciada por esses sujeitos, pois serviu como elemento articulador entre o pensar e o agir dos mesmos e as análises procederam-se no decorrer da dissertação.

Observação participante do cotidiano escolar. A observação participante se constituiu como fundamental e imprescindível para a pesquisa foi um dos instrumentos que possibilitou a aquisição de vários conhecimentos do cotidiano que serviram de base para o objeto investigado. Bourdieu (2001) em seu livro “o poder simbólico” fala da objetivação participante em oposição à observação participante. Para o autor, objetivar a participação é qualificar a presença do pesquisador e fazê-lo interagir diretamente no processo de investigação.

Ao lado dessas técnicas, foi utilizado também o diário de campo, que serviu para registrar as reflexões individuais e coletivas. A partir do diário de campo foi possível registrar um misto de anotações objetivas do cotidiano da pesquisa (falas, entrevistas, relatos, observações pessoais, lembretes), com direito aos desabafos do pesquisador e inserções pessoais, muitas vezes uma espécie de diário íntimo. O diário de campo nos acompanhou por meses, conforme a duração da pesquisa.

Uma vez categorizados e organizados os dados, o passo seguinte foi a análise e interpretação dos mesmos, constituindo-se o processo de triangulação dos referenciais conceituais, empíricos e de análise, ambos no núcleo central da pesquisa. O sentido da triangulação se deu para o enriquecimento da interpretação. A triangulação, como afirma Spink e Menegon (1999), é a reconceituada busca da combinação de métodos capazes de trazer a baila resultados contrastantes ou complementares que possibilitam uma visão caleidoscópica do fenômeno em estudo, construindo-se em um dos caminhos de busca de credibilidade perante a comunidade científica.

A análise se caracterizou como um processo contínuo, pois, garantiu a possibilidade de trabalharmos as informações empíricas e a partir da necessidade realizar novas observações no cotidiano das escolas, o que nos permitiu um constante movimento de idas e vindas, tanto

nos processos de análise quanto no diálogo com os sujeitos da pesquisa, pois assim, podemos melhorar orientar o estudo e rever os registros, e, se fosse necessário, realizar novas observações, retomando o contato com os informantes. A análise e o levantamento de dados foram atividades simultâneas e complementares.

O trabalho encontra-se organizado em dois capítulos temáticos, os quais apresentam a teoria de forma que os dados se aproximem da realidade prática, sendo que os dados de campo foram explicitados a partir do cruzamento com os referenciais que discutem as noções de cotidiano, de cultura e que possibilitam uma melhor compreensão da realidade vivenciada. O primeiro capítulo, intitulado “A escola, o cotidiano dos professores e as práticas veladas” traz análise da escola, como esta transcende a realidade imanente de sua inserção na ordem organizacional do sistema e a vivência do professor na sala de aula.

O segundo capítulo apresenta a epistemologia pedagógica, discutindo os elementos condicionantes que refletem na formação e na prática do professor. Nele se refletiu: a base conceitual e teórica que fundamenta a prática do professor ou ausência dela; os elementos que constituem a prática pedagógica, tomando por base um estudo mais detalhado junto aos sujeitos e as categorias centrais do trabalho docente para os quais esta prática está direcionada, quais sejam: as crianças, a aprendizagem, o ensino e o currículo.

A pesquisa, quanto ao aspecto ético, respeitou as concepções e as necessidades sociais dos sujeitos envolvidos, partindo de valores individuais e sociais no campo do conhecimento. Como se tratou de uma pesquisa em que as vozes dos sujeitos representaram o escopo de nossas análises, optou-se em utilizar nomes fictícios para resguardar os professores e demais participantes da pesquisa. Essa postura garante o anonimato sem perder de vista que os participantes são sujeitos reais e que suas práticas se referem à própria visão construída por eles durante a investigação.

CAPÍTULO 1

1 – A ESCOLA, O COTIDIANO DOS PROFESSORES E AS PRÁTICAS VELADAS

O caminho percorrido para compreender o cotidiano esteve sempre sustentado por leituras que nos permitiram situar as experiências dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental desenvolvidas no contexto escolar. Assim, este capítulo procurou compreender a escola, suas vivências e como esta transcende a realidade imanente de sua inserção na ordem organizacional do sistema.

Para fundamentar esta análise nos pautamos na abordagem discutida principalmente por Heller (1977), Luckmann & Berger (1985). Estes autores têm contribuído para a compreensão de que este é um espaço plural, de permanente construção de saberes, de interações que incorporam significados e reelaboram novos saberes a cada nova interação.

Para adentrar com a perspectiva do cotidiano, tomemos como referência primeiramente a abordagem de Agnes Heller (1977), a qual nos apresenta o cotidiano escolar entendido como as atividades voltadas para a reprodução dos indivíduos e através deles a sociedade. Diante deste entendimento, podemos dizer que em toda sociedade há uma vida cotidiana e todo homem quando nasce já nasce inserido na cotidianidade. Entendemos que existe uma vida cotidiana no espaço escolar, presente nas práticas repetitivas, necessárias ao trabalho do professor, assim como nas práticas criativas, construídas através das ações diárias e dos enfrentamentos nos desafios do trabalho pedagógico.

Para Heller (1989), o cotidiano é nosso inteiro sistema dinâmico das categorias da atividade e do pensamento, sendo que o contexto histórico é substancial para a explicitação da essência humana, pois ela faz parte do ser genérico e contribuiu direta e indiretamente para a explicação desse ser. Para Heller (1989, p. 20):

Compreender o cotidiano escolar em seus vários aspectos: organização do trabalho docente, a atividade social desenvolvida na escola, o intercâmbio com a comunidade e a vida dos professores, entre outros, é condição para entender o movimento heterogêneo que se mantém na realidade social da escola, pois todas as atividades têm um vínculo natural e invisível, que liga as particularidades ao seu todo. Todas as coisas são causadas e causadoras, todo o indivíduo é sempre, simultaneamente, ser particular e ser genérico.

A vida cotidiana é constituída a partir de três tipos de objetivações do gênero humano (objetivações genéricas em-si), que constituem a matéria-prima para a formação elementar dos indivíduos: a linguagem, os objetos (utensílios, instrumentos) e os usos (costumes) de uma determinada sociedade. A formação dos indivíduos começa sempre nas esferas da vida cotidiana. Esse processo de formação se inicia já no momento de seu nascimento e inserção no universo cultural humano e se estende por toda a vida.

De igual importância para análise da vida cotidiana na escola, a teoria de Peter Berger e Thomas Luckmann (1985) possibilitou a compreensão de que toda e qualquer realidade é socialmente construída. O conhecimento não existe sem o homem social que constrói o seu mundo, isto, é, sua realidade cotidiana – o “conhecimento do senso comum”.

Na visão dos autores, é a partir da experiência da vida cotidiana que o ser humano partilha sua existência com os demais a sua volta num processo de interações sociais e, portanto, de interações comunicativas mediadas pela linguagem, que é fundamental para a produção de sentidos e de auto-sentidos. “A vida cotidiana apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles na medida em que forma um mundo coerente” (BERGER & LUCKMANN, 1985, p. 35).

A socialização vivenciada no cotidiano ocorre por meio da dialética interiorização-exteriorização. Para esses teóricos, o conhecimento que dirige a conduta na vida cotidiana, mais precisamente, o conhecimento da realidade no senso comum, revela a importância da linguagem, inclusive definindo o mundo da vida cotidiana. A linguagem mostra sua capacidade de comunicar significados que não são expressões diretas da subjetividade "aqui" (de meu corpo) e "agora" (do meu presente), quer dizer, da realidade da vida cotidiana. Pode-se também falar de assuntos que não fazem parte do "agora", que não foram experimentados ou sequer vistos.

Assim, para Berger & Luckmann o homem vive no mundo do senso comum da vida cotidiana, equipado com corpos específicos de conhecimento que se expressam através dos campos semânticos. Outros homens partilham desse conhecimento, de modo que assim a interação entre os indivíduos na vida cotidiana se vê afetada pelas suas participações comuns

no acervo social disponível do conhecimento. Isto é, os homens interagem e compartilham constantemente de um mesmo conhecimento. As falas dos professores, suas posturas, interação e participação no contexto escolar expressam o conhecimento adquirido por eles e com isso revelam suas práticas na sala de aula e em outros espaços escolares.

Ao observarmos atentamente o cotidiano escolar, as relações nele estabelecidas, a produção que lá se desenvolve, as histórias de vidas construídas e as diversas nuances da realidade e da cultura, perceberemos um intenso movimento velado, escamoteado por detrás da forma física, mas que são partilhados conhecimentos, modo de vida. Logo, reconhecer esse universo próprio da escola é poder adentrar nos seus mundos cotidianos, a vida como elemento contextualmente situado, como afirmam Berger & Luckmann (1985, p. 36):

O mundo da vida cotidiana não somente é tomado como uma realidade certa pelos membros ordinários da sociedade na conduta subjetivamente dotada de sentido que imprimem as suas vidas, mas é um mundo que se origina no pensamento e na ação dos homens comuns, sendo afirmado como real por eles.

O homem participa da cotidianidade em todos os aspectos de sua área individualmente, de sua personalidade, colocando em funcionamento todos os seus sentidos, capacidades intelectuais, habilidades, paixões, sentimentos, idéias etc. O indivíduo que vive a sua cotidianidade deve aprender a manipular os objetos, os instrumentos e utensílios de sua cultura.

Investigar a escola a partir do cotidiano teve como fundamento a crença de que os seres humanos existem em ação e devem ser analisados em ação. Assim, consideramos ser essencial conhecer e entender os embates e as contradições, a dinâmica e a diversidade de situações vivenciadas por professores e alunos, associados ao cotidiano escolar presente na escola.

A escola poderia ser tomada como apenas mais uma estrutura física no contexto de um bairro, um prédio com uma aparência fria e rígida. A primeira vista parece um espaço estático, mas independente da aparência que tenha, está cheio de movimentos, de práticas, de vidas ricas em relações entre os sujeitos que dela participam. A realidade da vida cotidiana, segundo Berger & Luckmann (1985), é carregada de uma estrutura temporal que fornece historicidade e é constituída por uma ordem de objetos designados como objetos antes da existência do sujeito, tendo seus fenômenos previamente dispostos em padrões independentes da apreensão que deles se têm, mas impostos à apreensão. Além disso, divide-se em setores –

“zonas da vida cotidiana”, que representam o mundo em que trabalhamos e onde o interesse de seus participantes é intenso e urgente – a “realidade predominante”.

Dependendo da hora, do dia, do lugar, a observação do cotidiano escolar vai mostrar o quanto ele é dinâmico, as pessoas que dele fazem parte, trabalham, produzem, locomovem-se, trazem suas histórias de vida para serem compartilhadas. A escola é um lugar onde relações são (in) determinadas, é um espaço além do convencional. A partir dessas relações, ela ganha materialidade e não existe dissociada da gente que lhe dá conteúdo e determina sua natureza social.

À medida que observamos e aprofundamos as diversas dinâmicas e relações desenvolvidas, a escola aos poucos deixa de ser apenas um prédio desconhecido para se transformar em um espaço humano, cheio de contradições que emergem quando os seus sujeitos mostram-se e revelam-se diante das inúmeras situações vividas no cotidiano, tornando-se um grande espaço de relações. Segundo Bourdieu (2007, p. 31):

Se é verdade que o real é relacional, pode acontecer que eu nada saiba de uma instituição acerca da qual eu julgo saber tudo, porque ela é fora das suas relações com o todo [...]. Isto terá como consequência que quase sempre nos acharemos expostos à alternativa da análise intensiva de uma fração do objeto praticamente apreensível e da análise extensiva do objeto verdadeiro.

Sendo assim, o professor pode trabalhar há anos em uma instituição, incorporá-la em sua estrutura social sem conhecê-la profundamente, mas deixando-se influenciar em seu modo de sentir, pensar e agir, de tal forma que se inclina a confirmá-la e reproduzi-la, mesmo que nem sempre de modo consciente. A essa reprodução consciente ou não da estrutura social vivida pelo indivíduo, Bourdieu chamou de *habitus*.

Habitus consiste em uma matriz geradora de comportamentos, visões de mundo e sistemas de classificação da realidade que se incorpora aos indivíduos (ao mesmo tempo, que se desenvolve nestes), seja no nível das práticas, seja no nível da postura corporal (hexis) destes mesmos indivíduos. Deste modo, o *habitus* é apreendido e gerado na sociedade e incorporado nos indivíduos, é um grande organizador de nossos hábitos, é o que dá sentido às nossas ações quando estamos em sociedade, ou seja,

[...] é um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (BOURDIEU, 1983b, p. 65).

Compreendendo este conceito, talvez seja possível compreender e estabelecer como se dá a relação de produção no contexto escolar, qual a função da escola e como os sujeitos (professores e alunos) reagem no campo educacional.

Assim, foi a partir desses momentos de encontro com as realidades vivenciadas nos tempos-espacos⁵ da escola, que se tornou necessário tomar uma atitude diante da situação que estávamos nos deparando, surgindo primeiramente à vontade e, conseqüentemente, a possibilidade de começarmos a enxergar esse grupo de professores e crianças que estava tão próximo de nós, e ao mesmo tempo tão distante, pelos processos de invisibilidade construídos pela sociedade e reforçados por nós mesmos, membros da academia.

A fim de mostrar os movimentos velados que se encontram dentro da escola, e ao mesmo tempo ausentes de seu “mundo real”, explicaremos as observações que foram realizadas no desenvolvimento da pesquisa de campo. Estas descrições serão apresentadas em três contextos: a entrada da escola, o espaço do pátio e a sala de aula. À primeira vista, esses espaços olhados de forma independentes, tendem a se constituírem como auto-excludentes, porém, o nosso objetivo é visualizá-los e analisá-los numa dimensão relacional, entendendo-os contextualmente como nos explicam Graue e Walsh (2003, p. 25):

Um contexto é um espaço e um tempo cultural e historicamente situado, um aqui e agora específico. É o elo de união entre as categorias analíticas dos acontecimentos macro-sociais e micro-sociais. O contexto é o mundo apreendido através da interação e o quadro de referência mais imediata para atores mutuamente envolvidos.

As palavras, as frases coletadas, as atitudes vividas, os feixes de significados compartilhados pelas diferentes pessoas, por muitas vezes denotavam e/ou escamoteavam sua forma de ser, de ver, de viver as coisas e de perceber a escola.

O primeiro elenco de descrições da observação é um dos mais reveladores, pois representa o movimento que acontece antes da entrada na escola – no “mundo” que se vivencia num espaço de fronteira – é a espera do portão se abrir, e que desvenda e ao mesmo tempo esconde a vida das pessoas que moram bem próximas e muitas vezes bem distantes, apesar de estarem no entorno da escola.

No caso das descrições do segundo contexto das observações, reportam-nos aos movimentos entre a sala dos professores e o pátio da escola, a relação entre

⁵ Giddens (1991) faz uma distinção entre tempo e espaço e tempo-espaço, para o autor, a primeira escrita representa o processo de separação desses elementos forjados no bojo das contradições emergentes por um grupo de teorias da modernidade, enquanto que a segunda escrita pode configurar um processo de reaproximação desses elementos fundamentais para compreensão da vida em sociedade.

professores/professores, professores/alunos, alunos/alunos, que revelam comportamentos e desvelam outros, que expressam valores sociais e culturais, mas que também estão cheios de preconceitos, que mostram e escondem saberes e vivências. São relações ambíguas, mas que se “dizem” harmoniosas.

O terceiro momento caracteriza as descrições do cotidiano das salas de aula, diz respeito às ações pedagógicas, consideradas pela escola como a principal atividade escolar: o processo de ensinar e aprender. Tudo o que poderá ser dito, posto em palavras, escrito, lembrado, tem a finalidade de expor que a escola é um espaço humano, histórico e social, que existe e se justifica pelo trabalho que ali se desenvolve, ou ainda, reforça e reproduz a estrutura de uma sociedade desigual e excludente.

1.1 – Um olhar por fora da escola

Conhecer o local em que a escola se situa é conhecer a rede de relações a qual se está sujeito e da qual se é sujeito. Os professores e as crianças estão divididos em pertencer a uma família, a um lugar, a uma realidade específica, sendo assim, capturar, num primeiro momento, a paisagem que cerca a escola, é situá-la num circuito de trocas, contribuindo para a imagem de uma coletividade, de um contexto social. Uma rede que une a comunidade.

É uma forma de pôr em causa a escola como lugar de aprendizagem e outros lugares de existência e de trabalho, como afirma Perrenoud (2002, p. 29) “em qualquer escola existe uma vida relacional muito rica e diversificada entre alunos, professores e o mundo que o cerca”. O professor em sua ação educativa, por vezes se perde no seu fazer pedagógico, concorrendo com videogames, internet, informações globalizadas, mas também com a violência, com a infância perdida, com a miséria de seus alunos, que vem para escola realizar talvez a única refeição do dia. Para onde vai (ou se esvai) seu esforço de construção, reflexão, ação?

Bem sabemos que a educação pode servir para o trabalho e a vida de muitos, como pode servir ao poder de poucos sobre a vida de muitos. Pode legalizar ato de domínio e o *status quo* na ordem social e pode pensar e criar homens transformadores da realidade em que vivem. Sendo assim, a formação do professor é uma construção social, pois ele convive na escola com conflitos e contradições posto pela realidade social: pobreza/riqueza, analfabetismo/conhecimento, casebre/mansões, trabalho/desemprego, saúde/doença.

Como afirma Mourão (2002) O processo de mudança do sistema educacional tem como cenário a crise do sistema capitalista e o processo de globalização, vinculando e responsabilizando a educação pela crise do desemprego e ocultando os reais movimentos que o capital empreende. É a substituição do discurso da democratização pelo da competência, demonstrando aspecto de homogeneização do discurso, sendo que a educação é vista através da lógica do mercado e a aprendizagem tida como resultados previsíveis.

A escola na qual desenvolvemos a pesquisa situa-se bem no centro de todos esses problemas sociais. Está localizada no Bairro de São Francisco, zona centro sul da cidade de Manaus, bairro praticamente urbanizado, mas ainda é marcado pela pobreza, com uma população bastante diversificada. É nesse cenário que destacamos a dificuldade dos professores em estabelecer um diálogo com o mundo moderno, pois, ele assusta, inquieta e exige respostas imediatas, principalmente pelo fracasso do projeto educacional. A formação do professor, portanto, deve ser pensada e orientada para encarar os desafios da atualidade, uma formação adequada que conheça o dentro e o fora da escola, fazendo assim, a análise da realidade na qual a escola se situa, tendo consciência de:

que a vida é viola desafinada, que não afina nunca. São doze cordas e quando se afina uma, sempre outra surge desafinada. E viver é tirar a harmonia possível de uma vida sempre desafinável ou desafinada (autor desconhecido, s/d).

Nós, educadores, somos desafiados a descobrir a beleza do tempo atual, tempo de crise é verdade, mas que escondem no seu interior inúmeras possibilidades. Um primeiro requisito é respondermos a questão: onde estamos? A resposta a essa questão nos dá a chance de acolher uma segunda: para onde vamos? E o nosso olhar para fora da escola busca respostas para essas perguntas. Ao olharmos a escola pelo lado de fora (do portão) percebemos esta relação.

A escola situa-se a esquerda de um barranco (vide figura 1), mas é área de moradia, que sofre ameaça de desmoronamento, porém se tal fato ocorrer não chegará a atingir as dependências da escola, mas os habitantes do alto do morro sabem que se trata de uma área de risco. Várias crianças, todos os dias, descem o barranco para ir à escola por uma grande escada construída pelos políticos em época de eleições. A comunidade ao redor da escola, segundo dados do quadro econômico da própria escola, explicitado no projeto político pedagógico⁶, na sua grande parte está situada na categoria de classe trabalhadora, abaixo da

⁶ O projeto pedagógico está em construção (Informação dada pelo diretor e pelo pedagogo da escola).

classe média baixa. A renda média das famílias está em torno de um salário mínimo ou menor e a constituição familiar apresenta uma média de cinco pessoas por família.

Fica complexa a análise de como pode um pai de família proporcionar uma qualidade de vida no mínimo boa, com uma renda de um salário mínimo, se o menor preço da cesta básica encontrado em Manaus é de R\$ 136,77 reais⁷, e ainda tem que pagar luz, água, transporte (em média, R\$ 180,00 reais ao mês) etc.



Figura 1: Escada que sobe o morro, onde moram várias crianças da escola.
Fonte: Arquivo do pesquisador

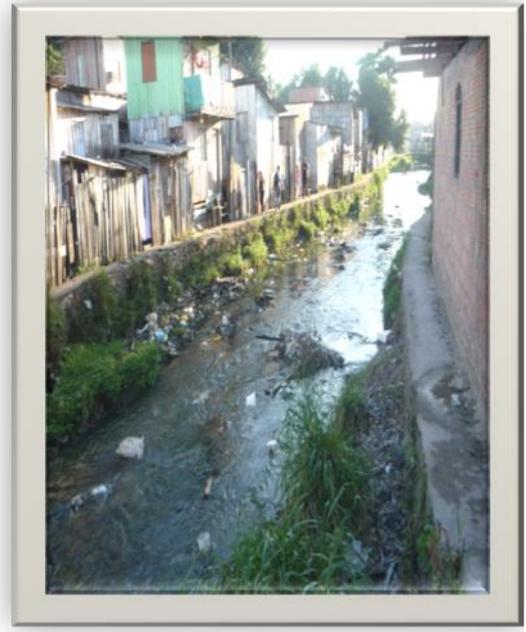


Figura 2 – Foto das residências de muitas das crianças que estudam na escola.
Fonte: Arquivo do pesquisador.

Do outro lado da escola, está o igarapé do bairro, denominado pelos moradores de rip rap⁸ (vide figura 2). Outro número significativo de crianças que moram a beira deste igarapé são estudantes da escola. A população beneficiada pela Escola Tereza Rosa Aguiar Abtibol é de baixo nível socioeconômico, vivendo de empregos de mão-de-obra semi-qualificada, subempregados, desempregados e de ocupações diversas. A grande maioria da população é jovem, provenientes de famílias ausentes, desestruturadas, consequência de uma situação sócio- econômica injusta, fator que provoca a desagregação familiar, a maternidade precoce,

⁷ Segundo a **Secretaria Municipal de Abastecimento, Mercados e Feiras – SEMAF** (Levantamento de preços realizado em: 8/3/2010).

⁸ Barragem constituída por grades com blocos de pedra, construído para amortecimento de grandes quantidades de água e/ou seu direcionamento.

violência, embriaguês dos pais. Um fato comum na escola, por exemplo, são pequenos furtos realizados por alguma das crianças, dos objetos dos próprios colegas.

A condição estrutural das casas ao redor da escola mostra que a desigualdade social mora bem ao lado. A comunidade em torno da escola apresenta ruas asfaltadas em precário estado de conservação, sendo grande o número de becos na comunidade. 50% das casas da comunidade são de alvenaria, 30% são de madeira, sendo que as outras 20% residências estão em fase de construção. Todas as casas apresentam água encanada, mas o consumo de água é em 50% realizada com água de poço, e 10 % afirmam filtrar a água antes de consumi-la, 80% dos entrevistados afirmam utilizar o igarapé como sistema de esgoto e 90 % afirmam que o destino de seu lixo é o recolhimento pela coleta pública⁹.

A situação de moradia das famílias é de grande precariedade, as casas são de um ou dois compartimentos, pequenas para a quantidade de membros que as compõem.

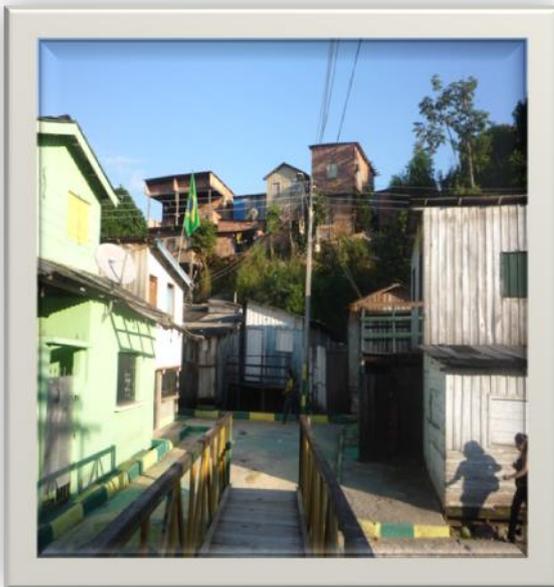


Figura 3 – Moradias ao entorno da escola.
Fonte: Arquivo do pesquisador.

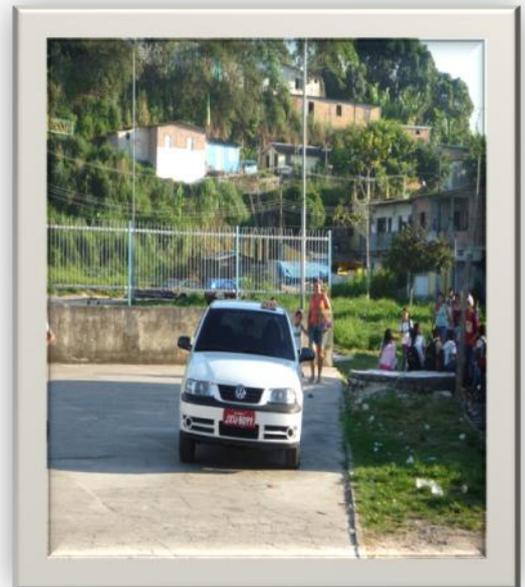


Figura 4 – Foto das residências em torno da escola.
Fonte: Arquivo do pesquisador.

Não é só a moradia que apresenta condições de precariedade, mas todos os outros direitos destas pessoas são usurpados. Quando perguntamos aos moradores sobre aos aspectos

⁹ O saneamento básico é um problema que já deveria estar sanado em nossa cidade, mas o que ocorre é um descaso com a população que mora próximo aos igarapés, nossos mananciais estão poluídos, as pessoas jogam seus dejetos diretamente nos igarapés. A escola, segundo a pedagoga tem procurado amenizar este problema ao realizar projetos junto com a comunidade sobre educação ambiental, relacionando a poluição com a transmissão de doenças, realizando passeatas.

relativos à saúde: 70% dos entrevistados afirmam utilizar serviços do médico da família e 30% o posto de saúde, porém este serviço não atende as necessidades dos moradores, ou falta o médico, não tem medicamentos, a própria casinha destinada ao médico da saúde apresenta sem as condições essenciais para um atendimento de qualidade. Quanto à compra de medicamentos: 10% utilizam o serviço de farmácias, 90% afirmam utilizar medicinas alternativas, sendo que destes 90%, 80% utilizam remédios caseiros e 20% fazem medicina alternativa se consultando com religiosas (freiras) que prestam esses serviços a comunidade¹⁰.

A alimentação é outro problema relevante para a maioria das famílias das crianças que estudam na escola investigada. Apenas 30% afirmam realizar quatro refeições ao dia, 70% no máximo duas vezes (almoço e jantar). Algumas mães afirmaram: “ainda bem que na escola eles oferecem “merenda”, assim as crianças podem realizar mais refeições. Todavia, ao observar o momento da merenda escolar, constatamos que muitas crianças estão fazendo sua primeira refeição, e geralmente, pedem a sobra para levar para casa.

Nestas condições marcadas pela desigualdade social, trazer o filho para estudar passa a ser um projeto das famílias para a superação da pobreza e da injustiça social. Em conversa informal com as mães esse pensamento pode ser identificado. Quando perguntamos para algumas mães paradas na frente ao portão, esperando a escola abrir, por que trazem o filho para a escola? As respostas foram:

Eu quero que meu filho tenha uma vida melhor que a minha (F.M.S, 38 anos);

Não quero pra minha filha o meu destino, ser empregada doméstica, se ela estudar poderá ser alguém na vida (A.B.A, 30 anos);

Quero que meu filho estude, quem sabe um dia poderá me dar condições melhores de vida (J.M.P, 45).

A idéia que a escola poderia promover o “nivelamento das desigualdades de origem”, ter uma função “disciplinadora” e distribuir “capital cultural” indistintamente a todos; a escola como fonte de saber redentor da ignorância e da irracionalidade (SACRISTÁN, 2001 p. 19). Esse projeto “mítico-redentor” reproduzia e ainda reproduz a esperança continuamente renovada de construção de um mundo novo para os indivíduos e sociedades, com maior “bem-estar e plenitude“ (SACRISTAN, 2001 p. 23).

A escola impor-se-á como “[...] um espaço próprio, ideal e depurado, isolado das influências nocivas do restante do mundo dos adultos, segregando as crianças em um espaço e

¹⁰ São as irmãs pertencentes a congregação das irmãs Sant’ana.

em um tempo com regras próprias. O futuro dos filhos fica ligado ao que a escola faz com eles [...]” (SACRISTÁN, 2001 p. 41).

Fundada nesses princípios (ou ilusões), a instituição escolar insinuou-se de maneira quase total na vida das populações, independentemente de suas formas de organização, a necessidade da escola se impôs como algo tão óbvio, que passou a dispensar justificativas e reflexões apuradas sobre as suas funções: “o “para quê” do ensino obrigatório se esvanece e se oculta (SACRISTÁN, 2001 p. 13).

Esse ocultamento dificulta o reconhecimento dos mitos e das representações - que justificam a expansão universal de sistemas públicos de ensino de frequência obrigatória - relativos a uma pretensa natureza humana e sua vocação irresistível para o alcance do “progresso”. Essas reflexões mais gerais sobre o sistema escolar nos remetem às virtudes redentoras da escolarização generalizada do “povo”, porque é aí que se materializa efetivamente – através da crescente oferta de vagas em estabelecimentos públicos de ensino - o projeto da modernidade educativa no Brasil. A crise de sentido que atinge esse projeto ideológico já em fins do século XX – quando estas redes mal acabavam de se instalar - deixa uma sensação de vazio.

Ilustramos essa afirmação com o depoimento desencantado de um dos maiores divulgadores – na década de 1980 - do pensamento gramsciano no Brasil (GRAMSCI apud NOSELLA, 1996, p. 128.):

[...] houve aumento progressivo de creches e de pré-escolas municipais, privadas e assistenciais; houve grande expansão de matrículas do ensino primário e médio; houve também enorme aumento do número de escolas, de salas de aula, de turnos, inclusive noturnos, de classes superlotadas e de ensino supletivo. Décadas de educação popular, de cursos noturnos e supletivos, de escolarização fácil e abundante, em todos os graus [...]. Quantos projetos especiais, quantas novas políticas de educação. Tudo isso não trouxe grandes resultados, não integrou os excluídos, apenas inflacionou diplomas, vulgarizou a escola [...].

Como não perceber que a escolarização pública, do povo, se caracteriza justamente por um imenso desgaste subjetivo e um paupérrimo resultado objetivo? Entre as muitas promessas implícitas que justificaram a escola, mais forte é a da ascensão social, ou seja, de oportunizar, a todos, o acesso a posições econômicas e sociais privilegiadas, distintas.

É com esse sonho que os pais trazem seus filhos para a escola, todavia apenas alguns vão alcançar, pois serão classificados, no interior do próprio sistema escolar, como “os mais capazes”. Outros ficaram pelo caminho: reprovação, repetência, exclusão.

Na hora da entrada para a escola, pela manhã e pela tarde, por exemplo, é momento de movimento de pico, quando as pessoas saem das suas casas para deixar os filhos na escola. Observamos pessoas vindas de vários lugares, ruelas, becos, descendo o morro, a maioria das crianças vem de farda. Algumas pessoas vêm com sombrinha para proteger suas crianças do sol; outras, as crianças vêm correndo na frente e as mães conversando atrás, vez por outra gritam com as crianças para se comportarem. Uma ou outra criança chega de carro, geralmente taxi, porque o pai é taxista.

Algumas crianças vêm bem arrumadas, penteadas, cabelos presos; outras, os cabelos parecem que nem foram penteados, fardas esticadas, surradas, aparência desarrumada. Algumas crianças com mochila da moda, do desenho animado preferido; outras, com bolsas que parecem de segunda mão, velhas, rasgadas, costuradas, remendadas. Algumas de chinelos surrados; outras de tênis e meia. Algumas com cadernos encapados; outras, com os cadernos se desfazendo. A farda, que tem a característica de “homogeneização e igualdade”, não impede que as diferenças sociais e as contradições sejam evidenciadas.



Figura 5: Chegada dos alunos na escola acompanhado dos pais.

Fonte: Arquivo do pesquisador.



Figura 6: Chegada dos alunos na escola em grupo

Fonte: Arquivo do pesquisador.

As crianças menores são trazidas pelas mães, as maiores vêm sozinhas, ou geralmente em pequenos grupos. Algumas mães têm um tempo maior e ficam na frente da escola até o portão se abrir. Ali é momento de trocar experiência, de falar da vida, dos filhos, do marido,

de contar os problemas, de reclamar da escola ou de falar bem ou mal da professora e da escola. Parece uma sessão de terapia. Outros estão sempre com muita pressa, deixam os filhos na frente do portão, com mil e umas recomendações “não saia daqui enquanto sua professora não chegar”, “vê se não apronta nada, se não você me paga”, “vê se não fica correndo pra não entrar na sala fedendo a macaco”¹¹.

Para a maioria das crianças esse é um momento de festa, de encontrar os colegas, de mostrar a novidade que ganhou ou vivenciou, de estabelecer logo uma brincadeira que retrata a expressão de suas vidas cotidianas, ou às vezes, as esconde. Uma ou outra criança fica isolada. Tudo isso ocorre em pouquíssimo tempo, minutos (cinco ou dez). Logo que o portão é aberto, as crianças correm para se arrumar em filas, isto é, colocarem as bolsas na fila enquanto vão para o pátio correr até a professora chamar.

Nas conversas entre as mães, a escola é tida como um lugar seguro, onde os filhos estão protegidos, como retrata a seguinte fala: “Pelo menos enquanto meu filho está na escola sei que ele não está na rua, aqui sei que ele tá aprendendo algo que preste” (conversa informal com M.S.P, 30 anos).

Uma ou outra reclama da professora: “Estas professoras pensam que a gente tem tempo de tá fazendo a tarefa desses meninos, passam umas coisas complicadas, elas estão sendo pagas para ensinar não eu” (L.M.F 32 anos). Nesta fala não está implícito só o que a mãe pensa da escola, mas denota também sua condição de vida. A falta do domínio da leitura e da escrita para ajudar o filho na tarefa de casa e participar da escola. Para tanto, isto exige dos pais capacidade pessoal.

A escola, de forma indireta, através de uma tarefa de casa aponta a desigualdade social visualizada também na preocupação da mãe que vê a escola como um lugar seguro. E quando ele sai da escola? Supõe que esta mãe passe o dia fora de casa e sua criança fique a mercê da rua.

As observações até aqui apresentadas remetem-nos a várias reflexões. A primeira delas são as contradições visualizadas na entrada da escola. Mesmo em uma escola pública com uma comunidade de baixa renda foi possível perceber diferenças sociais e econômicas, mostrando que cada criança já ocupa essa ou aquela posição no campo social escolar, entendido aqui na perspectiva de Bourdieu (2001), como um espaço social de dominação e conflito, independentemente das características de seus ocupantes.

¹¹ Falas colhidas a partir das observações na espera do portão abrir.

É um espaço social conflituoso e hierarquizado pela desigual distribuição de renda. O que mais chamou a atenção é perceber essa hierarquização em uma mesma classe social. A estrutura social apresenta hierarquias determinadas em função de suas condições materiais de existências. Essa hierarquia influencia as práticas pedagógicas que tivemos oportunidade de observar. As crianças bem arrumadas, cheirosas, com seu material didático terão maior atenção na sala de aula, em detrimento daquelas com roupas largadas e chinelos? As crianças que apresentam melhores condições materiais serão também aquelas que apresentarão melhor desempenho na sala de aula? Em contrapartida, as crianças com menor poder aquisitivo serão as que mais terão problemas de aprendizagem?

Há a constatação de que o mundo social é o lugar de um processo de diferenciação progressiva, isto é, segundo o vocabulário de Bourdieu (1998), produzido pela divisão social do trabalho. Pode ser considerado como um jogo de xadrez em que os sujeitos se comportam como jogadores. Cada espaço tem certa autonomia e possui suas próprias regras de organização e de hierarquia social. Nesse sentido, o indivíduo age ou joga segundo sua posição social, neste caso o indivíduo não é plenamente consciente de suas motivações.

Sendo assim, quando a criança começa sua aprendizagem formal, é recebida num ambiente (escola) marcado pelo caráter de classe, desde a organização pedagógica até o modo como prepara o aluno para assumir o mercado de trabalho. A escola perde o papel de instância transformadora e democratizadora e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais, um espaço de reprodução (BOURDIEU, 1998). A escola não é um campo neutro do saber, não é apenas um meio para a instrução e elevação da cultura, ela é também um campo de dominação e reprodução de valores.

A escola realiza na realidade um tipo de seleção interna, gerando um fenômeno de exclusão de muitos alunos que estão dentro da escola, construindo mecanismos de “classificação, reclassificação e desclassificação” (BOURDIEU, 2000). Para auxiliar na compreensão dessa análise, os conceitos de *habitus* e capital cultural mostram às disposições e predisposições que, gerando as práticas adaptadas às estruturas escolares, permitem o funcionamento e a perpetuação do sistema de classes.

Estes conceitos partem de uma tentativa de superação da dicotomia entre subjetivismo e objetivismo. “[...] qualquer uma dessas tendências, tomada isoladamente, conduz a uma interpretação restrita ou mesmo equivocada da realidade social” (BOURDIEU, 2000, p. 75)

Para compreendermos o espaço escolar o conceito de Capital Cultural é fundamental:

[...] uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar das crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o sucesso escolar [...] que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar (BOURDIEU, 1998, p. 73).

Isto implica em dizer que o Capital Cultural tem a ver com aquilo que é apreendido no nível da cultura pelo indivíduo e que vai fazer com que este aprendizado possa gerar lucros em termos de sucesso na sociedade (especialmente na escola). O Capital Cultural é em boa parte herdado na primeira socialização familiar, o que explicaria, por exemplo, porque algumas crianças conseguem mesmo nos primeiros anos de escola um desempenho superior ao de outras que não tem acesso a esse capital.

As crianças que apresentaram problemas escolares na pesquisa realizada foram as que menos têm acesso a uma revista para fazer recorte e realizar o trabalho escolar, as que nunca foram ao cinema, as que não têm acesso ao computador, as que o único livro a visualizarem é o didático, oferecido pela escola.

Os alunos que vêm de famílias cujos responsáveis possuem maior Capital Cultural, chegam à escola e são expostos a muitas coisas que já vivenciaram em casa (por exemplo: o hábito da leitura), levando assim uma vantagem com relação aos que não possuem este Capital Cultural herdado. No que se refere ao *habitus*, o aluno que possui um *habitus* mais ligado às atitudes consideradas mais certas em uma instituição escolar (por exemplo: o *habitus* ligado à disciplina de estudos fora do horário da escola) é também visto pela instituição escolar como “um bom aluno”.

Do ponto de vista da análise dos comportamentos apresentados no cotidiano da escola, esta realizaria uma dupla seleção, a qual tenderia a reproduzir as diferenças culturais e as econômicas já existentes na sociedade. A escola aparece nesse contexto como um reflexo e um instrumento da reprodução social, ou seja, conforme a sociedade se estrutura em classe, a escola representa e reproduz essas classes no seu interior. Ela reproduz assim, o nível social, os diferentes capitais culturais de classes sociais e, por fim, as próprias classes sociais.

Não é fácil perceber a dependência relativa do sistema escolar com a economia social porque ela está associada a uma representação instrumentalistas das relações entre a escola e as classes dominantes como se a comprovação da autonomia supusesse a ilusão da neutralidade do sistema de ensino (BOURDIEU E PASSERON, 1976, p. 220).

Os professores não são os responsáveis por essa exclusão e pela escola assumir o papel de reprodutora, pois eles também fazem parte do mesmo processo. O Professor também está situado num lugar, ocupando uma posição no espaço físico e no espaço social. Para Bourdieu

(1998) o espaço é multidimensional, um conjunto aberto de campos relativamente autônomos, subordinados quanto ao seu funcionamento e às suas transformações ao campo de produção econômica. É neste espaço que os processos formativos acontecem.

As ações dos educadores não se apresentam, assim, tão óbvias para serem analisadas, tendo em vista que suas práticas são gestadas no espaço, no contexto social, num campo, onde as práticas assumem características harmonizadas entre si, fora de toda procura intencional, sendo objetivamente orquestrada, fora de toda tentativa consciente.

Com isso, podemos compreender uma grande contradição nas relações profissionais e sociais da prática pedagógica de professores. Enquanto profissionais, eles “internalizam representações objetivas” (*habitus* pedagógicos) através do currículo escolar e do processo de formação que expressam outra visão de classe. Enquanto indivíduos, pertencentes a outro grupo social, eles reinterpretem, através da prática pedagógica, essas “representações objetivas” dos currículos escolares e da formação, por meio de *habitus* incorporados nas relações de âmbito particular de classe, isto é, que podem gerar e ‘regular’ novas práticas independentes de regras orientadas para um fim.

Isso implica que o professor, no processo de formação e como profissional, internaliza o genérico do cotidiano social para exteriorizá-lo pelo particular do cotidiano de classe. Talvez, se possa concluir disso que o *habitus* das relações particulares de classe, também contido no *habitus* genérico do social mais amplo, cunhe no professor uma identidade tendente a determinar a constituição de *habitus pedagógicos* ulteriores.

A noção de *habitus* como “estruturas estruturadas/estruturantes” gera práticas e representações dos sujeitos na sua relação com a estrutura social. Neste aspecto, Lefebvre (1961), diz que há tempo social e tempos sociais distintos dos tempos biológicos, psicológicos, físicos e um espaço. As práticas pedagógicas de professores em sala de aula se definem a partir de um espaço e tempo de vida cotidiana, em que os sujeitos percebem o caráter cíclico de suas práticas, mas não percebem os diferentes tempos e espaços, geradores da história que presidem e dão diferentes sentidos a essas rotinas.

Assim, a história das relações de interação e das práticas docentes se apóia em diversos saberes construídos em variadas circunstâncias culturais, vivenciados no tempo e no espaço. Sendo assim, o professor também traz para o âmbito da vida e da cultura escolar representações, concepções, modos de fazer e de ser que se encontram diluídos na ação coletiva fora da escola.

Por isso, o cotidiano escolar é uma riqueza potencial para analisar a formação do professor e o desenvolvimento de sua atividade docente. No dizer de Sirota (1994, p. 10)

“constituir o cotidiano [...] é atribuir ao detalhe de cada instante, a banalidade, a repetitividade de todos os dias, o sentido e a força [...] que cristalizamos pontos de inflexão dos itinerários sociais”. O cotidiano revela a interação entre professor e aluno, manifesta os acontecimentos no corredor, no pátio, nas intermediações e principalmente dá indícios para conhecermos sua prática pedagógica.

1.2 – A sala dos professores e o pátio escolar: condicionantes que configuram o trabalho docente

A escola, espaço originário da atuação dos professores, mantém uma relação dialética com a sociedade, ao mesmo tempo em que a reproduz, transforma-a. As práticas dos professores também se apresentam dialéticas e complexas. Desvelar essas práticas seja no âmbito das idéias (discurso) seja no dos materiais, tem o objetivo de possibilitar ao professor novas leituras sobre o seu fazer, para que se perceba a prática objeto de reflexão, habituando-se a problematizar o cotidiano, interrogá-lo e quem sabe transformá-lo.

Nesta perspectiva, duas afirmações podem ser enfatizadas e tomadas como ponto de partida. A primeira trata de constatar a problemática da formação do professor: a descaracterização e desvalorização social da educação em geral e do magistério em particular. A segunda, as experiências vividas pelos professores na escola possuem uma configuração própria e se desenvolvem com características particulares que conferem legitimidade as suas vozes e abre possibilidade de dar visibilidade a esses sujeitos sociais.

Que o professor exerce um ofício isto é inegável. O debate está na natureza das competências que ele mobiliza a sua profissionalização¹², o seu reconhecimento social. A vida ativa equivale ao trabalho remunerado. Mas será que a vida do professor é realmente ativa?

¹² A profissionalização do Magistério como especifica Sacristan (1991) pode ser percebida como a expressão da especificidade do exercício profissional, ou seja, o conjunto de conhecimentos, atuações, destrezas, atitudes e valores, que constituem o específico de ser professor. Cabe chamar a atenção para não identificar profissionalismo com aspectos técnicos de intervenção produzidos externamente à prática. Nesse sentido, vale alertar para o perigo de que o debate sobre o profissionalismo sirva para promover uma burocratização e uma trivialização do ensino, uma vez que o mesmo passou a ser assumido pelo discurso oficial, como algo a ser atingido no sistema educacional, regido pelos princípios da economia e, portanto, das regras do mercado. O substrato teórico básico do neoliberalismo é a “teoria do capital humano”, “sociedade do conhecimento” com o propósito de preparar o indivíduo para competir no mercado, por uma vaga de trabalho, numa sociedade em tempos de baixa oferta de emprego. O profissionalismo oficial está centrado na idéia de competência que sempre trata de alguma forma da atuação. Visto sob esta ótica o profissionalismo é determinado por orientações prescritivas e fixas, independentemente do contexto em que ocorre a formação. Dentro desse enfoque são privilegiadas as habilidades básicas, o que reforça o profissionalismo técnico-instrumental, utilitarista e pragmático. Imbernón (2001, p. 25) afirma, em termos gerais, que “o profissionalismo na docência implica uma referência à organização do trabalho dentro do sistema educativo e à dinâmica externa do mercado de trabalho.”

Aqueles que passam 40 horas por semana trabalhando a troco de dinheiro têm pelo menos prazer naquilo que fazem? Na maioria das vezes as necessidades econômicas fazem do ofício de professor momentos de espera: do final de semana para repousar, para cuidar dos filhos, da casa, da vida.

A escola é um quadro de uma atividade de trabalho, mas insiste-se em perceber esse trabalho como preparação para o futuro, não para o aqui e agora, mas para acumular um capital de saberes e de saber fazer utilizáveis na vida adulta. Não queremos negar que a escola é um lugar de aprendizagem, mas os programas escolares não poderiam ter uma relação mais freqüente com a vida ativa, a vida do dia-a-dia?

Na escola se vive e se age, e, é vivendo e agindo na escola que nos preparamos para viver e agir fora dela, mas a forma como ela está organizada nos leva a questionar, até onde a escola está a favor da vida? Paradoxalmente, o movimento observado na sala dos professores e no pátio da escola, escapa a essa concepção. As intenções pedagógicas por mais generosas que sejam não recuperam a energia vital das crianças, pelo contrário reprimem essa manifestação de vida. Como afirma Santomé (1999, Apud SILVA, 2002, p. 55):

As crianças desconhecem por que são crianças, que é o significado dessa fase de desenvolvimento. [...]. Todo o seu mundo de predileções, interesses, jogos e brinquedos, é objeto de atenção apenas no quadro das instituições acadêmicas. Apesar de se dizer, às vezes intensamente, que o jogo é a principal atividade durante a etapa infantil, como atividade escolar pouco se oferecem possibilidades para que estas sejam desenvolvidas.

Todavia, ir para escola é se preparar para a vida, instrumentalizar-se para o mercado de trabalho, por isso não há tempos para brincadeiras ou jogos. Os conteúdos devem ser ministrados, os alunos para aprender devem ter bom comportamento. Mas a verdade é que grande parte do que se aprende na escola tem pouca ou nenhuma utilidade prática com seu dia-a-dia.

Tomando a relação professor-aluno como recorte específico das práticas escolares, foi possível circunscrever essas afirmações e perceber as diferentes apreensões da relação professor/aluno no interior da escola. Perceber ainda que a interpretação das atitudes tanto dos professores quanto dos próprios alunos deixa de ser um lugar de uma vida relacional intensa para se tornar o espaço da estranha lógica do ensinar e aprender, onde cada um dos sujeitos deve assumir seu papel.

Há dois momentos importantes de servem para visualizamos como este espaço escolar se fechou para vida: a conversa dos educadores na sala dos professores e as crianças no pátio da escola tanto na hora da entrada quanto na hora do intervalo.

Os educadores, o que chegam antes do horário, ficam geralmente na sala dos professores, arrumando material, trocando informações, falando de algum problema familiar dele mesmo ou de algum aluno. Os que chegam já quase em cima da hora vão até a sala dos professores muito rapidamente e em seguida se dirigem ao pátio. Todas às sextas-feiras há o momento cívico, canta-se o hino nacional, faz-se oração e conforme a data comemorativa, reflexões acerca do tema.

Foi num desses momentos, em que estavam reunidas seis professoras que aproveitamos para realizar um dos encontros a partir da metodologia da observação participante. Como faltavam ainda mais de 30 minutos para começar a aula, e, os professores estavam conversando distraidamente sobre a aprendizagem dos alunos, perguntamos como estes faziam para motivá-los para a aprendizagem, visto que atualmente está muito difícil chamar a atenção das crianças.

O discurso das professoras sobre motivar os alunos para a aprendizagem revela que os ideais sobre motivação ficam no campo teórico, elas sabem o quanto é significativo para a aprendizagem, aulas dinâmicas e criativas, a utilização dos recursos didáticos, a relação afetiva entre professores e alunos, as práticas pedagógicas necessárias para que o conteúdo programático seja aprendido. Algumas falas dos professores são importantes para apreendermos o significado de motivação:

Vários fatores contribuem para manterem as crianças no processo de ensino aprendizagem inclui: o dinamismo, material pedagógico usado em sala de aula, atividades lúdicas, atendimento especializado, o apoio do professor ao educando e acompanhamento da família (E.R.M. Professora da 3º anos);

Acredito no dinamismo e envolvimento. Devemos também demonstrar habilidade, sabedoria, criatividade, conhecimento e acima de tudo afeto (M.P.S – Professora do 1º ano);

Desenvolver práticas educacionais com dinamismo e interação dos alunos (M.R.N. – Professora do 4º ano);

Oferecer carinho, atenção, aulas dinâmicas e ambiente favorável (P.C.A. – Professora do 5º ano);

A escola deve ser um espaço prazeroso e entender as necessidades dos seus educandos, os professores devem utilizar metodologias diversificadas e proporcionarem momentos culturais (I.S.S. – Professora do 1º ano);

Desenvolver uma metodologia empática (M.S.C. – Professora da 2º ano).

É possível perceber que as professoras são unânimes em afirmar a importância de criar ambiente favorável, mas no cotidiano observado, antes mesmo de adentrar a sala de aula, ainda no pátio da escola, quando as crianças estão fazendo fila para ir para sala, certos acontecimentos: reprimenda da professora quanto a farda suja, quanto ao suor escorrendo no rosto (você de tanto correr está fedendo a macaco), quanto ao desrespeito as regras de funcionamento. Tais atitudes das professoras atingem a criança profundamente, pois as observações “irônicas” do professor a colocam em situação melindrosa perante os colegas. Onde fica o discurso acima exposto pelos professores? O que o faz separar o discurso da prática? Para Postic (1992, p. 34)

A escola é um espaço fechado. Ainda que, pela realização de projetos pedagógicos ancorados no meio social, se abra cada vez mais para o exterior, este mundo organizado para que se aprenda, tem suas características de funcionamento. No seu interior cada qual se pode sentir protegido ou vexado [...]. A escola é um lugar de aprendizagem social. A criança aprende a comportar-se, em função das perspectivas dos docentes, aos tipos de condutas por eles aceites, com maior ou menor margem de tolerância, conforme ele seja severo ou indulgente. As funções que cada um aí assume inscrevem-se, no seu conjunto, de funções complementares no seio das interações e do contexto institucional.

As crianças em sua maioria parecem submeter-se as regras, ao constrangimento da aprendizagem. Todavia, cada uma se opõe do seu jeito. Umas se apresentam passivas e manifestam sua oposição pela inércia e por um recolhimento narcísico, outras descarregam sua agressividade sobre o grupo, cometem atos de agressão. Sendo assim, podemos afirmar que a escola é um campo de confronto, nela crianças e professores adquirem conhecimentos dos comportamentos dos próximos, das intenções, dos valores, das normas que os sustentam.

Outro momento interessante percebido entre a sala dos professores e o pátio é que este é o momento para alguns professores olharem o conteúdo que será dado naquele dia. A expressão, acompanhada do movimento de abrir o livro didático “deixa ver o que eu vou dar hoje” (expressão utilizada por alguns professores), revela a falta de uso contínuo do planejamento, uma vez que este é realizado mensalmente. O uso exclusivo do livro didático como recurso para a prática de ensinar e aprender e uma metodologia pautada na cópia, em conteúdo e exercícios propostos no livro. Mais uma vez, é possível perceber o distanciamento entre o discurso apresentado na fala dos professores e a prática pedagógica cotidiana.

O professor, minutos antes de entrar na sala de aula, verifica o conteúdo que será abordado naquele dia. E aulas dinâmicas não precisam ser preparadas com antecedência? E a

criatividade é um insight? Aulas que saíram da monotonia da cópia e do exercício proposto no livro didático foram observadas raramente.

Percebemos a influência da concepção empirista como predominante no pensar e no fazer do professor. Esse pensar empirista concebe o aluno apenas como receptáculo, como aquele que deve fazer apenas a relação estímulo-resposta, muitas vezes sem sentido nenhum, respondendo a questionários e exercícios intermináveis do livro didático. O ensino é caracterizado pela repetição dos conteúdos, memorização etc., como afirma Zabala (2008, p. 89) “O aluno por sua vez deve interiorizar conhecimento tal como lhe é apresentado, de maneira que as ações habituais são a repetição do que se tem que aprender e o exercício, entendido como cópia do modelo, até que seja capaz de automatizá-lo”.

Ainda para confirmar o pensar do professor a partir de uma teoria empirista, destacamos algumas de suas colocações quando do planejamento, realizado a cada final do mês. Um exemplo disso é quando a pedagoga sugere que sejam realizadas atividades extra-classe, algumas professoras exprimem sua preocupação em cumprir os conteúdos programáticos das disciplinas¹³, principalmente, língua portuguesa e matemática:

Mas para quê tanta atividade fora de sala, isso não vai prejudicar o conteúdo, depois vem a cobrança da escola e das assessoras do distrito (Professora do 3º ano);

Eu estou atrasada com os conteúdos de português e matemática e a provinha Brasil como é que fica, depois vão me culpar se os alunos se saírem mal (Professora do 5º ano);

Agente perde muito tempo vendo estas atividades e acaba não terminando o planejamento dos conteúdos.

Os professores não percebem a relação entre as atividades desenvolvidas fora da sala com os conteúdos programáticos. A pedagoga ainda tenta convencê-los dessa relação. Em uma das reuniões, presenciamos esta tentando convencer os professores de que o tema gerador, folclore, mês de agosto, poderia ser explorado em todas as disciplinas, bem como, a realização de uma sexta cultural que exige do alunado pesquisas, expressões corporais (danças, teatros) e envolvimento com a comunidade escolar (pais), tudo isso, sem deixar que os “conteúdos” fossem relegados ao segundo plano.

Essa concepção de que o professor está preocupado em ministrar o conteúdo determinado na proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) é coerente com a crença de que a aprendizagem consiste na reprodução da informação, apenas

¹³ Nas séries iniciais os conteúdos não deveriam ser tratados como disciplinas, mas de uma forma que estivessem presentes em todas as atividades desenvolvidas.

pontuado nos livros didáticos, sem mudanças, como se tratasse de uma cópia na memória do que se recebe através de diferentes canais. Esta maneira de entender a aprendizagem configura uma determinada forma de relacionar-se em classe. Talvez essa preocupação esteja relacionada com a baixa performance dos alunos evidenciadas no IDEB (Índice de desenvolvimento da Educação Básica), já que estes resultados são atribuídos ao professor.

Os professores, no geral, não tem o conhecimento sólido dos conteúdos que transmitem, sentindo dificuldade de realização da interdisciplinaridade, não conseguem relacionar os conteúdos que transmitem às experiências de vida dos alunos e a realidade social mais ampla. A maneira como o professor tem realizado seu trabalho tem contribuído para o aumento da reprovação e da não aprendizagem, como foi explicitado no quadro número 1, no qual percebemos que 50% das crianças não conseguiram rendimento satisfatório ao final do ano de 2009.

Não queremos aqui de forma alguma determinar que o professor seja o culpado desse quadro, mas estamos buscando caminhos que possam auxiliar a aproximação entre a teoria e a prática e possibilitar aos professores a reflexão de significar os conteúdos para os alunos. Para Hengemühle (2008, p. 124)

[...] o grande problema que ocorre, historicamente em nossas práticas pedagógicas é ligar a teoria ao contexto para significação [...]. Precisamos portanto, passar do paradigma do professor que se fixa do conteúdo a ser desenvolvido, preocupado em passar esse conteúdo teórico aos alunos, para o do professor que parte de problemáticas reais e significativa para o estudante e que o instiga a buscar no conteúdo a fundamentação para a compreensão e/ou solução dessas problemáticas.

O desafio atual da prática pedagógica é compreender como o aluno aprende, como se motiva, como é possível desenvolver o processo ensino aprendizagem significativo, em que alunos e professores participem ativamente como sujeitos desse processo.

Saindo da sala dos professores para o pátio, outras condicionantes das práticas pedagógicas são reveladas. Por exemplo, nas filas antes de adentrar as salas de aulas, percebemos vários alunos fora da escola: conversando na pracinha em frente do portão de entrada e aluno no pátio, brincando, geralmente de “pega-pega”, às vezes se agredindo, e, os professores ficam alheios a essa situação, entram na sala, e é preciso que a pedagoga intervenha indo buscar as crianças que estão fora da escola e as que estão no pátio interno para colocá-las na sala de aula. Os professores, quando as crianças entram na sala, reclamam do atraso e geralmente chamam a atenção por estes não obedecerem ao toque da campainha e a organização da fila. A fala de uma das professoras representa tal afirmação: “*onde é que tu*

estavas, não prestou atenção na campainha, da próxima vez vai ficar fora, pra aprender” (Professora de 1º ano).

Percebemos que nesta situação, algumas crianças demonstram com suas atitudes que a conversa com os colegas, as brincadeiras no pátio são mais interessantes do que o espaço da sala. No interior da sala de aula os acontecimentos são contínuos, repetitivos, quase elas não participam, são personagens ignoradas. Geralmente, o espaço da sala de aula parece destituído de vida, como se nela não houvesse professores e alunos. O silêncio impera, a rotina é enfadante, o clima é de insatisfação e imobilidade.



Figura 7: Alunos esperando no pátio da escola.
Fonte: Arquivo do pesquisador.



Figura 8: Alunos fora da sala mesmo a aula tendo começado.
Fonte: Arquivo do pesquisador.

Longe de ser um lugar de mera repetição, para Michel de Certeau (1994), o cotidiano escolar é constantemente reinventado pelos seus praticantes que não são de forma alguma, simples consumidores passivos da realidade que os cerca. Para autora Agnes Heller é necessário superar o cotidiano, transcendê-lo para que o ser humano deixe a condição de alienação, rumo a práticas mais reflexivas. É possível transformar a sala de aula num lugar de aventura, de descoberta?

O estudo do cotidiano escolar é de grande valia para análise das relações e das práticas no ambiente escolar porque permite um olhar para toda a sua complexidade, é possível perceber, por exemplo, que a escola não é apenas um lugar de reprodução de regras e imposição do sistema de ensino. Através das práticas de seus participantes, ela se torna produtora e construtora de um currículo diversificado, construindo percursos diferentes dos

determinados pelo sistema, pois cada professor e cada aluno traçam no cotidiano escolar o seu próprio percurso.

1.3 – Um olhar para sala de aula

A observação da sala de aula teve o objetivo de registrar comportamentos de professores e alunos em uma situação de interação, conhecer as metodologias utilizadas pelos professores e como o conteúdo programático é desenvolvido.

Adentrar a sala de aula possibilitou-nos conhecer a escola mais de perto, foi como colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que a constitui: a lógica reprodutivista de seu funcionamento; os processos de construção da escola a partir das divisões e dicotomias; o processo ensino e aprendizagem; as relações professores/alunos; professores/pais; disciplina/indisciplina; a organização pedagógica da escola. Pensamos que essa relação poderia ser desvelada em todos os momentos do fazer pedagógico e do pensar a prática docente sem perder de vista a teia mágica que a entrelaça, o cotidiano.

Analisar a realidade a partir da categoria do cotidiano é captar atentamente o acontecer diário, rotineiro, das escolas, pois ela está impregnada pelas práticas de seus participantes, sejam eles alunos, professores, gestores. Essas práticas evidenciam-se nas diversas relações de poder que se estabelece no território hierarquizado da escola, e o que é forte ou fraco pode mudar de posição constantemente. Pensando assim, o professor é o detentor do poder em sua relação com o aluno ou não, ao mesmo tempo, pode torna-se o fraco em relação com o gestor (ou não).

Tomando o cotidiano como elemento integrador e fomentador da reflexão, descreveremos os resultados da nossa observação, apropriando-nos da concepção de Sirota (1994) que percebe a sala de aula como uma pequena sociedade. No seu interior vão se encontrar professores e alunos, com atitudes e papéis diferentes, papéis estes que podem orientar-se na cotidianidade através do simples cumprimento, sem questionar a ordem das coisas, as regras, as estruturas que estão postas. E a concepção de Heller (1985) que afirma ser o cotidiano um espaço de assimilação espontânea das normas dominantes, sendo assim, um lugar de conformismo. Todavia, a vida cotidiana na escola, embora se constitua indubitavelmente em um terreno propício a alienação, não é de nenhum modo cristalizado, mas um lugar de espaço e tempo construído, se definido assim, por um lugar onde o indivíduo age tornando humana a sua vida.

1.3.1 – A lógica reprodutivista e o funcionamento da escola

A escola durante muito tempo tem deixado criança, jovens e adultos imersos na sala de aula. Tem sido uma combinação estática de poucas variações de três elementos (professor, o aluno e o material de trabalho – giz/pince lousa, caderno e caneta), mas a relação professor/aluno, é algo construído e reconstruído continuamente no cotidiano, como assinala Vasconcelos (2004 p. 28) “São os homens metamorfoseados de professor e de alunos que a recriam em todo minuto sob o peso milenar da tradição herdada, subvertida pela ânsia sempre presente de avançar e de transformar”. A partir dessa idéia, precisamos, inclusive, rever o nosso conceito de alunos mal comportados, indisciplinados, de professores descompromissados, desinteressados. Não será uma das formas de dizer, de expressar que não suporta o cotidiano alienante?

Na primeira visão sobre a sala de aula percebemos essa metamorfose de criança para aluno, de homem/mulher em professor. No pátio, a interação entre eles se pontuou de forma diferente, por exemplo: as crianças ao chegarem à escola cumprimentavam o adulto (professor) geralmente com um abraço ou uma saudação carinhosa, e este correspondia da mesma forma, inclusive perguntava pela mãe das crianças, mandava lembrança. Todavia, ao adentrar a sala, estes se transformavam em professores e alunos. Já não existia a relação afetiva. O homem/mulher, agora professor, assumia uma postura diferente, uma atitude distanciada da criança, agora aluno. Na sua fala é visível a transformação: “te senta menino, o que você faz em pé”; te comporta, parece que tem um formigão, tua mãe não te dá educação; “quem não copiar a tarefa direitinho, vai ficar de castigo, não sairá para o lanche” (M.S.C – Professora da 2º ano). Será mesmo necessário para ensinar e aprender cair na repetição enfadonha e livresca e na cobrança inócua de exercícios e cópias?

O curioso é especificar o âmbito da relação estabelecida. Os nomes, professores e alunos, não estão aí por acaso, eles se prestam a marcar a diferença estrutural dos lugares, das atribuições e conseqüentemente, dos vínculos possíveis que sustentam a relação de ambos naquele momento. Salienta-se que além do distanciamento estratégico entre o lugar – sala de aula - faz-se clara a distinção entre professores e alunos. Estamos diante de uma relação institucionalizada, que são determinadas por rotinas, regras, horários, conteúdos a serem cumpridos.

Não estamos questionando a autoridade do professor na sala de aula, nem a cobrança do conteúdo a ser estudado, mas a falta de parceria entre os sujeitos aprendizes. Parece que

existe um contrato invisível determinando seus respectivos lugares e funções. Cláusulas que balizam silenciosamente a liturgia do cotidiano da instituição escolar.

A postura passiva exigida para o aluno no contexto escolar e o autoritarismo do professor está associado à ocupação de um lugar social instituído historicamente. O professor, ao agir assim, provavelmente tinha como objetivo provocar no aluno a sua atenção e despertá-lo para a necessidade de realizar a tarefa, mas o fez calcado em sua concepção sobre a importância do conhecimento e da tradição histórica dos conteúdos escolares, valores esses construídos pela sociedade burguesa. Cumpre frisar, porém, como diz Aquino (2000, p 61) que

Ocupar um lugar social instituído em relação a um outro complementar não significa, contudo que venha obrigatoriamente a se filiar a ação disparada; é preciso que o exercício da autoridade seja reconhecido e consentido pelo(s) parceiro(s) da relação. Ou seja legitimado pelos outros envolvidos na ação, o que inclui também o mandante e o público. E isso se faz à medida que aqueles que sofrem direto a ação podem nela enxergar, e ver se cumprir uma espécie de promessa, um embrião de liberdade e felicidade. Liberdade porque, ao fim e ao cabo da ação, deve ocorrer a emancipação [...] do objeto que os reuniu originalmente; felicidade porque essa ação deve carrear uma certa expansão do mundo e da vida.

Os comportamentos dos alunos em relação à atitude dos professores demonstram que essa liberdade e felicidade não foram atingidas, muito menos a emancipação. Sendo assim, eles silenciosamente, ou melhor, com seus comportamentos agressivos e barulhentos indicam que não consentiram o exercício de autoritarismo do professor, e as conseqüência da falta de parceria é uma sala agitada, com a professora sempre gritando, pedindo silêncio, chegando, às vezes, a expor alguns alunos diante dos colegas, em uma luta inglória. Em geral, poucos alunos se interessam pelos conteúdos escolares.

Isto poderia passar apenas como um fato comum em salas de aulas das séries iniciais, haja vista os alunos serem crianças entre 6 a 11 anos, mas se analisarmos estas posturas a partir de uma questão social, fica evidente que este fato não é um problema de um professor, mas de todo um sistema educacional, inseridos num sistema social determinado, que impõem certos valores como a competição, o individualismo, a alienação, valores esses incorporados na sala de aula por professores e alunos.

Na perspectiva de Sirota (1994, p. 12), a sala de aula define-se como “o lugar de uma troca, onde cada um se posiciona, mas também onde o comportamento de cada ator social cria nova dinâmica e redefine o contexto”. Nos momentos em que o professor ocupar o papel principal, o aluno não está eximido de seu papel ativo, por isso é preciso manter negociações

constantes que podem se dar no campo implícito ou explícito. As regras, portanto, devem ser explicitadas, comunicadas e avaliadas por todos. Quando isto não acontece, o desinteresse e a indisciplina podem aparecer como válvula de escape.

O comportamento dos sujeitos da aprendizagem é organizado de acordo com situações com as quais se deparam no dia-a-dia, cujo processo realiza-se com base nas questões sociais e culturais construídas, na maioria das vezes, fora do contexto escolar, dentro de uma ideologia dominante. A escola se apresenta igual para todos, proporcionando as mesmas oportunidades, mas no seu cotidiano, a realidade serve para desmistificar esse fato.

Observamos que as crianças que não obedecem, as que menos fazem tarefas, as mais inquietas, as que as professoras mais chamam a atenção, são as mesmas que apresentam um poder aquisitivo menor. Aquelas que vêm para escola com as camisas esticadas, de chinelo surrado, com cadernos destruídos. Essas mesmas crianças são as que menos sabem ler, ou que apresentam maiores dificuldades cognitivas. E as que mais reprovam como mostra o quadro número 1:

PERCENTUAL DE APROVAÇÃO E REPROVAÇÃO EM 2009	TOTAL DE CRIANÇAS	Crianças com maior condições materiais		Crianças que apresentam menor condições materiais	
		TOTAL DE CRIANÇAS	PERCENTUAL	TOTAL DE CRIANÇAS	PERCENTUAL
CRIANÇAS APROVADAS 69,9%	285	98	34%	187	76%
CRIANÇAS REPROVADAS 21,1%	123	10	12,3%	113	87,7%
Total	408	108	-	473	-

Quadro 1 – Rendimento escolar final do Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano de 2009.

Fonte – Ficha avaliativa dos bimestres.

Ao observar que as falas das professoras, quanto ao desinteresse dos alunos para aprender, geralmente se reportavam as crianças de baixa renda, nos interessamos por investigar este fato. Coletamos dados sobre o perfil econômico das crianças e percebemos que em média de 6 a 10 crianças os pais têm um poder aquisitivo razoável, ganham entre dois e três salários mínimos, com emprego fixo, logo suas crianças vêm bem arrumadas para a escola, tem acesso a vídeo game, televisão a cabo, revistas, vão a cinema etc. Verificamos que entre 15 a 20 crianças são oriundas de famílias de baixa renda, pai desempregado ou realizando trabalho de subemprego. E mais ou menos de 5 a 7 crianças ficam entre esses dois

pólos. Será coincidência ou a escola reproduz o mesmo sistema social de classes da sociedade?

Para confirmar tal suspeita, fomos comparar os dados levantados com os dados do rendimento escolar final de 2009 e chegamos à seguinte conclusão: ao todo na escola foram aprovadas 69,9% das crianças, num total de 408 crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As crianças reprovadas somaram um percentual de 21,1%, sendo que 87,7% reprovadas são as que possuem menor poder aquisitivos. Mesmo as que passaram, do 1º ano para o 2º ano, de acordo com a determinação da Semed (Secretaria Municipal de Educação) não pode haver retenção, portanto, todas as crianças mesmo sabendo ler ou não são classificadas, o que aumentaria neste caso o índice de crianças não aprovadas.

Essa reflexão sobre as diferenças sociais no espaço escolar se torna importante quando percebemos que o processo educativo desenvolvido dentro da sala de aula também possui características que a tornam reprodutora das desigualdades sociais, apesar de aparentemente a escola representar na sociedade uma instituição neutra, que está acima dos conflitos sociais, local de igualdade de oportunidades, de ascensão social e desenvolvimento individual para todos. A escola não é um campo neutro do saber, não é apenas um meio para a instrução e elevação da cultura, ela é também um campo de dominação e reprodução de valores. A escola realiza na realidade um tipo de seleção interna, gerando um fenômeno de exclusão de muitos dos alunos. Para Bourdieu & Passeron (1976, p. 219),

o sistema escolar reproduz, assim, a nível social, os diferentes capitais culturais das classes sociais e, por fim, as próprias classes sociais. Os mecanismos de reprodução encontram sua explicação última nas relações de poder, relações essas de domínio e subordinação que não podem ser explicadas por um simples reconhecimento de consumos diferenciais. Assim, quando analisam a função ideológica do sistema escolar, uma de suas preocupações é justamente a da possível autonomia que pode ser atribuída a ele, em relação à estrutura de classes.

Percebemos na realidade que a educação destinada a uma "minoridade privilegiada" se difere totalmente daquela oferecida à "maioria excluída", principalmente no que se refere à qualidade. A escola em um processo sutil segrega e marginaliza a classe excluída da classe dominante. Como afirma Paulo Freire (1984) "uma das coisas que a sociedade ensina ao professor é detestar o cheiro do pobre, considerá-lo incompetente, incapaz, indolente por natureza". Ora a educação escolar tem como fundamento a esperança na possibilidade de mudança do outro, se não há esperança por parte do professor, como este pode educar?

Os impactos e as conseqüências do sistema neoliberal reproduzido e vivenciado na escola não são recentes. Entretanto, parece que tais conseqüências e impactos foram gradativamente absorvidos de tal modo que passaram a ser vistos como algo “normal”. Esta suposta normalidade é justamente um dos fatores que influenciam o silêncio e o abandono do diálogo na sala de aula, e por conseqüência, a exclusão de muitos.

Para que as escolas tivessem um impacto nas vidas das crianças que vivem nos bairros mais pobres, onde se situam as escolas municipais, além de garantir o acesso inicial deveriam garantir que as crianças tirassem proveito de sua estadia na escola. O Brasil conseguiu, em período relativamente curto, universalizar a oferta de ensino fundamental, ou seja, colocar a maioria das crianças e jovens de 7 a 14 anos na escola. Essa foi uma grande conquista, do ponto de vista quantitativo!

Essas crianças e jovens não estão aprendendo nas escolas públicas. Verifica-se que grande número de jovens não dominam conhecimentos básicos, necessários e instrumentais não só para a continuidade dos estudos como para inserirem-se num mundo em que o conhecimento ocupa um lugar central. Os dados recentemente divulgados pelo MEC são assustadores e por se tratar de escola pública, essa questão torna-se mais grave ainda, pois essas crianças e jovens têm nela talvez a única oportunidade de apoio e instrumentalização para a superação das condições adversas de suas existências. Ou seja: ou a escola aproveita a passagem dessas crianças e jovens por ela, ou restam poucas alternativas de escaparem das situações de marginalização ou de marginalidade.

1.3.2 – A sala de aula e o processo ensino e aprendizagem

Pesquisar o ambiente escolar, especificamente a sala de aula, explica-se pelo dinamismo desse espaço indeterminado e potencialmente rico, segundo Sirota (1994), uma “caixa preta” com inúmeros sentidos a serem indagados. Além disso, a sala de aula é um espaço de vivências múltiplas e, sobretudo, no seu interior e na dinâmica do cotidiano escolar, professores e alunos exercem seus papéis, não apenas como agentes, mas como atores sociais (SIROTA, 1994).

Participamos da observação da sala de aula em diferentes momentos, com o objetivo de analisar as relações de ensino aprendizagem tecidas no cotidiano, haja vista, esta ser um espaço de vivências, de convivência e de relações pedagógicas, espaço constituído pela diversidade e heterogeneidade de idéias, valores e crenças. Sendo assim, como afirma Valdez

(2002, p. 24) “é impregnado de significado, é espaço de formação humana, onde a experiência pedagógica – o ensinar e o aprender – é desenvolvida no vínculo: tem uma dimensão histórica, intersubjetiva e intra-subjetiva”

Uma das primeiras observações que nos chamou a atenção foi perceber que os alunos quando repreendidos pelos professores, ao solicitarem mais atenção às aulas, quando disputavam determinado lugar na sala, quando recebiam apelidos por parte dos colegas, entre outras situações, apresentavam comportamento agressivo e uma irritabilidade que dificultava as relações entre eles e os demais, chegando a agredir verbalmente os colegas e, às vezes de forma indireta, a professora. Uma das situações de conflito comuns à realidade escolar é o que se chama de “atitudes de oposição”, estas podem ocorrer quando há um motivo concreto como: atividades desinteressantes, atitude autoritária da professora, dentre outras; ou pelo simples gosto de exercitar a oposição, que provavelmente não seja contra a pessoa, mas contra o papel de elemento diferenciado que ela ocupa.

A visão que se tem para justificar essas posturas dos alunos é o processo mecânico e sem significado que a professora utiliza para trabalhar os conteúdos na sala de aula. Geralmente, ela realiza tarefas que não exigem um processo interativo, em que os sujeitos da aprendizagem atuem. As crianças desempenham papel repetidor no processo de aprender, isto leva a falta de motivação para os estudos; o não cumprimento das tarefas. A falta de metodologias dinâmicas voltadas para o uso social dos conteúdos das disciplinas trabalhados na escola leva o aluno à inércia. Nesse sentido, a escola tem desempenhado bem esse papel, pois recebe crianças curiosas, vivas, alegres, e em pouco tempo, consegue deixá-las indiferentes, “obedientes”, desgostosas, passivas.

Um exemplo dessa prática foi detectado na aula da professora do 2º ano. Ela inicia suas atividades com uma oração e uma música, depois passa para o estudo da leitura e da escrita, escrevendo o texto na lousa, sendo que oito crianças de sua sala não sabem copiar por não saberem ler e escrever. A professora cobra dessas crianças mesmo assim a cópia, dizendo: “vocês não vêm para a escola para estudar? Então cuidem de fazer as tarefas”. Como são crianças que estão ainda num processo de alfabetização, esta é uma atividade que leva quase toda a manhã. As crianças com um domínio maior da leitura e escrita terminam a atividade mais rapidamente e ficam esperando as outras, os alunos com maior dificuldade, às vezes, nem chegam a terminar a tarefa, fato que a professora faz questão de pôr em evidência. Esses alunos se levantam várias vezes para emprestar borracha, apontador, solicitam para ir ao banheiro, ficam inquietas nas carteiras. A professora de vez em quando chama atenção, mas não toma nenhuma atitude pedagógica.

Depois do intervalo, dando sequência a atividade que começou no primeiro horário de sua aula, ela pede para eles lerem o que foi copiado. É outro momento de expor os alunos que não sabem ler. A criança fica olhando para o caderno, de cabeça baixa, silenciada, até ela se manifestar com palavras pejorativas: “tá vendo, não quer nada com nada, só quer saber de brincar, por isso não aprende”, em seguida seleciona uma aluna que faz a leitura com clareza e a elogia na frente de todos. Continua a atividade para toda a turma, perguntando o nome do texto, quem o escreveu e quem são os personagens do texto, somente as crianças que sabem ler respondem, fazendo eco na sala, como se todos estivessem participando. O texto não é explorado em sua totalidade, é apenas realizada a decodificação, mas não a interpretação. A não exploração do texto no sentido da ampliação da linguagem impede a produção de significados novos, não se tomando como eixo o aluno e o conhecimento construído no seu cotidiano, o que se possibilitaria a elevação dos níveis de conhecimento.

Essa prática descrita não é privilégio apenas da professora do 2º ano, ela é comum em quase todas as salas de aula. Todavia, essa observação se contradiz a fala das professoras, que revelam por meio da entrevista que as teorias que embasam a sua prática são as de Paulo Freire, a de Vygotski, Piaget, Heloisa Vilas Boas. As professoras demonstram saber que o conhecimento é uma construção e não repasse de informação, mas mesmo assim apresentam uma prática mecânica e repetitiva, distante da construção da aprendizagem defendida pelos autores citados, como pode ser visualizado nas falas das professoras:

Procuro trabalhar nas propostas pedagógicas de desenvolvimento através da dialogicidade, uso dos jogos lúdicos, utilizo o conhecimento trazido pelos educandos, aproveitando esses conhecimentos para a construção do processo de ensino aprendizagem, portanto eu desenvolvo as teorias de Piaget e Vygostsky. Conheço bem a teoria de Piaget em que foca o desenvolvimento da criança em estágios de acordo com a faixa etária aproximadamente. Estágios esses são: pré-operatório, operatório, concreto e etc. A criança para aprender precisa vivenciar tais estágios. Teoria de Vygotsky na qual a criança aprende com o meio externo. A mesma se desenvolve através do ambiente e estímulos externos (Professora do 2º ano);

O desenvolvimento de minha prática fundamenta-se nos princípios do construtivismo, cujo principal representante é Piaget, e do interacionismo, representado por Vygotsky. Alguns pesquisadores denominam sociointeracionismo a síntese dessas duas teorias. Sociointeracionismo, nessa concepção, o conhecimento não é visto como algo posto para dentro do aluno, mas como algo a ser produzido (re)construído por ele, considerando-o sujeito e não objeto da aprendizagem (Professora do 4º ano).

Utilizo a teoria construtivista (PIAGET). O conhecimento é elaborado e espontaneamente pela criança de acordo com o estágio de desenvolvimento em que se encontra. Teoria sócio-interacionista (VYGOSTSKY). O conhecimento é desenvolvido pela interação entre a criança, o meio, objeto e as pessoas (Professora do 3º ano).

Construtivista – O aluno é sujeito do seu próprio conhecimento e o interacionismo – O conhecimento é resultado das relações do indivíduo com o meio (Professora do 5º ano).

Construtivista – pois acredito que é o sujeito que constrói seu conhecimento. Sócio-interacionista – as relações e interações são essenciais na construção de habilidades, conceitos e, conseqüentemente, o conhecimento e a proposta sócio-lingüística de Heloísa Villas Boas (Professora do 1º ano).

Analisando as falas das professoras percebemos um discurso acerca de uma prática pedagógica mais dinâmica e construtiva, mas tal discurso fica evasivo à medida que suas ações na sala de aula se distanciam da teoria em que elas acreditam. Suas práticas revelam uma metodologia ultrapassada, tradicional e distanciada da realidade dos alunos. A professora do 2º ano, a qual descrevemos uma de suas aulas, chegou a afirmar que “procura motivar os alunos para aprender, utilizando uma metodologia empática¹⁴”. O questionamento aqui é: será que as professoras realmente dominam essas teorias ou apenas na sua formação tiveram disciplinas estanques que falaram sobre esses autores e elas guardaram alguns conceitos?

A teoria e a prática deveria se constituir uma unidade, de forma a estabelecer uma relação de interdependência. Contudo em vez de fortalecer relações, acabam por fragmentar entendimentos, princípios e interpretação do ato educativo. Se tais teorias tivessem de fato sido assimiladas, os professores não deveriam analisar suas práticas cotidianas sobre o ensino? Outro fato é que tais teorias não podem ser tomadas como receitas, pois os professores as desenvolvem à medida em que se debruçam sobre o conjunto de sua ação, refletindo sobre o seu ensino e as condições sociais nas quais suas experiências estão inseridas. A prática nunca é “mera concretização de receitas, modelos didáticos e esquemas conscientes de ação” (PERRENOUD, 1993, p. 35).

No cotidiano do professor este se depara com situações que exigem dele decisão imediata, tendo pouco tempo para refletir simultaneamente à ação. Isto pode exigir mudanças de atitudes, uma reorganização dos procedimentos, a percepção de suas contradições. Mas o que visualizamos foram aulas prontas, acabadas, não importando se há interesse do aluno ou não, se há espaço para a construção, se é respeitado o saber do aluno. Não percebemos a professora analisando sua prática, sua fala é um discurso pronto, mas a consciência construída historicamente sobre ensinar e aprender ainda está pautada em uma sala de aula fechada, sua crença no aluno é de mero repetidor, sendo assim, o conhecimento trabalhado no cotidiano da sala de aula é influenciado mais pelas suas experiências construídas do que pelas teorias apreendidas. Para Berger e Luckmann (1985, p. 179):

¹⁴ Educação relacionada com a questão da empatia.

A formação da consciência do outro generalizado marca uma fase decisiva na socialização. Implica a interiorização da sociedade enquanto tal e da realidade objetiva nela estabelecida e, ao mesmo tempo, o estabelecimento subjetivo de uma identidade contínua e coerente. A sociedade, a identidade e a realidade cristalizam subjetivamente no mesmo processo de interiorização.

Pelo exposto na fala dos autores, a consciência construída pelos professores sobre os alunos determinam suas práticas. Pelo observado, percebemos que tal identidade do aluno deve ser passiva, subserviente e o professor o detentor do conhecimento construído pela humanidade, e sua missão é repassar esse conhecimento ao aluno. Essa identidade parece ter se cristalizados no decorrer da história da educação escolar. A partir dessa cristalização as interações estabelecidas na sala de aula estão submetidas nas experiências assimiladas ao longo da vida, no decorrer das relações com os outros, isto é, parece que as professoras aprenderam mais dos comportamentos de seus professores do que as teorias na universidade e hoje reproduzem estas práticas na sala de aula, criando um significado específico para o seu universo de professora.

A forma de significar é importante para entendermos a relação que se estabelece entre professores e alunos. Buscando então essa significação, podemos afirmar que nesta relação o aluno tem sido concebido como receptáculo, onde o conhecimento deve ser depositado. Os professores vistos como adultos autoritários que impõem atividades e conteúdos sem importância ou valor para o cotidiano de vida dos alunos. Essas duas divisões dificultam a relação entre os sujeitos da aprendizagem. Confrontos, violência, abusos de autoridade, atos delinquentes são fatos que surgem no cenário da escola, lugar designado pela sociedade cujo objetivo é preparar para a vida social. Muitas vezes, o aluno é visto como alguém que tem pouco a contribuir no processo educacional, devendo acompanhar em silêncio e atento, o que o professor ensina. Um mundo de silêncio e imobilidade tem caracterizado a escola.

Nada que se refira às brincadeiras e ao lazer tem lugar na sala de aula ou acontece apenas em momentos especiais: o dia da criança, do estudante, festa junina etc. A seriedade do espaço da sala de aula opõe-se ao brincar, ao lúdico, ao riso. A escola vem se tornando um lugar “carrancudo”. Onde fica a ideia da escola preparar para a vida?

A escola como instituição social estabelece um vínculo ambíguo com a sociedade. É parte dela e, por isso, trabalha para ela, formando os indivíduos necessários a sua manutenção. No entanto, é tarefa da escola zelar pelo desenvolvimento da sociedade, e para isso precisa preparar indivíduos capazes de criar, inventar, inovar e transformar. Diante desse desafio, a escola não pode ficar presa ao passado, ao antigo, ao tradicional. Essa brecha abre a

possibilidade para o surgimento de uma escola crítica e inovadora. A escola está preparada para essa tarefa? Os seus professores estão aptos a assumir esse processo?

É importante permitir à criança a possibilidade de crescer, criar, construir o conhecimento, adquirir a cultura mais geral de formação, considerando sua bagagem cultural - suas experiências, suas histórias, suas descobertas, para que possa tomar-se um ser consciente de seus direitos e deveres. É necessário, portanto, que a escola dê condições, prepare e instrumentalize a criança e o jovem para que possam formar-se e construir-se.

É importante salientar que a dimensão relevante do cotidiano é a sua historicidade, e é preciso ter em mente que ele é o produto de uma construção histórica, pois em toda sociedade há uma vida cotidiana, já nascemos, portanto, inseridos na cotidianidade, daí, supor que existe uma vida cotidiana na escola. Esta perspectiva permite pensar os professores e alunos como sujeitos que incorporam e objetivam, ao seu modo, práticas e saberes dos quais se apropriam em diferentes momentos e contextos de vida, depositários que são de uma histórica acumulada durante séculos. Assim é possível romper com a cotidianidade, com a mera repetitividade e transformar o cotidiano escolar.

A prática pedagógica do professor como prática determinada pelas condições objetivas do processo produção de ensino, expressa aquilo que eles são. As aparências, portanto, são insuficientes para explicar o que é de fato a prática pedagógica, é na investigação de sua produção, de como produz que será possível desvelar o real conteúdo de sua prática, de sua qualificação. Assim, por exemplo, o trabalho de professor na sala de aula tem suas motivações particulares, mas seu modo de manifestar-se e atuar é um fenômeno social, traz consigo as características de uma vida inteira de experiências apreendidas no coletivo, ou seja, o professor traz para dentro da sala de aula a sua singularidade e também sua coletividade, dessa forma, o individual e o genérico interagem sem o professor se dar conta, ou saber diferenciar o que é particular, o que genérico.

É partir disso que o professor se constrói enquanto sujeito da educação. Nessa perspectiva o cotidiano escolar implica a reflexão sobre a singularidade dos sujeitos, o insignificante se torna tão importante quanto o institucionalizado porque é produção de sujeitos, não é a instituição e o instituinte que se confrontam, mas sujeitos que se organizam em coletividade, que possuem suas opções. A sala de aula se torna palco desse confronto e nessa relação o importante são os movimentos assumidos por cada sujeito para assumir sua singularidade. Sendo assim, é possível pensar que a sala de aula é um espaço para mudanças e o professor ainda pode se tornar um sujeito reflexivo e não mero cumpridor de ações ditadas pelo sistema.

1.3.3 – A organização pedagógica da escola

A escola se caracteriza por sua complexidade que não é definida apenas pelo grande número de pessoas reunidas, mas também pelo elevado número de interações. O condicionante presente no interior da instituição escolar pode ser feita, numa aproximação preliminar, a partir dos seguintes aspectos: a estrutura organizacional da escola; seu caráter legal; a real distribuição hierárquica dos que atual no interior da unidade escolar; entre outros.

Dessa forma, trataremos neste tópico da pesquisa os aspectos acima listados, buscando o entendimento dessa organização com os sujeitos envolvidos, acreditando que as relações estabelecidas no interior da escola são elementos importantes para o envolvimento dos profissionais que nela atuam.

O planejamento, a reflexão, a organização do trabalho pedagógico vai incidir diretamente na prática de sala de aula. A forma como os professores concebem a escola e sua organização determina a opção e ação destes profissionais na realidade escolar e dá sentido as práticas desenvolvidas pelos professores, conduzindo a educação a uma prática inovadora ou conservadora.

A estrutura legal e pedagógica da instituição escolar condiciona, em grande medida, as práticas e as relações que aí se vão traçando um ideal de instituição que supõe convergir para facilitar a participação de todos, ao mesmo tempo que nega, para imensa maioria de seus alunos a possibilidade real do acesso a esse bem, como afirma Bourdieu & Champagne (1993, p. 603),

[...] uma das contradições mais fundamentais do mundo social no seu estado atual, particularmente visível no funcionamento de uma instituição escolar que nunca desempenhou um papel tão importante como hoje [...] é a de uma ordem social que tende sempre à partida a dar tudo a todo mundo [...] mas sob a espécie fictícia da aparência, do simulacro, como se estivesse aí o único meio de reservar a alguns a posse real desses bens exclusivos.

É interessante a articulação feita por Bourdieu sobre o papel da escola e a criação de uma esperança de integração e mobilidade social para as camadas alargadas da população, que logo se contradiz no insucesso escolar. Para entendermos como isto se dá, apresentaremos ainda que em largos traços a estrutura organizacional pedagógica da escola investigada e como esta se apresenta inovadora e ao mesmo tempo retrógada, aparece realizando a inclusão enquanto exclui.

Ao analisar a organização pedagógica o que permanece na penumbra, o que não podia ser visualizado, começa a ser projetado. É a atitude concreta dos professores, dos diretores, dos alunos e dos outros intervenientes do cotidiano que vão desvelando a escola. Nessa relação que a ação entretece entre uma ordem institucional e uma ordem sistêmica que constrange e emerge sua própria possibilidade. Como diz Sarmiento (2000, p 21) “É a escola como organização e a organização como sistema de ação que o nosso rumo traça”, contamos assim poder penetrar na espessura dessa ordem, nem que seja parcialmente.

A escola investigada possui uma equipe de professores formados em pedagogia e a maioria com especialização na área educacional, todos têm mais de cinco anos de experiência em sala de aula. O apoio técnico-pedagógico também apresenta formação adequada, sendo uma mestra e o outro especialista. A Direção da escola igualmente possui formação em licenciatura em matemática. Os sujeitos da escola estão assim distribuídos: 21 funcionários (administrativos) e 37 Professores, 1 diretor, 2 coordenadores pedagógicos. Os horários de funcionamento são: matutino: 7h 30min às 11h 30min; vespertino: 13h30min às 17h30min; noturno: 19h às 22h10min. Possui 866 alunos, sendo assim distribuídos: no turno matutino 301 alunos, no vespertino 294 e 271 no noturno. Os Níveis de ensino são: Educação Infantil (1º 2º período), Ensino Fundamental (1º ano ao 9º ano com a modalidade de Ensino – Educação de Jovens e Adultos da Alfa à 2ª fase).

A escola foi criada pelo decreto 808 de novembro de 2004, é regida pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação, Plano Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e pelo Conselho Municipal de Educação.

Não possui Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógica está em processo de Construção. Por isso é organizada pelo Plano de Gestão Escolar da Secretaria Municipal de Educação. Segundo a coordenação pedagógica o “Projeto Político Pedagógico está em processo de construção, mas já tem elaborada a sua linha teórica, pautada no sócio-interacionismo de Vygotsky - que visa construir alunos sujeitos de sua própria história, capazes de transformar a realidade em que vivem”. Para tanto, a escola se pautou nos seguintes conceitos:¹⁵:

a) **Valores** - Compromisso – envolver com compromisso toda a comunidade escolar no processo ensino-aprendizagem; qualidade – prestar serviços eficientes à comunidade escolar e local; ética – valorizamos atitudes éticas e morais em nossa ação enquanto escola.

¹⁵ Cópia da integra da parte construída do Projeto Político Pedagógico.

Criatividade – implantamos ações inovadoras e criativas em nossas práticas; transparência – atuamos com transparência frente aos trabalhos propostos e nas ações desenvolvidas; solidariedade – desempenhamos nossas funções baseadas na cooperação mútua.

b) **Visão de Futuro** - Seremos uma escola de referência na comunidade local e municipal, garantindo e assegurando o ensino de qualidade, trabalhando com transparência, solidariedade, criatividade, valorizando a ética e o compromisso com ações criativas e inovadoras para atendermos às necessidades dos nossos alunos.

c) **Missão** - Nossa escola tem como missão garantir um ensino de qualidade e assegurar o atendimento efetivo das necessidades e expectativas dos nossos alunos e da comunidade, através de práticas éticas, inovadoras, solidárias e criativas, contribuindo efetivamente para que os nossos alunos se construam cidadãos transformadores do meio social.

Uma pergunta já nos instiga a reflexão: por que a escola que já tem seis anos de funcionamento, com todos os profissionais formados em nível superior, ainda não tem seu próprio regimento e projeto político pedagógico? Tal problema implica na autonomia desta instituição, pois fica sob as determinações da Secretaria Municipal de Educação. Como construir cidadania e autonomia nos alunos se a própria escola não construiu ainda a sua? Isto é possível?

Além disso, é fundamental questionar a própria forma como o PPP está sendo construído. Parte deste projeto está em andamento, sendo elaborado apenas por um seguimento da escola, a coordenação. O Projeto Político-Pedagógico deveria evidenciar que já existe certo grau de descentralização na escola, desde que este seja construído coletivamente. Como diz Vasconcellos (2002, p. 21), “o Projeto tem uma importante contribuição no sentido de ajudar a conquistar e consolidar a autonomia da escola, criar um clima, um *ethos* onde professores e equipe se sintam responsáveis por aquilo que lá acontece, inclusive em relação ao desenvolvimento dos alunos”.

De certa forma, é o Projeto que vai articular, no interior da escola, a tensa vivência da descentralização e, através disto, permitir o diálogo consistente e fecundo com a comunidade e com os órgãos dirigentes. Ficou evidente, porém, que encontrar o equilíbrio da autonomia escolar é ainda uma meta a alcançar, seja em médio ou em longo prazo.

Também chamou a atenção o acúmulo de funções entre as várias pessoas que trabalham na escola¹⁶ (pedagogos e professores), sobrecarregadas e estressadas para desempenhar adequadamente as suas funções principais, ficando o PPP para segundo plano.

Outra inquietação é referente à filosofia da escola já determinada no PPP, apresenta o seguinte objetivo: “[...] formar alunos cidadãos críticos, conscientes, capazes de exercer sua cidadania, sendo solidário e trabalhando em comunhão com o seu semelhante, tendo suas habilidades estimuladas, desenvolvidas e ampliadas para sua inserção no mercado de trabalho de forma digna”. Isto posto no Projeto, se configuram apenas palavras que não saem do papel, visto que foi detectado na prática pedagógica das professoras em sala de aula repetições, falta de liberdade, autoritarismo e licenciosidade.

Para Paulo Freire (2000, p. 102-103) o educador, que em sua prática busca promover a autonomia dos educandos, deve estar atento à relação autoridade-liberdade. Para que haja a necessária disciplina sem haver autoritarismo ou licenciosidade, pois o equilíbrio entre ambas é necessário, "O autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade e a licenciosidade, a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade" (FREIRE, 2000, p. 99). Sendo assim, a filosofia da escola não está coerente com o descrito no projeto político pedagógico. Será que os professores não estão participando da construção deste projeto ou o discurso deles é um, e a prática é outra?

O autoritarismo percebido na sala de aula não é mais autoridade, mas abuso de autoridade, a licenciosidade não é mais liberdade, mas depravação da liberdade, pois os alunos acabam fazendo o que bem querem, se mostram indisciplinados, a professora não tem domínio, as crianças só obedecem quando ela está aos gritos. De forma indireta, as crianças acabam determinando a ação da professora. Dessa forma, o autoritarismo e a licenciosidade presenciados na sala de aula são nocivos à autonomia, almejada na filosofia da escola, já que o autoritarismo mantém o educando excessivamente dependente da autoridade e põe a liberdade de escolher e fazer por si mesmo.

Já a licenciosidade impede a aprendizagem da auto-responsabilização e permite que o educando se torne dependente dos próprios impulsos e desejos. Tanto a dependência excessiva da autoridade externa quanto a dependência dos próprios impulsos são formas de

¹⁶ Estas funções estão relacionadas a elaboração de pequenos projetos para serem desenvolvidos na escola (exigência da Semed), projetos estes que as vezes não são executados, mas que levam tempo para professores e pedagogas elaborarem. Quando colocados em práticas várias atividades devem ser pensadas, materiais a serem construídos. Além disso os eventos como festas das mães, junina, país, etc, também tomam o tempo das professoras, que as vezes fazem parte desse trabalho em casa. Além disso, preparar aulas, fazer relatórios avaliativos entre outros.

heteronomias, pois impedem que o sujeito haja de acordo com sua própria lei, impedem que o sujeito seja ele mesmo.

Destarte, o pouco que se tem construído sobre o projeto político pedagógico da escola não confere com a realidade observada. Mais uma vez estamos diante de discurso construídos, idealizados, porém distante do vivenciado, do experimentado.

A hierarquia instituída na escola é outro dado significativo para análise em termos das pessoas e das funções que lhes correspondem. Temos no topo o diretor, quase sempre ausente das reuniões pedagógicas, pois está resolvendo problemas administrativos na Secretaria de Educação, portanto não tem pleno conhecimento do que é decidido em questões pedagógicas. Na seqüência temos as coordenações pedagógicas, uma pela manhã, outro pela tarde. Duas posturas diferenciadas. A coordenadora da manhã se demonstrou mais acessível, mais próxima dos professores, realizando melhor o planejamento. Já o coordenador da tarde assume uma função mais burocrática.

Dessa forma, em uma mesma escola, os projetos planejados em cada turno acabam assumindo características diferenciadas, tendo os mesmos objetivos. Na base da hierarquia estão os professores, que nas reuniões pedagógicas de planejamento apresentaram-se desinteressados: lêem jornais, revistas, escolhem produtos da Avon ou natura na hora em que estão sendo discutidos os temas geradores, bem como os conteúdos; outros fazem caras e bocas demonstrando não gostar da reunião, pedem para agilizar as discussões, pois querem fazer o seu plano de ensino e de aula para poderem ir para casa. Outros permanecem do início ao fim sem participação, calados, mas com olhares e expressões de não estarem gostando ou preocupados em realizar o plano dos temas. O pedagogo sempre intervinha pedindo a participação dos professores.

O verdadeiro sentido da organização escolar é determinar a função social da escola, que não se restringe apenas a sala de aula, mas fundamenta-se a permitir aos alunos, o desenvolvimento da autonomia e participação no processo social como cidadão. Nesse sentido, a escola ganha uma importância em nossa realidade histórica, econômica e social. O processo educacional deve favorecer o acesso aos novos conhecimentos postos pelas sociedades globalizadas. Para tanto, é necessário que todos participem desse processo. Trabalhar em conjunto, no sentido de formação de grupo, requer compreensão dos processos grupais para desenvolver competências que permitam realmente aprender com o outro e construir de forma participativa.

O que observamos nas reuniões pedagógicas foi exatamente o oposto, a colaboração dos professores revelou-se insatisfatória para projetar mudanças significativas na escola. A

recusa dos professores em participar ativamente das reuniões pedagógicas desvelou uma relação ainda não percebida no cotidiano, o que define o jogo de poderes no interior da estrutura escolar. A perspectiva entreaberta nesta situação mostrou-nos a identificação da lógica de ações dos professores como alternativa para as determinações pedagógicas da Secretaria de Educação, visto que os professores e pedagogos executam estas reuniões a partir de um calendário determinado pela SEMED, não pela necessidade da própria escola. Como pode ser visualizado no calendário de 2010, primeiros semestre.

O planejamento acontece nas datas estipuladas pela SEMED, neste dia não há aulas, a escolha dos temas geradores é feita no início do ano pelos professores e coordenadores. No tempo em que passamos realizando observação em 2009 e início de 2010, não houve mudanças no tempo, houve situações que exigia mudança de temática, mas isso não era possível, o plano já havia sido enviado para Semed.

O problema de violência, por exemplo, que é constante na escola, quando se propôs que isso pudesse ser um tema gerador, a resposta foi não, cada um podia abordar isso em suas salas de aulas. Mesmo assim, não vimos muita importância em escolher temas geradores, pois na realidade eles não acontecem, ficam apenas nas idéias. Não observamos em atuação nenhum desses temas. Logo as reuniões são apenas para cumprir as determinações da Secretaria Municipal.

ESCOLA TEREZA ROSA AGUIAR ABTIBOL			
PLANEJAMENTO ESCOLAR 2010/ 1° ao 5° do Turno Matutino			
DATA	PLANEJAMENTO	PERÍODO	OBJETIVO
01.02	Eu e minha família	02.02 a 26.02	Perceber-se como ser histórico e membro de uma família capaz de interagir com os outros segmentos sociais
01.03	Minha Escola	02.03 a 28.03	Sensibilizar os atores escolares quanto a importância da escola para a construção da cidadania.
29.03	Saúde	30.03 a 29.04	Compreender a importância da saúde, para o alcance da qualidade de vida
30.04	Trabalho	30.04 a 27.05	Valorizar o trabalho como transformação da natureza bem como sua importância para a construção da cidadania.
28.05	Meio ambiente, Exobiodiversidade, clima e copa do mundo	31.05 a 24.06	Perceber-se como parte integrante do meio ambiente, construindo uma visão integradora sócio cultural do mesmo
25.06	Amizade (copa de mundo)	12.07 a 05.08	Cultivar um ambiente amigo, valorizando as diferenças individuais

Quadro 2 – Calendário Escolar.

O planejamento que tem como objetivo prever o que acontecerá na escola, uma proposta de intervenção na realidade, não passa de cumprimento de formulários que serão enviados a SEMED. Para Zabala (2008, p. 17) “o planejamento [...] é uma parte inseparável da atuação docente, já o que acontece nas aulas, a própria intervenção pedagógica, nunca pode ser entendida sem uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas dos resultados”.

As práticas observadas no planejamento é que este é um momento estanque, não mostra a relação entre os problemas do cotidiano com a sala de aula, não se percebe uma análise da dinamicidade da escola. O planejamento é realizado em apenas um dia por mês, depois é esquecido. A prática cotidiana segue a rotina de sempre, aulas improvisadas, conteúdos determinados a partir do livro didático, conteúdos abordados de forma unidirecional, não oferecendo idéias diversas. Nem os temas geradores são escolhidos a partir da realidade dos alunos, eles geralmente correspondem às datas comemorativas.

A organização escolar é objeto de interpretações pelos sujeitos educativos, ela visa dar sentido ao que está fragmentado, caótico no contexto escolar, mas o que observamos foi o predomínio privatista do professor na sala de aula, tudo acontece aparentemente, sem qualquer coordenação. Na visão de Sarmiento (2009) As reuniões se caracterizaram pela conjunção de solilóquios, em que cada professor fala de seus problemas, em cada sala, dependendo do professor, há métodos de ensino diferentes, que vão dos métodos experimentais à exposição magistral. É como se não houvesse gestão, planejamento. Diante dessa realidade, questionamos os professores sobre o que pensam a respeito da organização pedagógica, e as respostas se pontuaram diferente do observado:

A organização pedagógica são ações a serem pensadas e executadas no processo de ensino aprendizagem, visando o processo de transmissão de conteúdo (Professora do 2º ano);

O planejamento das ações é para organizar todo o desenvolvimento da escola; (Professora do 5º ano).

A organização do trabalho pedagógico na escola como planejamento, desenvolvimento de projetos etc, devem procurar fazer com que os alunos no cotidiano escolar desenvolvam e estabeleçam o levantamento de hipóteses de acordo com os conhecimentos que tem (Professora do 4º ano);

A organização pedagógica orienta o trabalho do professor e facilita a aprendizagem dos conceitos curriculares considerados relevantes (Professora do 1º ano).

Na visão das professoras, percebemos que em todas as falas a organização do trabalho pedagógico está atrelada ao desenvolvimento da aprendizagem na sala de aula. Sendo que para a professora do 2º ano esta aprendizagem se configura como transmissão, para a professora do 4º ano está relacionado à valorização do conhecimento de vida do aluno para elaboração de hipóteses e, para a professora do 1º ano, é esta organização que orienta o desenvolvimento dos conhecimentos considerados relevantes.

A fala das professoras apresenta um conhecimento significativo sobre a eficiência e a finalidade de planejar as ações na escola, suas percepções mostram a importância do planejamento para melhorar as ações na sala de aula. Em contradição a estas falas, os planos da escola apesar de serem elaborados parecem inexistir, são estereotipados e burocratizados. A reflexão que fazemos é: o que é necessário para diminuir concretamente a distância entre o dito e o não feito?

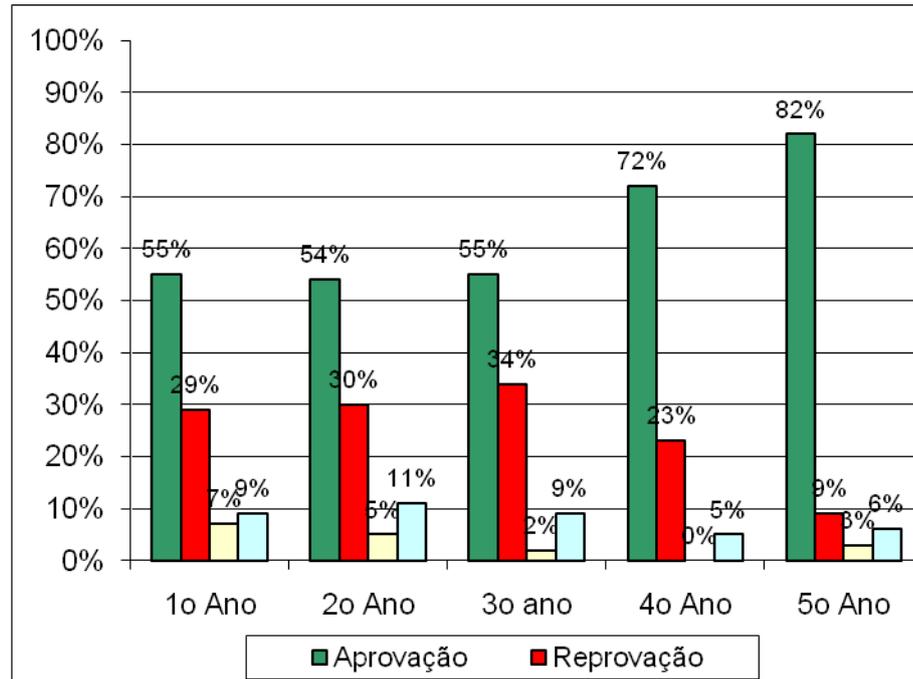
A que distância a escola está do tipo de ser, do tipo de organização, do tipo de metodologia que gostaria de ter do que realmente é? O diagnóstico realizado, a partir da observação, da participação em reuniões pedagógicas, mostrou que a rotina da escola ainda é elaborar projetos, planejamentos que ficam no papel, muito pouco do que é pensando é colocado em prática. As políticas e as estratégias que deveriam fixar o programa da escola são ainda engavetadas.

Na escola existem muitos projetos, os principais são: Auto-Estima dos Alunos do PAA (Projeto de Aceleração da Aprendizagem); O Lúdico na Hora do Recreio; Novas Tecnologias; Artes; Teatro; Alunos Pequenos Leitores; Mais Educação; Xadrez; Segundo Tempo; Agenda Ambiental. Plano de Saúde Escolar (PSE). De todos esses projetos, durante o tempo em que se esteve na escola o único que podemos ver em desenvolvimento foi o da Agenda Ambiental. Os alunos, juntamente com os professores, realizam passeatas pelas ruas do bairro, conscientizando os moradores para não jogarem lixo no igarapé. Os demais, não são colocados em práticas. Na hora do recreio, o que observamos é sempre um professor em pé observando os alunos, ou em pequenos grupos conversando, mas não há atividades lúdicas dirigidas, o que se tem são os alunos, correndo de um lado para o outro brincando entre si. Para Sarmiento (2000, p. 165)

[...] uma escola com estas características, aparentemente, consagra o sentido da debilidade de articulação estrutural, não pode se falar em finalidades claras [...] mas é a manifestação que algo sustenta essa realidade, há nesse laço o que entretece o acordo mútuo, a possibilidade de sua permanência.

Poderíamos aqui encontrar um conjunto de hipótese para estabelecer a base desse acordo. Por exemplo: estabilidade garantida no emprego (pelo menos temporariamente) que evita e fragiliza as relações internas; a perspectiva academicista que confere ao professor agir de acordo com suas opções teóricas sem ninguém interferir num espaço que é todo seu – a sala de aula; a concepção reificada da escola e de seus profissionais e por último, a lógica do serviço público, que se baseia no pressuposto de que a escola realiza uma finalidade geral que transcende os seus sujeitos concretos. Finalidade essa definida pelo Estado e que coincide globalmente com o interesse de toda a sociedade, cujo modo de concretização supõe a uniformização dos processos organizacionais e pedagógicos.

Sem querer assumir isto como resposta a essa problemática, talvez possa explicar porque os professores apresentam um discurso progressista, mas assumem em suas práticas um acordo invisível entre Estado e escola em que a educação está intrinsecamente atrelada a economia globalizada. Sendo assim, é possível compreender os vários problemas, registrados no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), no qual aparece: desmotivação dos professores em participar de cursos de formação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação; falta de motivação dos alunos para os estudos; pouca utilização do material didático-pedagógico; falta de um sistema de avaliação da equipe escolar; práticas pedagógicas pouco efetivas; uso inadequado da biblioteca; uso inadequado do laboratório de informática; os alunos não cumprem as tarefas de casa regularmente; falta de metodologias dinâmicas voltadas para o uso social dos conteúdos das disciplinas trabalhados na escola; falta de reuniões pedagógicas para discussão dos resultados obtidos pelos alunos quanto ao desempenho acadêmico; o gestor da escola não toma a iniciativa de liderança da equipe escolar; falta de acompanhamento das atividades pedagógicas e administrativas pela gestão. Todos esses problemas vão incidir no índice de qualidade dos processos ensino aprendizagem como podemos verificar no gráfico abaixo:



Taxa de Aprovação, Reprovação, Abandono e Transferência 2009.

Fonte: Resultado retirado do PDE da escola – 2009.

A lógica do serviço público associada às práticas pedagógicas substitui a preocupação com o atendimento das diferenças, da provisão equitativa e individualizada da educação, pontuada na fala dos professores, mas com atitudes baseadas na lógica do mercado, que defende práticas conservadoras, elitistas e seletivas dos tipos de realização dos prêmios escolares ou mesmo da rotulagem dos alunos excelentes, os repetentes, os que sabem, dos que não sabem. Mas estatisticamente isto não é mostrado à sociedade, pelo contrário, o marketing educacional se preocupa em compatibilizar a organização interna com os critérios inerentes a isso. Dizendo de outra forma, a organização interna da escola compatibiliza-se com critérios externos, sendo assim, a democratização das decisões, a autonomia coletiva da escola cedem lugar as estratégias que selecionam e promovem a eficácia do mercado.

É por isso que o Brasil conseguiu, em período relativamente curto, universalizar a oferta de ensino fundamental, ou seja, colocar a maioria das crianças e jovens de 7 a 14 anos na escola. Essa foi uma grande conquista, do ponto de vista quantitativo. Mas essas crianças e jovens não estão aprendendo nas escolas públicas. Verifica-se que grande número de jovens não dominam conhecimentos básicos, necessários e instrumentais não só para a continuidade dos estudos como para inserirem-se num mundo em que o conhecimento ocupa um lugar central. Mas os dados apresentados a sociedades são outros. O resultado da escola exposto no quadro 1 demonstra essa realidade, pois mesmo os alunos que

aparecem reprovados, vão para série seguinte, mesmo não sabendo ler e escrever. Assim, é importante refletir sobre os condicionantes deste processo.

CAPÍTULO 2

2 – EPISTEMOLOGIA PEDAGÓGICA: ELEMENTOS CONDICIONANTES QUE REFLETEM NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA DO PROFESSOR

Neste capítulo buscamos apresentar uma reflexão sobre os elementos condicionantes que refletem na formação e delineiam a prática pedagógica dos professores. A discussão sobre a formação dos professores é antiga, mas ao mesmo tempo é atual. Antiga porque em toda a história da educação tem sido questionada a maneira como os professores vêm sendo formados. Atual porque esta formação tem se apresentado como nodal das reflexões sobre qualidade de ensino. Esses debates estão ligados a um discurso plural das significações atribuídas a este profissional de ensino e a construção de sua auto-imagem, inscritas numa matriz complexa de relações sociais, envolvendo o controle político do trabalho docente.

As racionalidades múltiplas e heterogêneas que moldam as visões do ser humano sobre a vida no mundo resultam de processos históricos, confrontos, tensões e negações mediadas por dimensões de poder. Nesse processo, entendemos que o campo pedagógico é igualmente moldado por uma racionalidade que lhe confere especificidade fundante. Nossa concepção de racionalidade corresponde à definição de Moraes (2003, p. 57), interpretando Habermas: “é a maneira como os sujeitos falantes e atuantes adquirem e usam o conhecimento. Habermas distingue dois tipos de racionalidade: a cognitivo-instrumental, ou estratégica, e a racionalidade comunicativa”. É neste patamar que procuramos entender a racionalidade fundante do ato pedagógico, particularmente na compreensão da racionalidade comunicativa como dialógica.

Movido pelas questões que acerbam a formação dos profissionais da educação, procuramos entrevistar os professores da Escola Municipal Tereza Rosa Aguiar Abtibol, dirigindo nossa visão para os rumos dos debates e das práticas sobre formação de professores com a finalidade de integrar a formação teórica com situações de práticas vividas no cotidiano

escolar, pois não há como conceber formação pedagógica como campo de saber teórico/reflexivo, desvinculado e externo a uma intervenção situada de prática. Referenciar a docência na base da formação pedagógica significa olhar para os processos educacionais escolares.

2.1 – A função social da escola para os professores

Para conhecer a epistemologia¹⁷ subjacente dos docentes do Ensino Fundamental dos anos iniciais, buscamos ouvir e partilhar dialogicamente as narrativas sobre os saberes e fazeres dos professores envolvidos na tessitura da escola, com o objetivo de compreender o processo de relações entre as teorias do conhecimento e as práticas discursivas produzidas no cotidiano escolar. A análise baseou-se nas falas de sete professoras, obtidas através de entrevista, buscando a materialidade dos seus discursos que constitui suas representações. Os dados foram agrupados por temáticas e apresentados a seguir, intencionalmente, por meio das narrativas das professoras.

Com relação **à função social da escola** duas posições básicas emergiram. Uma que aponta como função, papel e objetivo da escola o preparo e a educação do aluno para assumir sua cidadania, formação de sujeitos críticos e conscientes para viver em sociedade. Outra que visualiza como função, papel e objetivo da escola a aprendizagem e a obtenção de conhecimentos necessários ao mercado de trabalho.

Falas na primeira perspectiva apontada foram:

Uma função importante na formação do cidadão, consciente e crítico, visto que as responsabilidades cabíveis à família estão sendo aos poucos, transferidas para a escola, mais precisamente para o professor (professora do 2º ano).

A função social de contribuir na formação de cidadãos, homens e mulheres capazes de posicionar-se no seu meio social (professora do 3º ano).

¹⁷ De acordo com Monteiro (2006), epistemologia é uma palavra cuja tradução vem do alemão *Wissenschaftslehre*, usada como plano de elaboração de um saber fundamental para o conhecimento da ciência, partindo da idéia de que toda ciência tem um princípio. A gênese do conceito de epistemologia decorre de um programa de trabalho para o estabelecimento do saber que se assenta a si mesmo e a todos os outros, como fundamento das ciências em geral. No âmbito das leituras realizadas foi possível constatar que o conceito de Epistemologia está vinculado a duas tradições: a inglesa e a francesa. Na tradição francesa, podemos inferir que a epistemologia é a investigação do método; pois a fonte é empírica e tem a intenção de compreender a realidade das ciências. Na inglesa, a fonte é *a priori* e subjetiva, remetendo ao campo filosófico e ao campo da Psicologia.

O professor desenvolve um trabalho intelectual transformador e educa para o melhor. Ao professor cabe mediar as interações entre alunos, bem como levá-los a refletir, a agir e interagir nas diversas situações do cotidiano escolar, bem como no universo social do qual fazem parte. Portanto, ele não pode estar alienado dos acontecimentos de seu tempo (professora do 5º ano).

Na segunda perspectiva, foram apontados:

Tem a função de orientar e educar os alunos no âmbito educacional, dando possibilidades a este de adentrar ao campo de trabalho (Professora do 1º ano).

Vivemos num contexto incerto onde o aspecto profissional está sendo repensado, por isso é fundamental repassar informação ao aluno para prepará-lo para o mercado de trabalho (Professora do 4º ano).

Compreendo de fundamental importância o papel do professor nas escolas, não apenas como transmissor de conhecimento, como humanista na qual também trabalha intelectual do educando para saber competir no mercado de trabalho (Professora do 2º ano B).

Preparar o aluno para o mercado de trabalho (Professora do 1º ano B).

Nas respostas das professoras na primeira perspectiva, torna-se evidente a preocupação dos profissionais com duas questões: preparar um cidadão crítico, reflexivos, atuantes e assumir o papel da família na formação da criança.

Esta tarefa decantada pelos pensadores da educação, repetida incansavelmente na formação docente e evidenciada na resposta das professoras está presente nos livros, nas falas, mas nem sempre na prática, posto que tal perspectiva está mais para o discurso do que para a prática, pois o que observamos na escola foram atividades como: cópias, separações de sílaba, conteúdo que se repete dia após dia sem fazer ponte com a realidade, sem alicerçar a reflexão. Como preparar um sujeito crítico nestas condições?

A inconstância do mundo, a rapidez da tecnologia e a fluidez do tempo são fatos que certamente contribuem para que professores se sintam cercados e pressionados diante da função da escola. É importante saber que o discurso dos professores aponta a mudança, ainda que não saibam ao certo como ela está se definindo, mas dão indícios de uma educação para desalienar, para enxergar a vida através da leitura, para reivindicar pela escrita, para construir uma nova história e viver de acordo com um mundo que é tecnológico e polivalente.

A escola também tem assumido a função da família, essa tem sido uma realidade própria de um tempo em que pais e mães precisam sobreviver e por isso encarrega a escola de cuidar e ensinar. Já está longe o tempo em que a chamada “educação de berço” era função das famílias, cabendo à escola apenas a educação de conteúdos sistematizados.

Hoje, o professor precisa ensinar valores, tarefa difícil quando os próprios valores se modificam e não se sabe ao certo, quais valores são válidos para o momento, o que recorrentemente tem causado embates entre família e professores. Isto porque, a família passa a responsabilidade para a escola de ensinar tudo, mas não aceita as regras impostas pela escola na hora de corrigir as falhas. Neste embate, algumas escolas se sentem perdidas, pois não conseguem cumprir o papel pedagógico e ainda ser a representação da família, sem ter a autoridade e sem ser de fato a família.

Neste sentido Veiga (1999, p. 67) afirma: “o professor é, hoje, posto em xeque, principalmente por sua condição de fragilidade em trabalhar com os desafios da época”, e um desses desafios é saber que hoje já não existe a família nuclear, a mãe já não está mais em casa para orientar o filho, mas o professor trabalha como se isto ainda existisse. Nesta perspectiva duas afirmações podem ser enfatizadas para explicar esse despreparo do educador, a partir das análises de Veiga.

A primeira é a descaracterização e desvalorização social da educação em geral e do magistério. Formar professores em um país em que a educação não é considerada prioridade, em que as políticas públicas não se comprometem com as questões básicas da educação, é tarefa fadada ao fracasso. O papel do professor não é reconhecido e os incentivos econômicos e sociais são insuficientes na demanda social.

A segunda afirmação que justifica o despreparo do professor emerge da problemática das licenciaturas, praticamente a mesma desde sua origem. Segundo Candau (1997), a inexistência de uma postura global unitária e integrada para estes cursos continua a ser assinalada como seu ponto crítico. Não é possível comprovar um enfoque integrador que norteie uma visão coletiva assumida sobre o tipo de profissional que se deseja formar, a integração mais próxima limita-se a algumas disciplinas como o ensino da Didática e ou instrumentações para o ensino. As tentativas de mudanças na formação dos professores terminam por ter um caráter muito limitado, não afetando a educação como um todo.

A educação é um processo complexo que não pode prescindir da ação influente da família. A família é um âmbito insubstituível na projeção personalidade do indivíduo, ficando a escola vulnerável na formação do aluno, principalmente quando a formação do professor se volta para instrumentação do ensino.

Não podemos negar a importância dos pais no contexto escolar, pois sua educação influi fortemente no modo como os filhos valorizam os estudos, dessa forma, é necessário o trabalho conjunto entre pais e professores. Mas como será que se dá esta relação na escola?

Uma conversa rotineira na sala de aula entre mãe e professora alerta para inversão de papéis entre família e escola. É comum os pais chegarem à professora pedindo ajuda, pois não conseguem mais controlar os filhos. Em um dos diálogos presenciado na observação na sala de aula, uma mãe dizia: “olha professora se for preciso corrigir pode fazer sem medo, esse menino não tem mais jeito, não sei mais o que fazer com ele”. Tudo isso dito na frente da criança e dos demais alunos. Em outro momento, observamos exatamente o contrário, a professora manda chamar a mãe e diz que esta deve colocar seu filho numa aula de reforço, pois ele não está aprendendo. A mãe quer que a professora eduque, a professora quer que a mãe ensine.

Assistimos, no mundo contemporâneo neoliberal, à falência da família e infelizmente à falência do professor. A idéia predominante na escola como pode ser observado na segunda perspectiva confere destaque à importância dos conteúdos curriculares e não a educação geral. O argumento subjacente é que os conteúdos veiculados pela escola devem preparar para o mercado de trabalho, todavia, os professores também não têm conseguido dar conta desse recado. Algumas conclusões para esse fato merecem destaque: a falta de colocar em prática o planejamento; a relação professor aluno é medida pela descrença no aluno; a falta de disciplina na sala de aula, os métodos tradicionais ainda utilizados como base para o ensino. Claro que não descartamos a participação da família nesse processo, mas observamos que o professor tem fracassado duplamente: nem educa, nem ensina.

No dia-a-dia da sala de aula existem episódios incompreensíveis a primeira vista e contraditórios com o discurso das professoras para preparar para a cidadania, para a criticidade. Creio que a descrição dessa realidade pode ajudar no entendimento dessa reflexão:

Em uma turma de 2º ano, as crianças copiavam da lousa quatro contas de subtração e começam a resolvê-las. A professora está em sua mesa atendendo alguns alunos chamados por ela para realizar leituras. Alguns alunos levantam a mão, permanecendo assim, durante um minuto aproximadamente, a professora não fala nada, apenas olha, as crianças abaixam as mãos. Um aluno se levanta sem ser chamado e vai até a mesa. A professora o manda sentar e esperar sua vez. Vez que não chega. Depois de atender alguns alunos, a professora levanta com papéis mimeografados com desenhos para pintar e distribui aos alunos. De posse desse material os alunos abandonam as contas e começam nova atividade.

No primeiro momento, pensamos que a mera distribuição de papéis eram rascunhos para auxiliar na realização das contas. Porém observamos que naquele momento a professora esta mudando de atividade. Duas coisas chamaram a atenção, o tipo de comunicação utilizada

(sem palavras) e as mãos levantadas dizendo que precisavam de ajuda para realizar as tarefas de subtração. Todavia, sem corrigir as contas ou mesmo saber se as crianças terminaram, foi dada outra atividade, e a professora comunicou que a correção das contas seria no outro dia. Observamos que algumas crianças não sabiam fazer e deixaram as contas em branco e logo começaram a fazer a atividade que parecia menos enfadonha, inclusive observamos que a fisionomia das crianças mudou para um ar menos preocupado.

No outro dia, voltamos para esta mesma sala, a fim de saber como esta história terminaria. A professora começa a copiar a conta de subtrair na lousa e em voz alta começa a perguntar os resultados para a turma, exemplo, $8 - 3$, e alguns alunos respondiam 5, e ela anota o resultado. A maioria fica calada. As crianças que não sabiam apenas copiaram. E assim termina a atividade e começa outra.

Este tipo de prática tem fortalecido a desvalorização dos professores junto à opinião pública. Várias vezes ouvimos comentários dos pais sobre a professora não saber ensinar, não ter paciência. Reclamações chegam à coordenação: a professora não corrigiu a tarefa do meu filho”; ou ao contrário: “ meu filho vem pra aula e não faz nada, olho no caderno dele e não tem tarefa, o que vocês estão ensinando”. A falta de aulas é outro fator que contribui para essa opinião. A criança chega na escola, se a professora faltou ela volta para casa. No ano de 2009 foram vários os feriados e se eles se davam na quarta feira, a criança já ficava em casa quinta e sexta. No dia de planejamento não tem aula. Se não tem merenda escolar, não tem aula. Somando todas essas faltas de aula, acreditamos impossível a escola cumprir o calendário determinado pela LBB 9.394/96 de 200 dias letivos e 800 horas anuais, sendo assim como cumprir o programa curricular tão elencados pela professoras?

Os professores são acusados como os principais responsáveis pela crise educacional. O raciocínio é simples: se a escola vai mal é porque trabalham mal aqueles que têm a principal responsabilidade sobre os processos educacionais, e se eles trabalham mal é porque sabem pouco. Apesar do suposto argumento, a realidade nos apresenta outros matizes cuja importância não é destacada nos discursos neoliberais como: o professor trabalha mais horas, em mais de um estabelecimento de ensino, salários cada vez menores, salas superlotadas, poucos recursos materiais, péssimas condições de trabalho, entre outros.

Seguindo o fio das respostas, uma das professoras afirma que orientar e educar são função pedagógica e social do professor. Esta resposta evasiva demonstra certo distanciamento e/ou descaso com a função do professor. Orientar como? Educar como? Para que? São pontos que ficaram encobertos, numa demonstração de que ainda há muitos professores como diz o ditado popular: “ouvindo o galo cantar sem saber aonde”. Todo o

processo de graduação parece não ser suficiente para fazer com que o docente entenda sua função social e pedagógica, por vezes, sequer dominam as teorias de base da educação. Essa dificuldade que começa nos Cursos de graduação consolida-se nas escolas, na vida dos alunos e repercute na sociedade.

Como o educador pode ajudar na construção de uma sociedade mais justa, menos corrupta diante dessa realidade? Fazendo o que disse Érico Veríssimo aos escritores:

[...] numa época de atrocidades e injustiças, como a nossa, é acender a sua lâmpada, fazer luz sobre a realidade de seu mundo, evitando que sobre ele caia a escuridão, propícia aos ladrões, aos assassinos e aos tiranos. Sim, segurar a lâmpada, a despeito da náusea e do horror. Se não tivermos uma lâmpada elétrica acendamos o nosso toco de vela ou, em último caso, risquemos fósforos repetidamente, como um sinal de que não desertamos nosso posto.

A formação do professor requer, portanto, uma nova política educacional que encaminhe o aprendiz de forma que este possa tomar atitudes autônomas, buscando a aquisição de diferentes tipos de saberes. Quais saberes o professor no seu cotidiano tem apreendido? Segundo Silva (2000, p. 53) “os indivíduos se transformam em inocentes úteis porque nada sabem e, por nada saberem, nada decidem”. E quem não decide, por falta de conhecimento, não dirige os rumos de sua vida e não alcança a dignidade dentro da estrutura social, pois este está alienado do processo.

Entender que toda função pedagógica, é ao fim e ao cabo, uma função social, é tarefa difícil para os professores em exercício que dissociam a escola da vida, os conteúdos escolares das questões praticadas no cotidiano.

A prática cotidiana escolar é realizada por indivíduos em relação, produtores condicionados de determinados encontros e simultaneamente de desencontros. Dessa forma, faz-se necessário a reflexão sobre quais condicionantes estão influenciando a docência, que conhecimentos estão subjacentes nas relações de sala de aula. Quais saberes são evidenciados no cotidiano escolar? Talvez através dessa reflexão seja possível promover a conjugação entre teoria e prática e possibilitar aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e assim desvelar o invisível – função do educador diante do modelo educacional vigente.

2.2 – As epistemologias que embasam a prática pedagógica

Na literatura consultada constatamos três diferentes formas de representar a relação ensino-aprendizagem escolar através de modelos pedagógicos que correspondem, cada um, por determinada epistemologia. De acordo com Becker (2001), esses modelos constituem motivo suficiente de análise para desvendar as relações epistemológicas que ocorrem no âmago das relações pedagógicas.

Os três modelos epistemológicos são: empirismo, inatismo e construtivismo que correspondem a determinadas pedagogias de sala de aula, a saber, a pedagogia diretiva, a não-diretiva e a relacional.

A Pedagogia diretiva e o seu pressuposto epistemológico. De acordo com Becker (2001), nesta situação, o conhecimento e a capacidade de conhecer dos estudantes viriam do meio físico e social, o que enquadra epistemologicamente no empirismo. O professor segue a crença do mito da transferência do conhecimento: o que ele sabe pode ser transferido para o estudante, ficando esse submetido à fala do professor, conforme as idéias do americano B. F. Skinner¹⁸.

A Pedagogia não-diretiva e o seu pressuposto epistemológico. A epistemologia que fundamenta essa postura pedagógica é chamada de inatismo ou apriorismo. Está baseada na idéia de que o conhecimento ocorre através de estruturas prévias a qualquer experiência. Segundo Reale e Antireri, (1991) um dos estudiosos mais conhecidos defensores do inatismo é Noham Chomsky. Ele evidencia que, no sujeito, a competência implica atividade criadora, de forma que, nenhuma teoria, empirista e comportamentalista, explica a “competência” lingüística de uma criança, por exemplo.

A Pedagogia relacional e o seu pressuposto epistemológico. Parte da premissa de que não se transmite o conhecimento, este se constrói por força do sujeito sobre o objeto e pelo retorno desta ação sobre o sujeito. Para Piaget, o sujeito epistêmico existe na medida em que ele se constitui pelo processo de assimilação e pela acomodação.

A relação entre conhecimento é uma relação entre sujeito e objeto. Nesta perspectiva, quais das teorias epistemológicas se fazem presentes na prática do professor. Um exercício feito na pesquisa possibilitou a identificação desse pressuposto através da questão direcionada aos professores: quais conceitos embasam a sua prática em relação ao aluno, a metodologia, ao conteúdo. Nesse exercício, percebemos o quão estão limitados os seus conceitos e quão distante está a sua proposta de sua prática.

¹⁸ Teoria de estímulo e resposta.

A partir do conhecimento dos modelos pedagógicos e epistemológicos, consideramos necessário entender a conjuntura educacional em que o professor está inserido

Quando perguntamos às professoras que **teorias embasam a sua prática pedagógica**, estas destacaram de modo geral os pressupostos do construtivismo de Piaget e do sociointeracionismo de Vygotsky. Nessa perspectiva, algumas posições foram:

O desenvolvimento de minha prática fundamenta-se nos princípios do construtivismo, cujo principal representante é Piaget, e do interacionismo, representado por Vygotsky. Alguns pesquisadores denominam sociointeracionismo a síntese dessas duas teorias (Professora da 3º e 2º ano).

As teorias de Piaget e Vygotsky, Sócio- interacionista e construtivista, pois tais teorias valorizam o aluno como sujeitos de aprendizagem e a relação afetiva entre professores e alunos (Professora da 4º e 5º ano).

Sócio-interacionista de Vygotsky, construtivista e a proposta sócio-linguística de Heloísa Villas Boas. Acredito de o método de alfabetização de Heloísa Vilas Boas é que melhor atende a proposta de Piaget e Vygotsky (Professoras dos 1º anos). Teoria Vygotsky, Piaget, Montessori (Professora do 2º ano).

Olhando a sala de aula destas professoras, observamos que os ambientes não oportunizam o desenvolvimento dessas teorias, haja vista que o aluno nessas propostas é considerado sujeito criativo e construtor de sua própria aprendizagem nas relações com os demais, portanto, deve-se respeitar o conhecimento prévio do aluno, o conteúdo precisa ser útil, ter significado para o educando, sendo assim, precisa-se de um ambiente formativo, diferente do atual. Parece-nos claro nas observações realizadas que os professores estão entre uma epistemologia empirista e inatista.

A Perspectiva da aplicação da teoria de Piaget e Vygotsky apontadas pelos professores como fundamentos de sua prática denuncia o caráter reprodutor e mecânico da escola. A aprendizagem na teoria construtivista de Piaget é uma constante procura do significado das coisas. Ela deve começar pelos acontecimentos em que os alunos estão envolvidos e cujo significado procura construir. Aprendizagem se dá pela descoberta, prontidão e diferenças individuais.

Já a teoria de Vygotsky postula as interações com o outro e com o meio, como desencadeador do desenvolvimento e da aprendizagem. Ele olha mais para a interação social como fonte primária da cognição e do comportamento e é o próprio processo de aprender que gera e promove o desenvolvimento das estruturas mentais superiores.

Foi isto que detectamos na fala das professoras, suas respostas estão pautadas em uma aprendizagem com base no ensino ativo, na construção do conhecimento, em que o ser

humano é tido por curioso, manipula o mundo, as metodologias priorizam a construção do conhecimento, a construção de argumentações para solucionar problemas, permitido a descobertas das potencialidades individuais e coletivas. Todavia, as salas de aulas ao oposto desse discurso são espaços fechados, silenciados, conteúdos expostos sem diálogos, como se fossem eternas verdades, professoras sentadas à mesa sem utilizar a linguagem corporal, imóvel, apenas com o olhar controlador sob os alunos passivos.

No campo educacional as contribuições de Piaget e Vigotsky estão presentes no processo de formação do professor, todavia na sua prática cotidiana elas não se concretizam. Diante desse quadro nos perguntamos, por que os professores adotam o discurso de tais teorias enquanto nas salas de aulas ainda se pautam pela vivência da tendência tradicional?

Percebemos na fala das professoras a reprodução de um discurso híbrido assumidos na contextualização da sala de aula, oscilando entre o mérito pessoal e o discurso oficial do Estado Capitalista. Nesse discurso oficial, embora velado, há uma homogeneidade imposta pela globalização da economia, capaz de limitar os sentidos das políticas das escolas, reservando a estas o papel subordinado de implementação, que desconectam as práticas pedagógicas com os processos sociais e políticos econômicos mais amplos, mediados pelo Estado.

O discurso assumido pelas professoras, mesmo que “inconscientemente” na realidade é o discurso oficializado pelo Estado. No cotidiano o conteúdo de sala de aula se dá a partir das orientações oficiais dadas pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), que reconhecem

A importância da participação construtivista do aluno, e ao mesmo tempo, da intervenção do professor para aprendizagem de conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias a formação do indivíduo [...], o que se propõe é uma visão de complexidade e da provisoriade do conhecimento, uma vez que não é possível chegar de imediato ao conhecimento correto, mas somente por aproximações sucessivas que permitem sua reconstrução [...]. Nesse sentido o que se tem em vista é que o aluno possa ser sujeito de sua própria formação, em um complexo processo interativo em que também o professor se veja como sujeito do conhecimento.

Ainda que consideremos que a maioria das professores nas escolas não leu o texto dos parâmetros, por desinteresse ou descrédito, ou mesmo abandonaram seus volumes nas gavetas, mesmo assim, se reproduz nas escolas as mudanças favoráveis e projetadas para orientar a produção do conhecimento escolar de acordo com o que está definido nestes parâmetros. Dessa forma, é possível observar que tais teorias não estão apenas no discurso do

professor, mas nos regimentos das escolas, nos projetos políticos pedagógicos, menos na prática cotidiana da sala de aula. Porque isso acontece?

A classe social dominante exerce especificamente o controle sobre o campo pedagógico, induzindo o sistema de ensino a cumprir duas funções: fazer com que as classes inferiores reconheçam a cultura da classe dominante como única, ao mesmo tempo, que impedem que as classes inferiores tenham acesso a essa cultura. Todavia tudo isso se dá de forma sutil, escamoteada, porque o discurso desvelado é que a educação é para todos, com equidade de direito e de acesso, ficando difícil para os professores perceberem que estão sendo manipulados. Como isso se dá?

Para compreender a formação e a realidade dos professores hoje, faz-se mister compreender o processo histórico que os formou e os constituiu. A formação dos professores prenuncia uma multiplicidade de significados presentes nas múltiplas fases históricas do processo educacional, da criação de políticas ligadas às dinâmicas do movimento do capital. Ao longo da história, a educação redefine seu perfil reprodutor, adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental adequadas à produção e à reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida. O processo educativo forma as aptidões e comportamentos que lhes são necessários, e a escola é um dos *locus* privilegiados. É nesse âmbito que compreender as questões referentes à história da educação no Brasil possibilita entender a formação do professor no contexto atual.

Não é intenção desse estudo fazer uma sistematização exaustiva das políticas educacionais no Brasil ou das contradições que as envolveram, nos limitamos a indicar alguns aspectos que nos parecem indispensáveis para o esclarecimento sobre o desenvolvimento educacional e a formação de professores, mostrando as iniciativas governamentais para a educação.

Podemos estudar sobre o trabalho docente historicamente vinculado sob a determinação direta das condições de funcionamento do mercado capitalista que podemos chamar de concepção produtivista da educação¹⁹, quando se buscou transportar para as escolas os mecanismos de objetivação do trabalho vigentes nas fábricas.

As reformas educacionais neoliberais que serão implementadas no Brasil irão diversificar a organização da escola e o trabalho pedagógico, prevalecendo à busca pela

¹⁹ A concepção produtivista da educação, na percepção de Demerval Saviani dominou o panorama educativo da segunda metade do século XX, ganhando forma a partir de 1950 e 1970, quando as exigências de planificação da economia se traduzem no imperativo de planificação dos sistemas de ensino e dos processos pedagógicos, aprofundando, nesse último aspecto, uma tendência tecnicista, organizando a educação com os ditames do taylorismo-fordismo, implantada no Brasil a partir da LDB 5.692/71(SAVIANI, **Capitalismo, trabalho e educação**, 2005).

produtividade, guiada pelo princípio da racionalidade, que é atingir o máximo de produção com o mínimo de dispêndio. O Estado assume um papel mínimo²⁰ na questão do bem estar social, passando sua responsabilidade, principalmente da educação, para outros segmentos da sociedade, mas continua em suas mãos com o controle da educação escolar, determinando o conteúdo que deve ser ensinado e como deve ser ensinado, visto que controla as formas de avaliação institucional.

Com o advento do neoliberalismo são implementadas diretrizes, práticas, valores e ideais pragmáticos, instrumentais e mercantis nas instituições de ensino. Como afirma Saviani (2005, p. 33),

[...] tudo o que diz respeito a educação passa ser considerado um esfera altamente lucrativa de aplicação do capital, o que passa a influenciar os fins e os meios envolvidos, de tal modo que as instituições de ensino, não só privada como também pública, passa a ser organizada e administrada segundo a lógica da empresa.

Como fica a formação dos professores neste cenário? O professor passa a ser uma figura particularmente heurística, para os jogos das forças sociais, isto é, ele é o principal agente das negociações de conflitos, dos problemas contidos no contexto escolar, mas gerados na sociedade capitalista como um todo. Buscando contextualizar essa problemática, as análises de Agueron, citando Fullan no Fórum Brasil de Educação (2003, p. 72) explicitam que a formação docente, “[...] tem a honra de ser, simultaneamente, o pior problema e a melhor solução em educação”.

Apesar dos discursos inovadores, o que tem sido veiculado nos processos educacionais geridos pelo Estado brasileiro, está se assistindo efetivamente a uma ação homogeneizadora, de caráter simbólico-cultural. É uma política que seqüestra a cidadania, a identidade pluricultural do país. A presente ordem neoliberal diferente da que a precedeu é muito mais destrutiva, porém, bem mais sutil.

O atual sistema referencia a pobreza e a exclusão e quem fracassa nessa nova ordem é por pura incompetência ou por delinqüência. Este sistema de subalternização deixa os

²⁰ A ideia de Estado Mínimo pressupõe um deslocamento das atribuições do Estado perante a economia e a sociedade. Preconiza-se a não intervenção do, e este afastamento em prol da liberdade individual e da competição entre os agentes econômicos. A única regulação deve ser feita pela ordem do mercado. Para isto o Neoliberalismo definiu algumas estratégias, uma delas é lançar mão da privatização dos setores públicos, isto teoricamente diminuiria o gasto do Estado e incentiva a competição. A proposta neoliberal para educação segue a mesma lógica do mercado, restringindo a ação do Estado à garantia da educação básica, nesse contexto, é proposto a privatização do ensino médio e superior e a transformação do Estado em subsidiário de ensino, para aquelas famílias que não possuem condições de patrocinar a educação de seus filhos, todavia o Estado continua com o controle do ensino desses segmentos quando se apresenta como papel de avaliador da qualidade através do ENEM e hoje, ENADE.

indivíduos em uma letargia geral, administrando de modo sutil, por meio de propagandas, um sentimento de desvalia, de que aquele que não conseguir se promover e sobreviver é um fracassado ou infame. Na educação, os ditames do sistema não são diferentes, “quem não estiver contente, que mude de emprego! Substituiremos todos os insatisfeitos! Na ótica dos donos do poder, o papel social do professor oscila entre nada e coisa nenhuma: um mero objeto a ser trocado ao sabor do acaso” (SILVA, 2000, p. 17).

Dentro do sistema de ensino, os professores são convocados a participar, mesmo que de forma “inconsciente”, dessa dupla empreitada: induzir as classes populares, legitimar a alta cultura e, simultaneamente, marginalizar a sua própria cultura. Nessa perspectiva de análise, alguns dos diferentes discursos circulantes tornam-se hegemônicos quando passam a constituir uma dinâmica de conhecimento capaz de reestruturar o entendimento das relações sociais, tornando certas particularidades como universais.

A educação escolar passa por um processo de reprodução das dinâmicas da sociedade neoliberal, previstas nos currículos e na valorização a competitividade, produtividade, utilidade e individualidade, valores próprios da sociedade do capital. Como aponta Silva Junior (2002, p. 18).

A educação em todos os seus aspectos segundo a mesma matriz teórico-político-ideológica do Estado, na sua gestão e no seu conteúdo curricular, ambos baseados e legitimados pela ausência de sensibilidade com o social e por uma racionalidade científica instrumental.

Um dos aspectos mais fascinantes da reprodução da sociedade no sistema escolar é a caracterização do modo pelo qual os professores se convertem, de modo consciente ou não, em agentes da marginalização cultural das classes baixas. Segundo Bourdieu (2001), cabe aos docentes a tarefa de converter, no espaço da sala de aula, os recursos culturais de natureza extra-escolar, acumulados pelos alunos da classe dominante, em recursos propriamente escolares; essa conversão favorece regularmente aos alunos da classe dominante na competição escolar com os alunos das classes inferiores.

No cumprimento dessa tarefa, os docentes recorrem a práticas pedagógicas como o discurso alusivo (ou seja, a explicação que se apóia em conhecimentos prévios, detidos por uma minoria de alunos) ou a adoção rígida de um código lingüístico de elite (procedimento que marginaliza os alunos portadores de outras formas de linguagem). Uma vez caracterizado o alinhamento da prática pedagógica cotidiana como modelo.

Um exemplo claro do favorecimento da cultura dominante desenvolvidos na sala de aula pode ser observado nas falas de algumas professoras quando chamando a atenção dos alunos que não fizeram a tarefa, ou ficam brincando na hora das atividades passadas: “É isso que você quer menino, olha se você não estudar vai virar ajudante de pedreiro” (Professora do 2º ano); “Quem não estuda não vira gente” (Professora do 4º ano); “Quer ser alguém na vida tem que estudar, se não vai plantar mandioca no interior” (Professora da 5ª série). “quer levar a vida da tua mãe, lavando roupa dos outros para toda vida” (Professora do 2º ano). As professoras esquecem que vários alunos que ali estão são filhos de pedreiros, agricultores, empregados doméstica e reproduz o discurso dominante.

Algumas professoras defendem, por exemplo, que para superar a desigualdade social as crianças deveriam aprender a linguagem dominante. Por isso cobram das crianças a linguagem “oficial” e na escola a maior parte das aulas, são voltadas para a disciplina de língua portuguesa, dando-se ênfase ao ensino da gramática, através de exercícios repetitivos. Todavia este pensamento vai à contramão do que de fato a professora pretende. Ela quer que o aluno aprenda a linguagem dominante para mudar seu contexto social, porém ao desconsiderar a linguagem e a cultura da criança ela ajuda a promover o fracasso escolar.

A reprodução docente tende a se concentrar na prática pedagógica e na sala de aula; fica, assim, esmaecida a conexão ideológica entre a prática docente e o conjunto do aparelho de Estado capitalista, sendo assim, o discurso pedagógico oficial formado pelos documentos oficiais é capaz de regular a produção, distribuição, reprodução, inter-relação, relações sociais de transmissão e aquisição e a organização de seus contextos, através dos conteúdos curriculares e atitudes assumidas pelos professores na sala de aula.

O repensar das bases teórico-epistemológicas em que assentam as vivências do cotidiano escolar, assim como o repensar das teorias à luz das vivências dos sujeitos que atravessam e efetivam o “chão da escola” são necessários e urgentes, tendo em vista que os discursos dos professores se pautam em teorias construtivistas, todavia suas práticas cotidianas optam pelo tradicional. Tais reflexões podem possibilitar ao professor a auto-análise, pois dizer sua prática é sempre pô-la em palavras e interpretá-la, teorizá-la, e quem sabe perceber a si mesmo.

2.3 – Profissão docente – profissionalidade e a função social do professor na educação básica

A reflexão sobre os impactos e as conseqüências da globalização e da política neoliberal na esfera da educação e profissão do docente não é algo recente. Entretanto, parece que tais conseqüências e impactos foram gradativamente absorvidos de tal modo que passaram a ser vistos como algo “normal”. Esta suposta normalidade é justamente um dos fatores que influenciam o silêncio e o abandono do diálogo crítico sobre a realidade educacional escolar.

Sendo assim, investigar o processo de construção social do ser professor no contexto neoliberal brasileiro implica em identificar os pressupostos da formação do professor e averiguar como pensam e agem esses profissionais na sala de aula. Para tanto, objetivamos ouvir os professores sobre a sua função social na educação básica a fim de relacionar suas opiniões com o discurso profissionalizante difundido pelo sistema, e até onde isso interfere na sua prática pedagógica. O que as professoras pensam de si como profissionais da educação? Nesse sentido, assim se expressaram as professoras:

Hoje ser professor de séries iniciais é uma grande responsabilidade, pois o ato de ensinar e transmitir conhecimento para que o outro adquira ou aprenda é complexo, e o educador tem que saber como passar isso de forma apropriada e dinâmica para que esse processo seja feito com sucesso. Por isso o professor tem que ter a consciência de seus atos e ações a serem desenvolvida com a turma de modo que aprendizagem seja eficaz (Professora do 1º ano).

Antes de tudo, o professor deve perceber o aluno como personagem principal de seu trabalho, a partir daí, levá-lo a pensar, procurar soluções, pesquisar, etc. Como mediador, afetivo, flexível e dinâmico, que acredita esse tal professor deva ser, principal etapa para evolução do aluno na sua vida escolar (Professora do 3º ano).

A função do professor nos anos iniciais é contribuir na aquisição de habilidades necessárias ao progresso e sucesso do aluno na vida acadêmica. Os anos iniciais são a base da educação e, portanto o professor deve preparar os alunos para que compreendem os conteúdos que serão trabalhados ao longo de sua vida escolar. Uma função de responsabilidade global, pois, envolve os setores emocionais, físicos e cognitivos (Professora do 1º ano).

A função específica do professor nos anos iniciais de Ensino Fundamental de acordo com a fala das professoras não é fácil de ser definida, já que é complexa e exigem vários domínios, vários conhecimentos, várias práticas. Essa idéia de responsabilidade ampla, envolvendo vários aspectos emocionais, físicos, cognitivos, ganha força nos dizeres dos professores que demonstram preocupação com os diversos segmentos que fazem parte do ser professor na referida etapa de ensino.

Dentre as funções, destacam-se: ensinar e transmitir conhecimentos de forma apropriada e dinâmica; perceber o aluno como personagem principal para levá-lo a pensar, procurar soluções, pesquisar; ser mediador, afetivo, flexível e dinâmico; contribuir na aquisição de habilidades necessárias ao progresso e sucesso do aluno na vida acadêmica. Essa multiplicidade, essa complexidade que faz parte da vida do profissional faz com que ele fique, como diz o provérbio, “com um olho no gato, outro na sardinha”.

Isto porque o ensino voltado para o conteúdo que em outros tempos bastava, hoje não mais atende a expectativa de educação. Conteúdo sim, mas deve haver também reflexão, crítica, análise. Sem esquecer a ludicidade proposta para este novo tempo. Estará, de fato, este professor preparado para ser este super-professor? Ora diz querer atender às crianças na sua criatividade, na sua emotividade, no lúdico; ora entra em cena para ser o que ministra o conteúdo e cobra o conhecimento pontual; ora é o professor-politizado, que discute, debate, desvenda as injustiças sociais e forma opinião.

Sabemos que a educação, desenvolvida pela instituição escolar, não pode resolver sozinha todos os problemas evidenciados na sala de aula, mas o que faz o professor pensar que pode dar conta de todo esse processo? Para Bourdieu (2000), os sujeitos não são simples epifenômenos da estrutura, ou seja, subproduto ocasional do sistema, porém eles agem em funções de disposições psíquicas que foram socialmente estruturadas ao longo de suas histórias de vida, elas são socialmente construídas e são essas disposições que regem as representações e as práticas do agente social.

Podemos explicar que o professor no seu discurso, “de maneira ingênua”, acredita que sua função é salvar o aluno em todos os seus aspectos: emocionais, físicos e cognitivos. Pois foram muitas as imagens e representações em torno do magistério, criadas pela estrutura do sistema e incorporadas pelo professor. Tais imagens transmitem a idéia de que o professor deveria ser uma pessoa virtuosa, devendo encarar o magistério como um sacerdócio, uma vocação, entre outras virtudes deveria ter altruísmo, abnegação, benevolência. Nesta representação, está posta a referência às origens da escolarização desenvolvida sob auspícios do cristianismo, mas até hoje se faz presente no imaginário social e na educação escolar.

Teorias românticas, como a de Gabriel Chalita 2006, Celso Antunes 1997, Rubem Alves 2004, contribuem com a estruturação de *habitus* em que a profissão do professor é um sacerdócio, uma missão, ele deve ser apaixonado pelo que faz, independente de suas condições econômicas, das condições estruturais da escola, ele deve salvar o aluno da ignorância sobre a educação. Essas teorias compreendem o papel do professor como se ensinar fosse dom, sacrifício, para tanto exige abnegação.

Ao longo da história da pedagogia, tais imagens construídas sobre o professor correspondem sempre a uma imagem dos alunos, tais como: “jardineiro”, que cuida da criança, consideradas as “plantinhas de um jardim”; “oleiro”, onde a criança é o barro que a partir dos ensinamentos do professor vai ganhando forma. Essas imagens vão se multiplicando e se associando a outras imagens: benevolente, virtuoso.

Mas nos tempos atuais o momento é desafiante, uma nova tarefa inadiável exige providências por parte da escola, pois nem alunos e nem professores se encaixam mais neste contexto. A inocência das crianças e dos adolescentes foi quebrada pela barbárie social. A violência e a indisciplina chegam às ruas, à comunidade e, conseqüentemente, à escola. Para Resende (2006, p. 26)

É preciso aprendermos as lições do nosso tempo [...] ou seremos educadores a deriva, e fora de nosso tempo, e o que é mais grave: não educaremos nossos alunos para um tempo emergente, plural e criativo, em que a educação faça a diferença, em prol de uma vida mais digna de ser vivida.

A formação do professor e a construção de sua auto-imagem estão inscritas numa matriz complexa de relações sociais, envolvendo o controle político do trabalho docente, portanto analisar a prática do professor é investir na compreensão das significações que perpetuam o debate sobre o ensinar e aprender. Para Miguel Arroyo (2000) esse debate está ligado a um discurso plural das significações atribuídas a este profissional de ensino. O autor traz a discussão sobre o magistério para o centro do movimento de renovação educativa, a fim de contribuir para a desconstrução de um imaginário social que secundariza o papel do educador.

No Brasil, as políticas sociais, econômicas e educacionais continuam se delineando de acordo com as propostas do mercado mundial. “É preciso fazer os ajustes necessários para que o país se desenvolva em sintonia com as outras nações!”, este é o tom dos discursos do governo. Modernização na educação (assim como na indústria), diversificação, produtividade, eficácia e competência, são as palavras de ordem e o professor assume para si esse discurso.

De certo modo, esta mentalidade tende a se cristalizar, o que representa um grande perigo para o campo educacional, pois ao se regular segundo a lógica da competição, não estaria a escola esvaziando seu sentido, ou contradizendo seu papel? E a função do Professor neste contexto, qual é?

O mercado exige pessoas polivalentes, flexíveis, ágeis, com visão do todo, conhecimentos técnicos e um relativo domínio na área de informática, que falem, leiam e

escrevam em vários idiomas, que possuam habilidades múltiplas, e assim por diante. Quem não estiver capacitado de acordo com as exigências do mercado é excluído do processo produtivo e isso significa desemprego, miséria, fome, doença e, em suas últimas conseqüências, a morte. Neste sentido, prosseguem Libâneo e Oliveira (1998, p. 598-599),

A importância que adquirem nessa nova realidade mundial, a ciência e a inovação tecnológica tem levado os estudiosos a denominarem a sociedade de hoje, sociedade do conhecimento, sociedade técnico informacional ou sociedade tecnológica. Isso significa que o conhecimento, o saber e a ciência adquirem um papel muito mais destacado que anteriormente. Hoje as pessoas aprendem na fábrica, na televisão, na rua, nos centros de informação, nos vídeos, no computador e, cada vez mais, vão se ampliando os espaços de aprendizagem.

Os diversos confrontos que vêm se estabelecendo entre escola e Estado foram deixando marcas na forma de conceber a escola, na formação acadêmica e na identidade profissional do professor. “A escolarização brasileira nos tempos modernos foi um mecanismo adotado para disciplinar e serviu e ainda serve para selecionar, para regular as relações de conhecimento e as relações sociais em geral” (PAIVA, 2003, p. 21).

É nesse contexto, emoldurado pelas ações do neoliberalismo, que se insiste na desvalorização das licenciaturas nas universidades particulares e públicas, reduzindo-se cada vez mais o tempo dos professores no ensino superior e na desprofissionalização do magistério, sem levar em conta os fatores que desmotivam o professor e o leva a assumir uma atitude passiva diante da organização escolar, principalmente, condições de trabalho insatisfatórias e a ausência de severas políticas de valorização econômica e social do educador.

Diante deste quadro, quais são as perspectivas para os professores recuperarem sua dignidade, sua auto-estima, seu valor pela educação? Ou ainda, como afirma Paulo Freire (2000, p. 32) “é certo que mulheres e homens podem mudar o mundo para melhor, para fazê-lo, menos injusto, mas a partir da realidade concreta a que chegam em sua geração”. Pensar na Formação do professor não se restringe apenas, portanto, pensar em pós-graduação, em titulação, mas ampliar a discussão sobre a profissionalização docente, definindo o seu papel. Neste sentido Veiga (1999) afirma que: O professor é, hoje, posto em xeque, principalmente por sua condição de fragilidade em trabalhar com os desafios da época. Nesta perspectiva, duas afirmações podem ser enfatizadas para explicar esse despreparo do educador, a partir das análises de Veiga.

A primeira é o contexto em que se situa essa problemática, ou seja, a descaracterização e desvalorização social da educação em geral e do magistério. Formar professores em um país em que a educação não é considerada prioridade, em que as políticas públicas não se comprometem com as questões básicas da educação, é tarefa fadada ao fracasso. O papel do professor não é reconhecido e os incentivos econômicos e sociais são insuficientes na demanda social.

A segunda afirmação que justifica o despreparo do professor emerge da problemática das licenciaturas, praticamente a mesma desde sua origem. Segundo Candau (1997), a inexistência de uma postura global unitária e integrada para estes cursos continua a ser assinalada como seu ponto crítico. Não é possível comprovar um enfoque integrador que norteie uma visão coletiva assumida sobre o tipo de profissional que se deseja formar, a integração mais próxima limita-se a algumas disciplinas como o ensino da Didática e ou instrumentações para o ensino. As tentativas de mudanças na formação dos professores terminam por ter um caráter muito limitado, não afetando a educação como um todo.

Um dos argumentos neoliberais que fortalece a desvalorização dos docentes diante da opinião pública é que os principais responsáveis pela crise educacional são os professores porque estão mal formados. O raciocínio é simples: se a escola vai mal é porque trabalham mal aqueles que têm a principal responsabilidade sobre os processos educacionais, e se eles trabalham mal é porque sabem pouco. Apesar do suposto argumento, a realidade nos apresenta outras matizes, cuja importância não é destacada nos discursos neoliberais como: o professor trabalhar mais horas, em mais de um estabelecimento de ensino, salários cada vez menores, péssimas condições de trabalho.

Na luta contra a alienação imposta pelo poder neoliberal, a formação do professor e a apropriação contínua do conhecimento são elementos essenciais, pois a cada momento emergem novos fatos, novas verdades, novas contradições das dimensões políticas, sociais, econômicas e até psicológicas na sociedade em que se vive. Isso implica na redefinição da prática profissional de educação, da construção de um saber crítico e consciente diante da realidade, no sentido de saber pensar a sua prática e manejar coerentemente as inovações do mundo moderno.

A escola, o professor, a educação, estão diante de um novo contexto. Isto significa buscar competência²¹ para assumir com qualidade a profissão docente. A formação aqui deve

²¹ Competência no singular é a capacidade que as instituições têm de permitir que os seus integrantes se qualifiquem para responder aos desafios que a organização apresenta. Já as competências são aquelas que os indivíduos apresentam para executar determinado trabalho (MOURÃO, 2006).

ser entendida não só na busca de graus de estudo, mas, assumir com responsabilidade investigativa os desafios que chegam a sua frente. Tais responsabilidades podem ser entendidas como o conjunto de ações que fazem o trabalho dos docentes serem significativos: destrezas, conhecimentos, atitudes, valores, ética. Segundo Sacristán (1995, p. 82)

[...] em educação, não existe um saber fazer desligado de implicações de valor, de conseqüências sociais, de pressupostos sobre o funcionamento dos seres humanos, individualmente ou em grupo, de opções epistemológicas acerca do conhecimento que se transmite. A prática transmite a teoria que fundamenta os pressupostos da ação.

Portanto, o verdadeiro objeto da educação escolar está na trama complexa das relações estabelecidas que forma o ser humano. Esta aprendizagem de se tornar humano só acontece em uma matriz cultural, no convívio com determinações simbólicas, rituais, celebrações, gestos. Daí a escola ser um espaço privilegiado para este aprendizado, sendo que a sala de aula não é apenas o espaço onde o professor ensina a matéria, mas é um espaço de encontro de gerações, e, nesse encontro há o aprendizado das ferramentas culturais.

Essa aprendizagem da cultura não se dá de forma espontânea como em outros espaços sociais, mas de forma (pedagógica), intencional, cuidadosa. A “cultura ideal” está voltada para um setor hegemônico, definidor de padrões de comportamento social. Nem sempre o saber popular é levado em consideração, ocasionando uma desqualificação da cultura popular e de seu valor enquanto instrumento e conteúdo a ser trabalhado na instituição escolar. Estes processos de transmissão cultural são muito complexos e apesar dessas manifestações moverem o calendário escolar, não se trata tais manifestações como conhecimento a ser sistematizado e transformado em conteúdo escolar, ficando na periferia da escola.

O modelo de formação de professores, mantido por décadas, treinou e preparou os professores para dar conta de uma competência fechada, dos conteúdos gradeados, reduzindo a função social do docente à transmissão didatizada dos conteúdos. Ainda é presente nos cursos de formação estas características, e é difícil remover esta perspectiva da formação universitária e da prática pedagógica, principalmente porque a prática pedagógica vai e volta à velha distinção binária entre a função de ensinar e aprender, entre educadores e docentes, entre ensino e aprendizagem.

O momento no qual vivemos é caracterizado por profunda crise social, política, econômica e ética, sendo assim, as instituições ressentem-se da atmosfera dominante do neoliberalismo, que aligeira o processo de formação docente, mas exige um profissional competente. Isto suscita indagações, desesperança, no entanto é preciso ir em frente e agir de

modo conseqüente. A Educação em todos os níveis precisa de uma nova postura. Urge pensar uma nova forma de ensinar e aprender, que inclua ousadia, o entendimento que o professor é um sujeito histórico, vivendo num contexto social e político. Nesta perspectiva duas afirmações podem ser enfatizadas para explicar o despreparo dos professores.

A primeira é o contexto em que se situa essa problemática, ou seja, a descaracterização e desvalorização social da educação em geral e do magistério. Formar professores em um país em que a educação não é considerada prioridade, onde a vontade política não se compromete seriamente com as questões básicas da educação, é tarefa fadada ao fracasso. O papel do Professor não é reconhecido e os incentivos econômico-sociais não supre as necessidades educação.

A segunda afirmação que justifica o despreparo do professor emerge da problemática das licenciaturas, praticamente a mesma desde a sua origem. Segundo Candau (1997) a inexistência de uma postura global unitária e integrada para estes cursos continua a ser assinalada como seu ponto crítico. Não é possível comprovar um enfoque integrador que norteie uma visão coletiva assumida sobre o tipo de profissional que se deseja formar, a integração mais próxima limita-se a algumas disciplinas como o ensino da Didática e ou instrumentação para o ensino. Nesse sentido, as tentativas de mudanças na formação dos professores, terminam por ter um caráter muito limitado, não afetando a educação como um todo.

Ainda é muito perceptível que a escola de qualidade é aquela que dá importância apenas aos conteúdos úteis ao mercado, que ensina bem, prepara bem para o vestibular, para o concurso. Continuamos inseguros na incorporação de novos valores, de novos saberes na prática docente, não sabemos como utilizar os conteúdos de formação cívica, ética, política, talvez seja o primeiro passo para mudanças na formação do educador, tendo em vista que esse processo vai refletir na práxis pedagógica docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No estudo realizado acerca da formação do professor no cotidiano escolar procuramos analisar os dados na busca de responder às questões norteadoras da investigação e os objetivos traçados, isto é: analisar a formação e a prática dos professores do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais a partir do cotidiano escolar e da sala aula, identificando as diferentes abordagens que fundamentam a formação e prática pedagógica e os elementos condicionantes como: percepção do professor sobre ensino, criança, currículo, planejamento entre outros, que refletem na prática do professor e na construção de sua autonomia.

Na medida em que avançávamos na análise, percebíamos o quão é complexo compreender os modos de interações sociais que são estabelecidos em uma instituição, principalmente quando esta instituição é responsável socialmente para preparar os sujeitos (alunos) para a vida, para a sociedade, para o mercado de trabalho. Observamos que já não é possível apreender a estrutura social da escola à revelia dos processos pelo qual os indivíduos se constituem: psicológica, humana, social, cultural, política e economicamente. Além de se inserir nestes contextos, ele interage como as mudanças que se processam na sociedade e no cotidiano escolar.

Isto nos fez entender que é preciso lembrar que a jornada escolar é realizada por indivíduos em relação, produtores e produto de determinados encontros e simultaneamente de desencontros. Os sujeitos quando entram na Escola, não deixam do lado de fora aquele conjunto de fatores individuais e sociais que os distinguem como indivíduos dotados de vontade, sujeitos em um determinado tempo e lugar. Identificar essas características situadas e datadas é condição fundamental para se aproximar da verdade investigada, de se saber o que, de fato, se passa dentro da escola.

Ao analisar a prática do docente pelo viés do cotidiano escolar, especificamente o da sala de aula, percebemos que administrar o cotidiano tornou-se um grande problema para

professores e alunos: indisciplina, dispersão, inconveniência, confusões, dificuldades de todo tipo perturbam a realização das propostas ou das tarefas pedagógicas. E os professores parecem estar perdidos, com dificuldades para administrar todos esses problemas que fazem parte do seu dia-a-dia.

Identificamos que na formação do professor ele apresenta ter concepção teórica, ele opta por epistemologias que percebem o aluno como construtor do conhecimento, que este deve ser construído e não repassado, que a relação entre ele e o aluno precisa estar pautada numa horizontalidade, todavia falta à crítica a realidade concreta. A crítica genérica ele faz: as coisas vão mal, o aluno não aprende, falta a participação da família, as aulas devem ser mais dinâmicas e ter significado a com vida do aluno. Por outro lado, faltam indicações de mediações, teoria versus prática, de forma a concretizar uma nova prática no cotidiano escolar que corresponda a uma nova postura. Falta clareza no que fazer no lugar da antiga pedagogia.

Sem isto, observamos que os professores estão repetindo o que se tem feito há anos na escola – repassar conteúdo sem significado para alunos ainda robotizados, além de reproduzirem, talvez de forma “inconsciente” as linhas sociais determinantes do poder hegemônico, que cria todo dia, novas formas de ser e fazer. Mascarado, vai se integrando aos contextos dos professores e alunos, se apropriando de todas as suas relações. No entanto, é preciso ter, de modo permanente, a atenção desperta, para não se deixar aprisionar por esse poder que violenta e exclui o tempo todo, destruindo a singularidade dos indivíduos por um processo de generalização.

Dessa forma, a partir do estudo é possível afirmar a complexidade da prática educativa, o que acontece na escola é muito mais o resultado da cadeia das relações que constrói o dia-a-dia do professor, do aluno e do conhecimento e muito menos o compromisso efetivo de mudar, vontade política. Todos querem a qualidade no processo ensino aprendizagem, mas são poucos que enfrentam essa problemática de frente, com consciência, determinismo.

Quanto a identificar as epistemologias que fundamentam a prática pedagógica, chegamos a consideração que, mas que utilizar uma abordagem, o professor deve refletir sobre sua prática e perceber que a utilização do conhecimento é capaz de auxiliá-lo nesse processo, tornando-o um profissional consciente de sua postura e apto a adaptar sua prática de intervenção às verdadeiras necessidades dos alunos, passando de uma postura acrítica para uma Educação mais contextualizada, em que o propósito maior é fazer o aluno conseguir desenvolver-se de maneira consciente.

Percebemos que alguns professores identificam-se com determinada abordagem, porém esta que deveriam nortear sua prática profissional é apenas concebida como discurso.

Os professores conhecem as suas características, todavia não colocam em prática, se pautam no cotidiano ainda por teorias tradicionais de ensino em que professores e alunos se configuram como objeto da relação ensinar e aprender, como consequência tem-se professores estressados, alunos desinteressados, conteúdos fora da realidade social e o resultado, é a não aprendizagem.

Outro ponto importante deste trabalho é ressaltar que não existe uma abordagem melhor que a outra. Cada uma pode contemplar aspectos importantes para o desenvolvimento do aluno, trabalhando conteúdos de formas diferenciadas. Mas independentemente da abordagem utilizada, os professores devem não só conhecê-la, mas colocá-las em prática, para que professores e alunos tirem o melhor proveito possível.

Quanto à percepção dos professores sobre sua prática, compreendemos que por falta de uma análise crítica da realidade, os esforços dos educadores em ensinar tornam-se em vão. No cotidiano, estes têm contato apenas com a aparência, que mais esconde do que revela a essência da realidade. O professor vê a aparência, a pseudoconcreticidade. Necessário se faz ter um olhar mais atento para compreender o problema da não aprendizagem, do desinteresse do aluno, da falta de participação dos pais, para assim poder negá-los dialeticamente, para transformá-lo. Para que isto seja possível, é preciso buscar procedimentos metodológicos que possibilitem a construção de um método de trabalho coletivo.

O PPP, por exemplo, seria um bom passo nessa direção. A sua construção coletivamente dá a todos os participantes a responsabilidade de assumir a mudança. Com isso poderiam reestruturar o trabalho pedagógico.

A reflexão da prática individual e coletiva passa pela busca de subsídios, pela procura de conhecer como funciona a prática. Entende-se que as contradições, as estruturas, as leis de movimento são fundamentais para saber o atual sentido de construir um cotidiano que saia da rotina cansativa e estressante. O professor como questionador de sua própria prática sabe onde está, como chegou ali, entende que o concreto do pensamento é estabelecido nas relações, sabe o que quer e o que busca.

Ao nosso olhar de pesquisador, observamos um professor perdido em seus afazeres, preso em sua prática sem analisar a teoria que a subjaz, inculcado ideologicamente pelo sistema. Conhece suas dificuldades, mas não consegue apontar soluções para ela, quer receitas prontas, se acostumou com elas, fica esperando os novos ditames do governo. Percebemos um professor preso: ao senso comum, aceitando as afirmações ligadas às estruturas do poder, sem questioná-las. Mas, também como pesquisador, perguntamos: até que ponto o professor compreende o discurso político reprodutivista do sistema?

Buscar compreender a relação do cotidiano foi buscar compreender sua riqueza, diversidade e complexidade. Na pesquisa desenvolvida tivemos a intenção de analisar, explicar e compreender os modos como cada um dos sujeitos que dele fazem parte se mostra ou se camufla nessa rede cotidiana em que se encontra enredado. Por fim, concordamos com Santos (1995) quando afirma que a utopia pode existir quando colocamos nossos desejos nos que nos é mais próximo, reconhecendo que o cotidiano escolar pode ser direcionado para a manutenção da igualdade, da justiça e inclusão social.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Alegria de ensinar**. São Paulo: Papyrus, 2004.

AQUINO, Julio G. Do cotidiano escolar: **Ensaio sobre a ética e seus avessos**. São Paulo: Summus, 2000.

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2000.

BERGER, Peter & LUCKMANN, Tomas. **A construção social da realidade**. 9. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

BECKER, Fernando. Educação e construção do conhecimento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. **Escritos de educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. (Orgs) Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRASIL, CNE/CP. Resolução n. 1 de 15 de maio de 2006. **Diário oficial da União**, 16/05/2006, Seção 1, p 11. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf >

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Base da Educação**. 9.394/96. Brasília-DF, 1996.

BRITO, Luiz Carlos Cerquinho de. **Formação, socialização e construção do conhecimento do adolescente. Tese** (doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2002.

CANDAU, Vera Maria. Magistério. **Construção cotidiana**. 5ª ed. Petrópolis. Editora Vozes, 2003.

_____. **Anísio Teixeira e a Universidade de Educação**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1997.

_____. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros e MIZUKAMI, Maria das Graças (org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFS, 1996.

CARVALHO, Mercedes. **Ensino Fundamental**. Práticas docentes nas séries iniciais (org.). 2ª ed. Petrópolis. Editora Vozes, 2007.

CELSO, Antunes. **A inteligência emocional na construção do novo eu**. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

CERTEUA, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. **FHC**. São Paulo: Xaruã, 2002. p. 9-39.

CHALITA, Gabriel. Educação: a solução está no afeto. São Paulo: Editora Gente, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo Unespe, 2000.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sergio. **Sobre educação: diálogos**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In. BARBOSA, Raquel Lazzari Leite(org). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

FRIGOTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação Básica no Brasil na década de 1990**: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Educ. Soc., Campinas: vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 1990.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6º. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 2ª ed. São Paulo. Editora Paz e Terra S/A, 1985.

HENGEMUHLE, Adelar. Formação de professores: **Da função de ensinar ao resgate da educação**. 2ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LESSA, Orígenes, AZEVEDO, Aluisio. Infanto-juvenis – Literatura juvenil. Coleção Para gostar de ler, vol. 10, Editora Ática, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos et all. **Fazer universidade**: uma proposta metodológica. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MOURÃO, Arminda. **A fábrica como espaço educativo**. São Paulo: Scortecci, 2006.

MONTEIRO, Silas Borges. Análise crítica do conceito de Epistemologia da prática na produção teórica da Educação. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; MACHADO, Laêda Bezerra; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de (Org.). **Novas Subjetividades, Currículo, Docência e Questões Pedagógicas na Perspectiva da Inclusão Social**. Recife: Endipe, 2006.

MORAES, S. ELIZABETH Habermas e a ação comunicativa na escola. In: MACHADO & CUNHA (Org) **Linguagem, conhecimento, ação**: ensaios de epistemologia e didática. São Paulo: Escrituras Editora, 2003.

NOSELLA, Paolo. **Os Novos desafios para a educação popular no Brasil**. In: FREITAS, Marcos Cezar de. A Reinvenção do futuro. São Paulo: Cortez, 1996.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: _____(Org.). **Profissão Professor**. Lisboa: Dom Quixote 3 ed. 1995.

OLIVEIRA, J.F., LIBÂNEO, J.C. A Educação Escolar: sociedade contemporânea. In: **Revista Fragmentos de Cultura**, v. 8, n.3, p.597-612, Goiânia: IFITEG, 1998.

OLIVEIRA, M.R.N.S. **Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o ensino médio** (Resolução CNE 03/98), diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 21, n. 70, 2000.

PAIVA, Edil v. de.(Org.) **Pesquisando a formação dos professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Pátio Revista Pedagógica, Porto Alegre, Artmed, ano VI, v.23, set/out 2002.

POSTIC, Marcel. **O imaginário na relação pedagógica**. Tradução Mário José Ferreira Pinto. Coleção Biblioteca Básica de Educação e Ensino. Rio Tinto, Portugal: Edições Asa, 1992.

RESENDE, Maria Gonçalves de. Paradigma e trabalho pedagógico: construindo a unidade teórica e prática. In: TACCA, Maria Carmem(org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e Diversidade Cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da & MOREIRA, Antônio Flávio (orgs). **Territórios Contestados – O currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. Porto: Editora Porto, 1991.

_____. **A Educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice; o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez. 1995.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia no Brasil: histórias e teorias**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da educação no Brasil de Porto Alegre**: Artes Médicas, 1994. Série Educação Teoria e Crítica.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **O professor e o combate à alienação imposta**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (org). **Escola S.A**: quem ganha e quem perdem no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

SIROTA, Régine. **A escola primária no cotidiano**. Tradução: Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SPINK, Mary Jane P; MENEGON, Vera M. A pesquisa como prática discursiva: superando os horrores metodológicos. In: SPINK, Mary Jane P. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**: aproximações teóricas metodológicas. São Paulo: Cortez, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis - Rio de Janeiro: 5ª ed. Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução á pesquisa em Ciências Sociais**. A pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo, Atlas, 2006.

VALDEZ, D. **As relações interpessoais e a Teoria da Mente no contexto educativo**. Porto Alegre, Artmed, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Para onde vai o Professor - Resgate do Professor como Sujeito de Transformação, 12a ed. São Paulo: Libertad, 2004.

_____. Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto pedagógico. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da (org). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: **Como ensinar**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ANEXOS

ANEXO 1: ROTEIRO PRÉVIO PARA QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

Mestrando: Gerson de Mendonça Nogueira

Sujeitos: Professores/as de uma escola da Secretária Municipal de Educação - SEMED

Local: Escola Municipal Tereza Rosa Aguiar Abtibol

LEVANTAMENTO SÓCIO-ECONÔMICO E CULTURAL DOS PROFESSORES DA ESCOLA TERESA ROSA AGUIAR ABTIBOL IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Idade: ____ Estado Civil: _____ Cônjuge: _____

Escolaridade: () Ensino Médio () Graduação () Pós-Graduação

No caso de Ensino Superior: Qual o curso de formação: _____ Término _____

Jornada de trabalho: () 20 horas () 40 horas () 60 horas

Trabalha em outro local além da escola pesquisada () sim () não

Onde? _____

1 – ASPECTOS SÓCIO-ECONÔMICO

1.1 – COMPOSIÇÃO FAMILIAR (Pai, Mãe, Filhos e outros que estejam sobre a sua responsabilidade).

NOME	IDADE	SEXO	ESCOLARIDAD E	PARENTESC O	TRABALHA (ONDE)

Renda Familiar: R\$ _____

1.2 – CONDIÇÕES DE MORADIA?

- () própria () alugada () cedida
 () alvenaria () madeira () em construção

1.3 – CONDIÇÕES DO SANEAMENTO BÁSICO DA SUA MORADIA

- Água: () encanada () poço () cacimba
 Água de consumo: () fervida () filtrada () mineral
 Tipo de esgoto: () fossa () igarapé () rua
 Destino do lixo: () coleta pública () enterrado () rua () queimado () igarapé

1.4 – VOCÊ PARTICIPA DE MOVIMENTOS E/OU GRUPOS SOCIAIS? QUAIS?

2 – ASPECTO CULTURAL, ENTRETENIMENTO E LAZER

2.1 – QUAIS OS SEUS TIPOS DE LAZER?

- () Rádio () TV () Cinema () Bar () Esporte () Festas () Leituras () Outros.
 Quais? _____

2.2 – QUAIS TIPOS DE LEITURA VOCÊ GOSTA DE APRECIAR: _____

2.3 – PROGRAMAS REGULARES NOS FINAIS DE SEMANA: _____

2.4 – QUAIS SUAS FORMAS DE LAZER E INTERAÇÃO COM O MEIO AMBIENTE? _____

2.5 – VOCÊ E SUA FAMÍLIA PARTICIPAM DE ALGUMA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO? _____

2.6 – SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA

3 – SITUAÇÃO DA SAÚDE E ALIMENTAÇÃO

3.1 – A FAMÍLIA TEM PLANO DE SAÚDE

- () Público () privado

3.2 – UTILIZA MEDICINA ALTERNATIVA: () Sim () Não

Quais? _____

3.3 – ALIMENTAÇÃO DIÁRIA: () Café () Merenda () Almoço () Merenda () Jantar

4 – SITUAÇÃO DA CRIANÇA E/OU ADOLESCENTE NA ESCOLA**4.1 – NA SUA MAIORIA, QUEM ACOMPANHA A CRIANÇA/ADOLESCENTE NA ESCOLA:**

mãe pai avós irmãos tios empregada vizinho zozinho

4.2 – NAS REUNIÕES DE PAIS, QUAL A PARTICIPAÇÃO

20% 40% 60% 80% 100%

ANEXO 2: ROTEIRO PRÉVIO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

ROTEIRO PRÉVIO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Mestrando: Gerson de Mendonça Nogueira

Sujeitos: Professores/as de uma escola da Secretária Municipal de Educação - SEMED

Local: Escola Municipal Tereza Rosa Aguiar Abtibol

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1 – Experiência no magistério:
 - 1.1 – Qual o tempo de experiência no magistério?
 - 1.2 – Como compreende a função social e pedagógica do professor/a?
 - 1.3 – Como compreende a função específica do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?
 - 1.4 – Quais as suas referências sobre a legislação que regulamenta a prática docente do ensino fundamental?
- 2 – No que se refere a prática de leitura:
 - 2.1 – Que tipo de leitura você costuma apreciar?
 - 2.2 – Existe algum tipo de leitura que você se sente obrigado (a) a fazer? Quais? Por quê?
 - 2.3 – Tempo disponível para a leitura: Quais os momentos em que você realiza suas leituras?
- 3 – Quanto a prática da escrita:
 - 3.1 – Já desenvolveu ou publicou algum trabalho escrito? Qual? Comente:
- 4 – Quanto ao desenvolvimento do trabalho pedagógico:
 - 4.1 – Qual o período e o tempo utilizado para a preparação/planejamento do trabalho pedagógico?
 - 4.2 – Quais as competências fundamentais para assumir a docência?
 - 4.3 – No seu entendimento, a escola tem cumprido o seu papel social?
 - 4.4 – Como fazer para que as crianças se sintam motivadas para o processo de aprendizagem?
 - 4.5 – Que teorias amparam o desenvolvimento da sua prática?
- 5 – No processo de formação:
 - 5.1 – Como você dá continuidade ao seu processo de formação?
 - 5.2 – Aponte e descreva duas teorias pedagógicas que você conhece?
 - 5.3 – Como você compreende a relação entre teoria, metodologia e prática pedagógica?
 - 5.4 – Dê sua opinião sobre a frase: “A teoria é uma coisa e a prática é outra”
- 6 – Qual sua percepção sobre: ensino, aprendizagem, criança, currículo, prática pedagógica, cotidiano escolar?