

DORIS BEATRIZ GONÇALVES PEREIRA

A Qualificação do Professor Alfabetizador e o Fracasso Escolar — um Estudo de Caso

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre.

CURITIBA
1984

A QUALIFICAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR E O
FRACASSO ESCOLAR - UM ESTUDO DE CASO

por

DORIS BEATRIZ GONÇALVES PEREIRA

Dissertação aprovada como requisito
parcial para obtenção do grau de Mes
tre no Curso de Pós-Graduação em Edu
cação, pela Comissão formada pelos
professores:

ORIENTADOR: _____

Curitiba, março de 1984.

*A meus PAIS, com muito carinho ,
especialmente à minha mãe, que foi
professora das séries iniciais do
ensino de 1º grau, e por isso sabe
da importância da qualificação do-
cente para uma prática eficiente.*

Muito obrigada,

Acácia Zeneida Kuenzer, pela disponibilidade com que sempre fui recebida para uma orientação segura;

Onilza Borges Martins, consultora desta dissertação, pelo apoio e estímulo;

à equipe técnico-administrativa e pedagógica da Escola Nossa Senhora da Luz dos Pinhais, bem como às professoras alfabetizadoras, desta escola, que possibilitaram a realização deste estudo;

a todos que de alguma forma contribuíram para a concretização deste trabalho.

A AUTORA

SUMÁRIO

	Página
SUMÁRIO.....	v
LISTA DE TABELAS.....	vii
LISTA DE ANEXOS.....	viii
RESUMO.....	ix
SUMMARY.....	xi
1. INTRODUÇÃO.....	1
1.1. Importância do Estudo.....	1
1.2. Proposição do Problema.....	9
1.3. Objetivos do Estudo.....	14
1.4. Metodologia.....	14
1.4.1. Procedimentos.....	17
Notas de Referência.....	21
2. O FRACASSO ESCOLAR: SUAS EXPLICAÇÕES E UMA DAS POSSÍVEIS ALTERNATIVAS DE SUPERAÇÃO - O PROFESSOR.....	23
2.1. O Fracasso Escolar.....	23
2.1.1. O Determinismo Biológico.....	26
2.1.1.1. Desnutrição e Dificuldades de Aprendizagem.....	28
2.1.1.2. A Psicopatologização do Fracasso Escolar.....	31
2.1.2. O Determinismo Sociológico.....	33
2.1.3. Responsabilidade da Escola no Fracasso Escolar.....	37
2.1.4. A Reprovação na 1ª. Série.....	43
2.2. As Teorias da Educação e a Explicação do Fracasso Es- colar.....	46
2.2.1. Teorias Não-Críticas da Educação.....	46
2.2.1.1. A Concepção Liberal da Educação: a Escola Tradi- cional e o Escolanovismo.....	47
2.2.2. Teorias Críticas da Educação.....	52
2.2.2.1. A Reprodução.....	53
2.2.2.2. A Escola como Aparelho Ideológico do Estado: Ex- plicação Althusseriana.....	56
2.2.2.3. Dualismo e Educação: Baudelot e Establet.....	58
2.2.3. As contradições de "A Reprodução": a crítica das "Teorias Críticas".....	62
2.3. Professor: Compromisso e Competência.....	72
2.3.1. O Saber Fazer.....	80
2.3.2. A Formação do Professor.....	89
Notas de Referência.....	97

	Página
3. CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NA ESCOLA NOSSA SENHORA DA LUZ DOS PINHAIS.....	104
3.1. Caracterização da Realidade.....	104
3.1.1. A Escola.....	108
3.2. A Qualificação das Professoras das Classes de Alfabetização.....	114
Notas de Referência.....	173
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES.....	174
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	182
ANEXOS.....	187

LISTA DE TABELAS

	Página
1 - Ensino Regular de 1º Grau - Matrícula Inicial, Evasão e Repetência por Série - Brasil - 1982.....	3
2 - Estado do Paraná - Total Geral (Zona Urbana e Rural) da Matrícula Inicial, Reprovação, Abandono e Transferência da 1a. série do 1º Grau, por Dependência Administrativa - 1978-1981.....	12
3 - Município de Curitiba - Total Geral (Zona Urbana e Rural) da Matrícula Inicial, Reprodução, Abandono e Transferência da 1a. Série do 1º Grau, por Dependência Administrativa - 1978-1981.....	12
4 - Escola Nossa Senhora da Luz - Ensino de 1º Grau - Aprovação e Reprovação na 1a. Série - 1982.....	15
5 - Ensino Regular de 1º Grau - Demanda e Matrícula Total na Faixa de 7 a 14 anos, por Região.....	74
6 - Pessoal Docente - Professores Leigos, Urbano e Rural - Ensino de 1º Grau - 1a. a 4a. Série - Estado do Paraná - 1982.....	96
7 - Estudos Adicionais - Alfabetização - Cursos em Funcionamento no Estado do Paraná - 1983.....	131

LISTA DE ANEXOS

	Página
1 - Roteiro Básico de Entrevista para as Professoras Alfabetizadoras da Escola.....	188
2 - Roteiro Básico de Entrevista para as Supervisoras Pedagógicas da Escola.....	190
3 - Roteiro Básico de Entrevista para a Diretora da Escola.....	192
4 - Roteiro Básico de Entrevista para as Agências de Formação para o Magistério à nível de 2º Grau...	194
5 - Roteiro Básico de Entrevista para a Divisão de Treinamento em Alfabetização da Diretoria de Educação da Prefeitura Municipal de Curitiba.....	196
6 - Roteiro Básico de Entrevista para o Centro de Treinamento do Magistério do Paraná - CETEPAR...	197
7 - Evolução da Pirâmide de Matrículas - Número de Crianças, em cada 1.000, que Conseguiram Permanecer no Sistema Escolar nas Coortes de 42 a 69 - Matrícula no Início do Ano.....	198

RESUMO

Este estudo procurou analisar diferentes fatores que explicam o fracasso escolar, evidenciado na primeira série do ensino de 1º grau, enfatizando a importância dos fatores intra-escolares e dentre estes a qualificação docente, por considerar que o professor é uma das alternativas de superação desse fracasso.

Para tal, procurou-se conhecer a realidade escolar, bem como de que maneira ocorreu a formação das professoras atuantes nas classes de alfabetização e como se dá a sua prática pedagógica.

Trata-se de um estudo realizado em uma única escola, subordinada à Rede Municipal de Ensino de Curitiba, sendo sua escolha intencional.

Para a coleta de dados foram utilizadas as técnicas de observação e de entrevista, sendo que os principais informantes da pesquisa foram as professoras atuantes nas classes de alfabetização, as supervisoras pedagógicas e a diretora da escola. Também foram feitas entrevistas junto às agências de formação de professores para as séries iniciais do ensino de 1º grau.

Constatou-se, neste trabalho, que as professoras atuantes em classes de alfabetização da escola em estudo não receberam fundamentação necessária à realização da tarefa de alfabetizar em seus cursos de formação para o magistério, o que se constitui em obstáculo para a eficiência de sua prática docente. Além disso, verificou-se que estas alfabetizadoras não foram preparadas para trabalhar com a criança concreta e real, pertencente às camadas menos favorecidas. Deste modo, o não saber e o não saber fazer constituem-se em fatores que contribuem para que os altos índices de fracasso escolar sejam mantidos.

SUMMARY

The purpose of this study was to analyze factors related to school failure that occurs in first grade classes. Intra-school factors were those of particular interest, specially teacher's qualification. The emphasis given to teacher's qualification is derived from the pressuposition that the teacher is one of the alternatives to overcome the considered failure.

To carry on such study, the school context was examined as well as the way in which the first grade teacher's professional preparation took place and also how they teach.

The study was developed in one school of the Curitiba's Municipal Public School System, as a result of a purposeful selection.

Techniques of observation and interviews were used to collect data. The informants of the investigation were the first grade teachers, the school supervisors and the school principal. Interviews were also made at the agencies responsible for the preparation of teachers for first grade classes.

The investigation revealed that the teachers in question did not receive sufficient fundamental guidance for their task of teaching reading and writing, during their professional

training, what results in an impediment for their work efficiency. It was revealed that such teachers were not prepared to work with the concret and real child of the less favored social class. Therefore, it was considered that their lack of understanding and of ability are factors that contribute to the maintainance of the high levels of school failure.

O ato de alfabetização não é um ato de amor e sim um ato político por excelência, já que um professor, ao alfabetizar, está dando à criança a primeira oportunidade de realizar uma transformação radical de si mesma. Está dando à criança um instrumental através do qual ela pode compreender melhor o mundo, apreender outras realidades e sair de si (...) Alfabetizar é um ato de extrema responsabilidade do professor.

Pode ou não ser feito com amor, mas ele não é essencialmente um ato de amor e sim um ato político.

NEIDSON RODRIGUES

1. INTRODUÇÃO

1.1. IMPORTÂNCIA DO ESTUDO

Um dos maiores problemas da educação no Brasil é, sem sombra de dúvidas, o ensino de 1º Grau, especialmente em suas séries iniciais, onde as taxas de reprovação e evasão são alarmantes.

A evidência de tais dados pode ser percebida na Tabela 1, onde se verifica a nível nacional, no ano de 1982, a matrícula realizada em todas as séries do ensino de 1º Grau e suas respectivas perdas, traduzidas pela evasão e repetência ao término do período letivo. Dos 7.466.725 alunos que ingressaram na 1ª. sê-

rie do ano, em questão, somente 3.760.685 conseguiram aprovação para a 2a. série. Portanto, a perda é de 50%. Por outro lado, analisando-se a situação dos alunos que ingressaram e concluíram a 2a. série, o índice de perda é de 25%, que embora bem menor, é ainda muito significativa. Isto demonstra claramente que o "ponto de estrangulamento" do sistema escolar brasileiro situa-se na 1a. série do ensino de 1º grau.

É necessário que se dê, de fato, prioridade ao ensino fundamental, pois legalmente ele é definido como obrigatório para todos. Entretanto, dos que chegam a ter acesso à escola, poucos permanecem.

A escola tem recebido críticas pela baixa qualidade do ensino que oferece, e na maioria das vezes, justifica o fracasso de sua ação, atribuindo a culpa ao aluno que é apresentado como "incapaz", deficiente cultural e cognitivamente, sem questionar a sua própria responsabilidade na produção deste evento; raciocinando da mesma forma poder-se-ia afirmar que "na verdade, deficiente é a escola"; contudo, a questão é bem mais complexa, sugerindo a necessidade de ampliar a análise para além dos aspectos individuais ou pedagógicos, tomados isoladamente, para perceber suas formas de articulação recíprocas e com os demais aspectos da vida social, cultural e econômica.

A realidade do fracasso escolar em nosso país, não pode ser negada, nem tão pouco ignorada. Não há quem não reconheça tal situação. Os próprios dados falam por si.

TABELA 1

Ensino Regular de 1º Grau - Matrícula Inicial, Evasão e Repetência, por Série* - Brasil-1982

SÉRIE	MATRÍCULA INICIAL	EVASÃO		REPETÊNCIA	PERDA	CONCLUSÃO
		MEDIATA	IMEDIATA			
1º GRAU	1º GRAU	1º GRAU	1º GRAU	1º GRAU	1º GRAU	1º GRAU
1a.	7.466.725	597.338	1.511.265	1.607.436	3.716.039	3.760.685
2a.	3.890.976	233.458	109.725	638.602	981.785	2.909.190
3a.	3.052.326	212.262	112.802	406.089	731.153	2.301.173
4a.	2.404.218	96.188	92.322	266.887	454.377	1.949.841
5a.	2.319.529	231.952	20.875	372.006	624.833	1.694.696
6a.	1.761.995	140.959	32.420	254.178	427.557	1.334.438
7a.	1.460.880	29.217	42.949	194.419	266.585	1.194.295
8a.	1.187.994	106.919	-	108.107	216.026	972.968
TOTAL	23.524.642	1.648.273	1.922.358	3.846.724	7.417.355	16.107.287

FONTE: MEC/SEPS/SEAC

* Dados estimados.

O fracasso escolar foi visto durante muito tempo, por muitos profissionais, como um mal sem saída, pois era encarado como decorrência natural da "doença" que atinge as classes menos favorecidas. Isto por considerar que o aluno pertencente às camadas populares é portador de deficiências das mais diversas ordens, quer biológicas, quer psicológicas, quer sociais, onde a vítima torna-se culpada.

Sem dúvida, o fracasso é um problema que atinge mais de perto a população desprivilegiada economicamente e que acaba excluindo da escola as crianças que mais necessitam deste tipo de instituição.

Já é fato amplamente conhecido entre nós que são essas crianças as que mais repetem e abandonam a escola. Pode-se argumentar que isso faz parte da própria 'lógica' do sistema de classes. Mas a menos que se considere essa lógica infalível e consequentemente imbatível, cremos ser possível raciocinar de outro modo. As crianças de origem privilegiada sempre precisaram da escola mais para legitimar vantagens sociais de antemão garantidas por sua condição social do que para adquirir conhecimentos e habilidades que, se a escola não existisse, poderiam ser buscadas em outras instâncias. As crianças das camadas desfavorecidas, entretanto, talvez tenham na escola senão a única, uma das valiosas oportunidades para conseguir esses conhecimentos e habilidades, adquirindo uma compreensão da natureza e da realidade social mais coerente e organizada do que aquele que seu meio familiar pode lhe propiciar. São elas portanto, que mais precisam aprender e bem, aquilo que a escola tem a oferecer.

Deste modo, impõe-se a eficiência da escola para ensinar, do melhor modo, as camadas desprivilegiadas, que são maioria e sobre as quais o fracasso e a exclusão incidem maciçamente.²

O fracasso escolar tem sido alvo de uma série de estudos e pesquisas, principalmente entre as crianças de camadas de baixa renda, buscando-se explicações quanto aos aspectos individuais, sociais, culturais e econômicos.

Entre as causas de fracasso frequentemente apontadas, pode-se destacar as de ordem individual, social e pedagógica.

Dentre as causas de ordem individual, situam-se os casos em que a criança que apresenta dificuldades de aprendizagem necessariamente passa a ser taxada de deficiente ou retardada; conseqüentemente as causas do fracasso são atribuídas à problemas neurológicos e mentais, ou então, emocionais da própria criança. Esta explicação apoia-se nas características individuais da criança, quer de ordem congênita, hereditária ou biológica, sendo o problema sempre do aluno; jamais se cogita em questionar outras causas possíveis do fracasso, levando o sujeito a aceitar "*sua deficiência*" como irreversível. Isto não quer dizer que não existam crianças com problemas de aprendizagem, cujas raízes estejam ligadas à este tipo de explicação; o que não se pode aceitar, é a sua generalização.

Quanto às causas de ordem social, o fracasso passa a ser resultado da própria situação de pobreza em que nasce e vive a criança; são apresentadas como responsáveis pelo fracasso, a família e o seu ambiente, ou seja, a própria situação de pobreza é que determina a situação de carência. Sem dúvida, não é possí

vel comparar, o tipo de alimentação que recebe uma criança favorecida economicamente com outra desfavorecida; do mesmo modo existirá desigualdade em suas experiências de vida, quer pelo acesso à diversidade de brinquedos e materiais, quer pelo tipo de cuidados dispensados à sua saúde e higiene, quer pelos valores que são transmitidos e cultivados no seu dia a dia; mas isto não significa que a criança oriunda de lares economicamente desprivilegiados seja incapaz de aprender e não tenha um saber que ela articula na prática cotidiana - seus valores, hábitos e habilidades. O que ocorre é que estes elementos não são os valorizados pela escola, pois esta, desconhecendo a realidade em que vive a criança desfavorecida apresenta-lhe um projeto pedagógico incompatível com a sua vivência, pois valoriza apenas os valores e as formas dominantes de cultura e de linguagem, os únicos socialmente aceitos, desvalorizando o saber popular. Ao enfatizar tudo o que a criança das camadas populares não domina, acaba levando-a ao fracasso.

Embora esta explicação seja mais abrangente que a primeira, ainda acaba culpando a própria criança, porque é a sua família que é desinteressada ou mal constituída, ou porque é mal alimentada e assim por diante; em síntese, trata-se de um determinismo decorrente da situação de pobreza da criança. Este enfoque tem a vantagem de apontar para as causas sociais do fracasso, mas leva a escola a uma prática imobilista: a culpa é da sociedade, não há nada a fazer, uma vez que os fatores são externos ao seu funcionamento; por outro lado dá suporte à idéia da educação compensatória, cuja função é a da equalização social, atribuindo à escola a responsabilidade de "compensar carências"

das crianças das camadas populares, o que vale dizer, resolve na escola os problemas que são sociais e que envolvem diferentes maneiras de compensação (alimentar, familiar, lingüística, etc). Trata-se de uma postura ingênua, tanto quanto o pensamento liberal pretende dar igualdade de oportunidades àqueles que já se apresentam em desigualdades de condições; é uma ideologia de mascaramento do problema e não de solução; assim, o enfoque social é ainda limitado, pois social também é a escola e no entanto, esta não é questionada, nem acionada quanto à sua prática; elimina-se toda e qualquer possibilidade da escola ser também responsabilizada pelo fracasso, pois sob este ponto de vista, a solução transcende à competência da escola.

Sob esta justificativa, a escola confirma a discriminação social, assim como mantém e perpetua as injustiças sociais.

Existem, também, os fatores chamados internos, pedagógicos ou escolares; estes, sozinhos, tradicionalmente têm sido tomados sem que se estabeleça sua articulação com as relações sociais mais amplas e, por isso, poucas mudanças podem produzir, uma vez que os aspectos sociais e econômicos não são favoráveis. Contudo, esta forma limitada de abordagem não deve levar à desconsideração com os aspectos intra-escolares; nesta visão a própria escola e o seu funcionamento, a sua prática, passam a ser questionadas com relação ao insucesso; se vivemos numa sociedade, precisamos repensar o papel da escola em tal sociedade, para que se possa atingir o sucesso que é proporcionar a todas as crianças o direito ao conhecimento.

É preciso verificar afinal "o que acontece no interior da escola" na sua prática e como isso se articula com as relações sociais - o insucesso só pode ser compreendido e superado através da relação escola-sociedade. Somente a partir desta ótica, poder-se-á encontrar alternativas de solução, de fato significativas e necessárias à realidade educacional brasileira.

Sem dúvida há um consenso no quadro atual de que o projeto pedagógico que a escola por ora apresenta é inadequado e impermeável às crianças das camadas populares e suas reais necessidades, pois em sua elaboração toma-se como referência, a criança pertencente à classe dominante.

Mas, afinal, que processo pedagógico poderá de fato resolver as contradições aí existentes? Como, no momento atual, não se dispõe de resposta precisa a esta questão, mesmo porque seria difícil dada a diversidade existente, o que se pode afirmar com certeza é que ao professor cabe grande parte da tarefa no sentido de conviver com essa diversidade e encontrar alternativas para a realização do trabalho escolar de forma mais eficaz e democrática.

As três ordens de fatores individual, social e pedagógica, abordadas na tentativa de explicar o fracasso escolar, evidenciado, principalmente, entre as crianças das classes desfavorecidas apontam que as duas primeiras, ou seja a individual e a social dificilmente poderão ser transformadas a partir da escola. Isto não significa que a escola não deve considerá-las; pelo contrário, elas deverão ser tomadas como ponto de partida para o projeto pedagógico que deverá se desenvolver, tendo em vista

o aluno concreto com todas as suas peculiaridades individuais , econômicas, sociais e culturais. Assim a ordem de explicações do fracasso escolar que permite possíveis estratégias de ação no que é peculiar à escola; que é a pedagógica com seus fatores intra-escolares articulados à prática social mais ampla, é justamente, a que caracteriza a intenção deste estudo, que tentará recuperar a responsabilidade da escola na superação do insucesso escolar.

Assim, o propósito do presente trabalho é enfatizar o que é específico à instituição escolar na tentativa de compreender a ação pedagógica e visualizar alternativas para a sua transformação.

Dentre os fatores pedagógicos, pretende-se nesta pesquisa analisar especificamente a qualificação do professor, pois em grande parte, a solução da problemática acima depende sobremaneira de recursos humanos capacitados e, em especial, no que se refere a tarefa da alfabetização. É, exatamente aqui, que sobressai o papel do educador e, conseqüentemente a formação de professores assume a maior relevância.

1.2. PROPOSIÇÃO DO PROBLEMA

É da maior importância considerar os professores de primeiro grau, sobre os quais recai a maior responsabilidade do processo escolar: a alfabetização.

O professor é um elemento fundamental na relação ensino-aprendizagem, principalmente nas primeiras séries do ensino de 1º grau. Entre outros fatores pode-se destacar que é através deste tipo de profissional, de sua qualificação e competência, que se poderá mudar ou não, o inquietante resultado dos índices de evasão e repetência nas primeiras séries do ensino de 1º grau. Por este motivo, a preocupação com a qualidade deste ensino conduz necessariamente à análise da formação dos professores que atuam no referido grau de ensino.

MELLO confirma tal pressuposto, defendendo a idéia de que uma entre as possíveis alternativas para a melhoria da qualidade de ensino e superação do fracasso escolar é a recuperação da qualificação docente, pois o professor ainda não tem idéia clara do quanto a escola é inadequada aos alunos de baixa renda e, principalmente das séries iniciais, como decorrência de sua própria desqualificação profissional.³

Neste aspecto o papel as agências formadoras é de suma importância, seja a nível de segundo grau ou até de terceiro grau, pois é neste último, que se formam os professores que atuam junto aos cursos de magistério de 2º grau, as antigas escolas normais.

GOLDBERG afirma que a universidade dos anos 70 não foi capaz de aumentar o índice de alfabetização na primeira série do ensino de 1º grau, e reduzir os índices de evasão e repetência na mesma série: *"estará a universidade dos anos 80 disposta a se comprometer com a busca de soluções para os problemas críticos do ensino de 1º grau, ensino esse que se situa no degrau inicial do edifício da educação escolar, ao qual também pertence o ensino universitário?"*⁴

O momento requer estudo, questionamento, análise e reflexão sobre a prática escolar. Há uma série de restrições com as quais, inevitavelmente a escola brasileira terá que se defrontar para realizar o seu trabalho pedagógico. Contudo, jamais servirão para eliminar a sua culpa. Afinal qual é o papel da escola, senão, o de atuar neste real?

O fracasso escolar incide principalmente na passagem da primeira série do ensino de 1º grau, para a segunda, e como os dados da Tabela 2 demonstram, o índice de reprovação e abandono na 1ª. série do ensino de 1º grau, à nível de Estado do Paraná, é maior nas escolas públicas, e destas, na rede municipal de ensino. Os dados também demonstram que o total geral das matrículas efetivadas na 1ª. série, em todas as redes vem decrescendo de ano após ano, durante o período de 1978 a 1981, com exceção da rede particular de ensino. Deste modo, o decréscimo em termos de atendimento à população escolarizável, no Estado do Paraná no referido período é de 15, 25%, sobre o que caberia um estudo.

Examinando os dados da Tabela 3, verifica-se que à nível do município de Curitiba o percentual de reprovação, na 1ª. série era maior na rede estadual; entretanto, no período de 1980 e 1981 a incidência de retenção nesta série passou a ser maior na rede municipal. Isto pode estar relacionado com o aumento de escolas desta rede que em 1978 e 1979 possuía, respectivamente 52 e 59 escolas, enquanto que nos anos subsequentes esses números passaram a 72 e 75, dada a expansão desta rede de ensino, principalmente na periferia. Já o índice de abandono escolar verifica-se mais intensamente na rede estadual de ensino, no município de Curitiba.

TABELA 2

Estado do Paraná - Total Geral (zona urbana e rural) da Matrícula Inicial, Reprovação, Abandono e Transferência da la. Série do 1º Grau, por Dependência Administrativa 1978-1981

ANO	MATRÍCULA										REPROVAÇÃO										ABANDONO E TRANSFERÊNCIA										
	F	Z	E	Z	M	Z	P	Z	T.G.	Z	F	Z	E	Z	M	Z	P	Z	T.G.	Z	F	Z	E	Z	M	Z	P	Z	T.G.	Z	
1978	65	0,0	155205	35,3	263985	60,1	20121	4,6	439376	100	4	0,0	34179	28,5	86883	70,0	2936	2,4	124002	100	A	1	0,0	18096	32,4	36166	64,9	1524	2,7	55787	100
1979	137	0,0	147466	36,1	239359	58,6	21805	5,3	408767	100	53	0,1	33534	29,6	75655	66,8	3900	3,5	113142	100	A	27	0,0	18857	32,8	26743	63,9	1898	3,3	57525	100
1980	152	0,0	144853	36,8	224273	57,1	23766	6,1	393044	100	73	0,1	32487	32,6	63290	63,6	3700	3,7	99550	100	A	126	0,2	21019	31,5	43368	65,1	2129	3,2	66642	100
1981	165	0,0	143248	38,5	194570	52,2	34375	9,3	372358	100	63	0,1	34844	33,5	62650	60,2	6417	6,2	103974	100	A	50	0,1	20872	35,1	35149	59,2	3322	5,6	59393	100

FONTE: Tabela construída pela autora com dados do SIE-FUNDEPAR -SEED/PR.

LEGENDA: F= Federal E= Estadual M= Municipal P= Particular T.G.= Total Geral
Z= Porcentagem A= Abandono T= Transferência

TABELA 3

Município de Curitiba - Total Geral (zona urbana e rural) da Matrícula Inicial, Reprovação, Abandono e Transferência da la. Série do 1º Grau, por Dependência Administrativa - 1978-1981

ANO	MATRÍCULA										REPROVAÇÃO										ABANDONO E TRANSFERÊNCIA										
	F	Z	E	Z	M	Z	P	Z	T.G.	Z	F	Z	E	Z	M	Z	P	Z	T.G.	Z	F	Z	E	Z	M	Z	P	Z	T.G.	Z	
1978	-	-	20502	64,0	6447	20,2	5046	15,8	31995	100	-	-	4102	67,1	1608	26,3	405	6,6	6115	100	A	-	-	1963	71,4	544	19,8	243	8,8	2750	100
1979	-	-	19210	61,2	6708	21,4	5444	17,4	31362	100	-	-	3657	57,5	2247	35,4	450	7,1	6354	100	A	-	-	2179	75,0	487	16,7	241	8,3	2907	100
1980	-	-	18844	50,9	12614	34,1	5587	15,0	37045	100	-	-	3845	44,0	4438	50,8	451	5,2	8734	100	A	-	-	1838	71,3	506	19,6	235	9,1	2579	100
1981	-	-	17588	48,7	12754	35,3	5755	16,0	36097	100	-	-	3916	44,5	4468	50,9	407	4,6	8791	100	A	-	-	2022	62,5	900	27,9	309	9,6	3231	100

FONTE: Tabela construída pela autora com dados do SIE-FUNDEPAR-SEED/PR.

LEGENDA: F= Federal E= Estadual M= Municipal P= Particular T.G.= Total Geral
Z= Porcentagem A= Abandono T= Transferência

Por isso, a proposição do problema da presente pesquisa visa uma melhor compreensão da realidade da prática docente de primeira série do ensino de 1º grau, a fim de constatar como ocorreu a formação dos professores das classes de alfabetização, analisando a prática pedagógica dos mesmos docentes, por considerá-la de suma importância, junto à essas classes.

O pressuposto deste estudo é o de que a desqualificação do professor da primeira série do ensino de 1º grau é uma das causas do fracasso escolar.

Para tal são fundamentais, perguntas como as que seguem:

- por que você é alfabetizador?
- onde e como aprendeu a alfabetizar?
- em que contribuiu seu curso de formação para o magistério com relação ao trabalho de alfabetização?

Além de verificar como ocorreu a formação do professor que atua na primeira série do ensino de 1º grau, procurou-se verificar quais as dificuldades enfrentadas no dia a dia escolar, por este tipo de professor na realização de seu trabalho pedagógico.

Considerando o problema a ser pesquisado e sua amplitude, impõe-se a necessidade de delimitação. Como o fracasso escolar ocorre mais intensamente nas escolas da rede oficial de ensino e dentre esta, as sob a dependência administrativa municipal, decidiu-se optar por realizar este estudo em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

O campo de estudo é a Escola Municipal Nossa Senhora da Luz dos Pinhais - Ensino de 1º grau.

1.3. OBJETIVOS DO ESTUDO

São os seguintes os objetivos que nortearam a presente pesquisa:

- proceder ao levantamento de informações sobre a formação dos professores de alfabetização em exercício na Escola Nossa Senhora da Luz dos Pinhais, no período letivo de 1983;

- analisar a prática escolar dos professores de alfabetização.

1.4. METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada em uma única escola, subordinada à Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Esta rede de ensino é, na capital curitibana, a maior responsável pelo atendimento da população de periferia. Entende-se por periferia, as áreas de concentração da população mais carente, situadas ao redor das Capitais e regiões metropolitanas. Sendo assim, as características sócio-econômicas da clientela da escola em estudo, são as das camadas menos favorecidas, onde o sub-emprego e o desemprego atingem grande parte da população.

A instituição escolhida como objeto de estudo é a Escola Nossa Senhora da Luz dos Pinhais - Ensino de 1º Grau. Sua escolha foi intencional e se justifica por:

- ser uma escola que apresenta índice significativo de fracasso escolar (no ano de 1982, de 279 alunos matriculados na 1ª série do ensino de 1º grau, houve 60% de aprovação nas onze

turmas, tidas como "normais" e 4% nas duas classes especiais , resultando em 96% de reprovaçãõ nas classes especiais, 46% nas classes de alunos com prẽ e 35% nas classes de alunos sem prẽ , totalizando 45% de reprovações nas treze turmas de primeira sêrie) conforme a Tabela 4;

- trabalhar com crianças carentes, provenientes das camadas populares - as mais atingidas pelo insucesso escolar;

- existir aceitaçãõ pela equipe técnico-pedagógica da realizaçãõ deste estudo.

TABELA 4

Escola Nossa Senhora da Luz dos Pinhais - Ensino de 1º Grau - Aprovaçãõ e Reprovaçãõ na 1a. Sêrie - 1982

MOVIM.	CLASSES 1a. ESPECIAL	1a.			TOTAL GERAL
		COM PRÊ	SEM PRÊ	TOTAL	
Matrícula	24	119	136	255	279
Aprovados	1	64	89	153	154
Reprovados	23	55	47	102	125
% Aprovaçãõ	4	54	65	60	55
% Reprovaçãõ	96	46	35	40	45

FONTE: Escola Nossa Senhora da Luz dos Pinhais.

A Diretoria de Educaçãõ da Rede Municipal de Ensino mostrou-se disponível para a realizaçãõ deste estudo em suas escolas. Entretanto, algumas das escolas, quando visitadas e questionadas a respeito dos problemas por elas enfrentados no seu dia a dia escolar, demonstraram receio em apresentar a realidade cotidiana com os problemas enfrentados para a realizaçãõ do trabalho pedagógico, mostrando um quadro "cor-de-rosa", quando se tem

conhecimento que a realidade não é assim e que existem dificuldades que precisam ser trabalhadas. A partir de tais atitudes, tornou-se evidente que seria muito difícil efetivar o presente estudo, a não ser onde houvesse maior abertura e conscientização por parte do pessoal, com relação aos problemas enfrentados pela escola na sua tarefa.

Pretende-se conhecer a realidade escolar com a finalidade de verificar como ocorreu a formação dos professores atuantes na primeira série do ensino de 1º grau e como se dá a prática escolar deste tipo de docente, cujo trabalho fundamental consiste na alfabetização. A escolha em realizar este estudo apenas com os professores que estão atuando nas primeiras séries é porque, sem dúvida, a problemática desta série é bastante específica em relação as demais.

A intenção deste estudo é apreender o caso de maneira concreta em seu movimento e em suas relações com o contexto, sem contudo chegar a generalizações, por constituir um estudo bastante delimitado, que por isso não permite tal pretensão.

Para a coleta de dados as técnicas utilizadas foram as de observação e de entrevista aberta gravada, sendo que os informantes da pesquisa são os professores atuantes nas classes de alfabetização, as supervisoras pedagógicas e a diretora da escola.

O que se quer é analisar a prática docente não de forma isolada, mas como parte de um conjunto mais amplo de relações. Assim, impõe-se a necessidade da observação para garantir a realização de um estudo profundo em uma única instituição escolar

com o propósito de verificar como a formação dos professores alfabetizadores relaciona-se com o fracasso escolar, tendo em vista a apreensão da totalidade da situação estudada.

Para tal, optou-se metodologicamente, por uma abordagem qualitativa com o propósito de refletir criticamente a questão acima explicitada, tendo por pressuposto, que a qualificação do docente é um dos fatores que podem contribuir para a melhoria da qualidade de ensino, eliminando, em parte, o insucesso escolar.

A escolha por este tipo de abordagem, deve-se, entre outros motivos, ao fato desta possibilitar "*capturar os diferentes significados das experiências vividas no ambiente escolar de modo a auxiliar a compreensão das relações entre os indivíduos, seu contexto e suas ações*".⁵ Isto por acreditar-se que só se pode compreender a relação entre qualificação docente e fracasso escolar no âmbito das relações intra e extra-escolares.

1.4.1. PROCEDIMENTOS

Este trabalho foi realizado com a população dos professores regentes da primeira série do ensino de 1º grau da Escola Nossa Senhora da Luz dos Pinhais.

Inicialmente, procedeu-se visita à Escola, junto à equipe de supervisão pedagógica, a fim de obter informações sobre os maiores problemas enfrentados no seu dia a dia escolar e de modo especial, com relação às classes de 1ª série.

Em seguida procurou-se conhecer a realidade através de:

- observação assistemática do comportamento social dos moradores da Vila, onde está situada a Escola;

- visita ao Centro Social Urbano Barigui (CSUB) - instituição de caráter assistencial existente na Vila Nossa Senhora da Luz dos Pinhais, onde está localizada a Escola em estudo - com a finalidade de conseguir informações para a caracterização da população residente na mesma Vila;

- contato com a diretora e, em seguida, com a secretária da Escola para colher dados sobre o seu funcionamento, em termos de horários, turnos, número de matrículas, desistências, reprovações, corpo docente, etc.;

- visita à todas as instalações pertencentes ao prédio escolar.

Para conhecer o funcionamento da Escola foram realizadas observações iniciais, em seus diversos setores: serviço de supervisão pedagógica e orientação educacional, secretaria, salas de aula, centro de atividades criativas (CAC), cantina, entrada, saída e horário de recreio.

Com relação às observações em sala de aula, estas foram limitadas apenas às turmas de primeira série, por constituírem o foco de interesse do estudo.

O contato com a realidade escolar, propriamente dita, ocorreu em três dias por semana, durante os meses de agosto, sentembro, primeira quinzena de outubro e uma semana de novembro do presente ano.

As observações foram registradas dia por dia, preferencialmente, não à frente do pessoal técnico-administrativo e docente, a fim de não intimidá-los.

Em complementação às observações, foram realizadas entrevistas não estruturadas e gravadas com doze das treze regentes atuantes em classes de alfabetização, no atual ano letivo. O fato de uma professora não ter participado das entrevistas, deve-se ao critério de adesão voluntária. Isto significa que as entrevistas somente foram levadas à efeito, quando aceitas por parte dos professores.

Também, empregou-se a técnica da entrevista aberta e gravada à três supervisoras, que têm atendido a primeira série e à diretora da Escola.

Além destas, ainda foram realizadas entrevistas em duas instituições responsáveis pela formação de professores para as séries iniciais do ensino de 1º grau (escolas de magistério à nível de 2º grau), como também, com a equipe de alfabetização da Divisão de Treinamento da Diretoria de Educação da Prefeitura Municipal de Curitiba e o diretor do Centro de Treinamento do magistério do Estado do Paraná (CETEPAR).

Para os diversos tipos de informantes foram organizados roteiros de entrevista, composto de perguntas abertas (conforme Anexos 1, 2, 3, 4, 5 e 6). Como não havia previsão para o tipo de resposta, as perguntas serviam somente de roteiro, podendo a ordem dos assuntos ser flexível, dependendo do rumo das colocações por parte do entrevistado.

Como era de interesse do estudo que os professores, principais informantes da pesquisa, estivessem à vontade quando das entrevistas, estas só aconteceram após um conhecimento preliminar entre entrevistador e entrevistado. A intenção era colocar

o informante em uma situação espontânea e informal; inclusive ,
dadas as dificuldades de horário para as mesmas, alguns dos pro-
fessores colocaram-se à disposição para realizar a entrevista
em suas próprias residências. Estas pareceram ser mais descon-
traídas e até mais produtivas, uma vez que não havia compromi-
so com horário, nem interrupções.

NOTAS DE REFERÊNCIA

1. MELLO, Guiomar Namó. Fatores intra-escolares como mecanismos de seletividade no ensino de 1º grau. Educação e Sociedade. São Paulo (2):73, jan, 1979.
2. MELLO, Guiomar Namó. p. 72.
3. MELLO, Guiomar Namó. Relação professor-aluno no ensino de 1º grau: questão apenas de atenção e carinho ou também de competência profissional? ANDE. São Paulo (1):34-35, 1981.
4. GOLDBERG, Maria Amélia A. O ensino de 1º grau: objeto desprivilegiado na produção científica educacional brasileira. Educação Brasileira. Brasília (5):264, 1980.
5. ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo A. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. Cadernos de Pesquisa. São Paulo (45):66, maio 1983.

São crianças que não passam numa prova de ritmo e sabem fazer uma batucada. Que não têm equilíbrio e coordenação motora e andam nos muros e árvores. Que não têm discriminação auditiva e reconhecem cantos de pássaros. Crianças que não sabem dizer os meses do ano, mas sabem a época de plantar e colher. Não conseguem aprender os rudimentos da aritmética e, na vida, fazem compras, lidam com dinheiro, são vendedoras na feira. Não têm memória e discriminação visual, mas reconhecem uma árvore pelas suas folhas. Não têm coordenação motora com os lápis, mas constroem pipas. Não têm criatividade e fazem seus brinquedos do nada. Crianças que não aprendem nada, mas aprendem e assimilam o conceito básico que a escola lhes transmite, o mito da ascensão social, da igualdade de oportunidades e, depois, assumem toda a responsabilidade pelo seu fracasso escolar.

MOYSÉS e LIMA

2. O FRACASSO ESCOLAR: SUAS EXPLICAÇÕES E UMA DAS POSSÍVEIS ALTERNATIVAS DE SUPERACÃO - O PROFESSOR

2.1. O FRACASSO ESCOLAR

Na América Latina, a educação formal desenvolveu uma extraordinária expansão nos últimos trinta anos.

Entretanto, esse desenvolvimento não logrou superar dois problemas cruciais: o do não-acesso à escola elementar de consideráveis contingentes da população e o da não-assimilação do conhecimento pela clientela engajada, dramaticamente demonstrada pelos altíssimos índices de evasão e repetência.

No Brasil, as estatísticas oficiais levadas ao conhecimento público relacionam sete milhões de crianças que não tiveram acesso à escola neste ano, uma previsão de 50% de reprovações no 1º ano escolar entre as 15 milhões de crianças matriculadas na rede oficial de ensino e a relação de uma criança matriculada por uma sem acesso à escola nas regiões mais pobres do País.¹

Este quadro, que permanece estável há quase meio século, quanto ao índice de reprovação da 1a. para a 2a. série (Anexo 7), tende a permanecer inalterado apesar do crescimento econômico, das mudanças políticas e sociais e das modificações legais introduzidas no sistema de ensino.

As deficiências biológicas, físicas ou carenciais da clientela escolar, assim como à influência familiar e aos hábitos culturais têm sido atribuídas as causas geradoras do insucesso escolar.

A par desse determinismo bio-sociológico, inúmeras pesquisas têm sido desenvolvidas, recentemente, com o objetivo de verificar o impacto das variáveis sócio-econômicas sobre o rendimento escolar. Em linhas gerais, elas têm demonstrado que nenhuma das causas biológicas e/ou sócio-econômicas arroladas podem, por si sós, responder pelo fenômeno da evasão escolar, bem como da repetência. Acrescem a essas os fatores pedagógicos, quer na perspectiva da prática pedagógica quer na institucional.

Tal preocupação evidencia-se tanto no determinismo dos que analisam a escola como um aparelho ideológico do Estado e, portanto, reprodutor das desigualdades sociais, quanto nos estudos que têm por finalidade o conhecimento das especificidades escolares buscando - sem negligenciar os aspectos sócio-estruturais - identificar como a escola age na produção do insucesso.

Neste sentido, a distância entre o universo cultural da escola e a cultura de procedência da maioria dos alunos do sistema público de ensino constitui ponto recorrentemente presente nas pesquisas dessa linha.

Os resultados das investigações evidenciam, à propósito, que a prática escolar não é questionada pela escola e que o insucesso é atribuído principalmente às características da própria criança e sua família.

Outro aspecto frequentemente verificado, tem sido a repercussão da expectativa do professor no rendimento discente, podendo-se observar que no próprio relacionamento professor-aluno, a diferença entre as atitudes do professor com relação aos alunos por ele considerados bons e dos considerados maus alunos, interfere no sucesso escolar. A valorização ou desvalorização do educando é percebida com certa tranquilidade pela demonstração de simpatia ou não pela criança, através de comentários emitidos em sala de aula, desde o tom de sua voz até situações mais repressivas ou de indiferença. As pesquisas, neste particular, têm demonstrado que os professores costumam prever o fracasso de seus alunos, o que expressa não a virtualidade "profética" do professor, mas a total inadequação da escola à sua clientela.

A qualificação docente também parece estar intimamente ligada à questão do fracasso escolar. Pesquisas² feitas sob este enfoque, acabam por concluir que a formação acadêmica de qualificação profissional do professor não lhe oferece condições de desempenho para superar os desafios da evasão e da repetência, mas sim para conservar as práticas geradoras do fracasso escolar.

Práticas institucionais como a criação de "*classes especiais*" nas escolas, a determinação da rotatividade dos professores, a multiplicação dos turnos escolares e a escolha de professores menos experientes e habilitados para as séries iniciais de escolarização são arroladas ao final das investigações como algumas das muitas formas de atuação da escola na geração do insucesso escolar.

2.1.1. O DETERMINISMO BIOLÓGICO

No passado, tomando o efeito pelas causas, atribuíam-se a situação de pobreza e marginalização social das camadas populares a condições biológicas herdadas geneticamente.

Este conceito mudou expressivamente em função de vários estudos e da observação de sociedades que passaram por mudanças estruturais em espaços de tempo relativamente curtos e, portanto, sem possibilidades de modificações da natureza genética dentro de cada estrato social.

Ainda assim, a desnutrição é apontada com muita frequência, como a causa principal dos altos índices de fracasso escolar. Agregada a ela, a falta de saúde é decorrência natural.

É comum, entre professores e autoridades responsáveis pelo sistema de ensino, a idéia de que a desnutrição, por si só, compromete profunda e irreversivelmente o desenvolvimento da criança.

Aliada à marginalidade cultural e às situações de pobreza, a desnutrição passa a ser um alibi para a instituição escolar e para a própria sociedade, que se eximem do auto-questionamento e da responsabilidade pelo insucesso escolar.

A responsável é a desnutrição e, indiretamente, o próprio aluno e sua família, que não se alimentaram de forma adequada. No máximo, chega-se a lembrar que a desnutrição é um problema social. Porém, de modo geral o 'social' é colocado de forma a torná-lo abstrato, imponderável³ e, principalmente inatingível, imutável.

Nesta perspectiva, a questão da melhoria da qualidade do ensino fica quase que dependente, apenas, de uma alimentação adequada, motivo pelo qual medidas oficiais de complementação da alimentação das crianças pertencentes às escolas públicas foram implantadas, na esperança de resolver ou, pelo menos, minimizar o problema do baixo rendimento escolar e, conseqüentemente, da repetência.

A distribuição da merenda nas escolas, entretanto, não foi capaz de reverter a situação de fracasso do ensino de 1º grau, não conseguindo, obviamente, suprir as necessidades nutricionais diárias dos alunos e, em conseqüência, erradicar a desnutrição.

Os relatos de inúmeros levantamentos feitos em várias regiões do País em escolas de periferia, fazem o registro sistemático de um índice entre 10 e 15% de crianças com sinais de desnutrição atual ou pregressa. Esses números contrastam com as taxas de repetência e evasão escolar, levantando a questão de que, realmente, a desnutrição não pode, por si só, explicar o fracasso.

DANTAS,⁴ em pesquisa recente sobre os efeitos do enriquecimento da estimulação escolar sobre o rendimento de crianças com diferentes quadros nutricionais, alcançou os seguintes resultados:

- o estado nutricional, tal como foi operacionalmente, avaliado, não afetou os resultados em testes cognitivos de crianças desnutridas;

- o estado nutricional, tal como foi operacionalmente avaliado, não afetou o nível de inteligência das crianças desnutridas;

- um programa de estimulação intelectual específico revelou-se capaz de afetar significativamente o desenvolvimento cognitivo das crianças culturalmente marginalizadas;

- o grau de inteligência apresentado pelas crianças parece ser o fator mais significativo no desenvolvimento cognitivo de alunos de baixo nível social.

Tais resultados levaram a pesquisadora à conclusão de que há *"necessidade urgente de programas de intervenção junto às escolas frequentadas por grupos sócio-econômicos e culturais desfavorecidos e que os programas de recuperação alimentar, dissociados de programas de recuperação psico-pedagógicos estão fadados a não alcançar os resultados desejados"*.⁵

2.1.1.1. DESNUTRIÇÃO E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

As possíveis conseqüências da desnutrição sobre o desenvolvimento humano têm sido estudadas largamente nas duas últimas décadas.

Sabe-se, hoje, que a alimentação insatisfatória em proteínas e calorias provoca, a longo prazo, alterações em todo o metabolismo. Para compensar-se, o organismo utiliza-se de vários mecanismos para minimizar as repercussões clínicas dessas alterações.

Em crianças mantendo-se a carência nutricional, o organismo lança mão de seu mecanismo mais eficiente para economizar energia, de modo que adaptando-se a esta menor oferta evita riscos à sua própria sobrevivência: diminui sua velocidade de crescimento, chegando a anulá-la completamente, em casos extremos. Se este mecanismo não for capaz de compensar a deficiência alimentar, a desnutrição agrava-se e começa a aparecer seus sinais clínicos mais característicos, por exemplo, alterações em pele e cabelos, edema, maior susceptibilidade à infecções que, por sua vez, pioram o estado nutricional.

Em termos de população, é predominante a desnutrição de primeiro grau, entendida como aquela na qual, através de vários mecanismos, o organismo consegue adaptar-se a uma alimentação abaixo de suas necessidades, às vezes por toda a vida. Em outras palavras, se a alimentação não se apresentar por demais precária, o organismo adapta-se à situação permanente de desnutrição, abrindo mão de seu crescimento.

Quanto aos seus efeitos sobre o desenvolvimento intelectual, sabe-se que a desnutrição constitui mais um entre outros fatores responsáveis pelo crescimento e desenvolvimento do sistema nervoso.

Como esta sua ação deletéria é modulada por inúmeras outras variáveis - algumas ligadas à própria desnutrição como sua intensidade, duração e época da vida em que incide e outras ligadas a fatores como o ambiente, a estimulação, etc., que também são importantes para o desenvolvimento cognitivo - não se pode, numa postura rígida, simplesmente afirmar que 'a desnutrição afeta a inteligência' e, mais ainda, prever a intensidade com que as várias áreas do desenvolvimento serão afetadas ou afirmar que uma criança tem dificuldades por que é ou foi desnutrida.

Entretanto, são bastante comuns trabalhos que pretendem comprovar a inferioridade intelectual da criança desnutrida, através de seu desempenho em testes de QI ou em testes que avaliam especificamente algumas áreas do desenvolvimento ou o seu aproveitamento escolar. Neles, as crianças são estudadas, empregando testes feitos em outro país, para crianças de outra classe social. Seu desempenho é, então, comparado com o de crianças bem nutridas, como se a única diferença entre elas fosse somente o estado nutricional.

Descartam-se, portanto, as diferenças sócio-culturais, enquanto o rendimento escolar é comparado como se não houvessem diferenças humanas e materiais entre as escolas frequentadas pelas crianças.

Em suma, o resultado final desses estudos proclama como causa do fracasso escolar, a fatalidade biológica da desnutrição.

Outros estudos, porém, feitos sobre o desenvolvimento de crianças com desnutrição secundária no início da vida, provocada não por carência alimentar, mas por alguma doença crônica que prejudicou o aproveitamento dos alimentos, têm mostrado que a má-nutrição, quando desvinculada de um contexto de privação global, interfere muito menos no desenvolvimento cognitivo.⁸

Esse quadro nacional, de atribuir à carência alimentar as razões dos altos índices de reprovação e deserção escolar é agravado, enormemente, pela alta incidência na população de moléstias infecciosas e parasitárias.

Vale lembrar que a desnutrição aumenta a susceptibilidade às doenças e que estas *"agravam a separação entre a criança e o seu meio físico e social, contribuindo para reduzir ainda mais a interação que já era insuficiente e para espoliar o organismo, aumentando as suas necessidades em energia e nutrientes!"*⁹

Em síntese, não se pode isolar, no homem, os efeitos da desnutrição dos efeitos de outros fatores ambientais - econômicos, sociais e culturais - que influem sobre o seu desenvolvimento.

Não se pode analisar a desnutrição senão num conjunto extenso de outras variáveis, algumas nem identificáveis, sempre interdependentes, e como integrante de um *"complexo de doença social"*.

2.1.1.2. A PSICOPATOLOGIZAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR

A desnutrição e a saúde física não constituem a única face da fatalista posição biológica. Distúrbios e dificuldades de natureza psicopatológica perfazem a outra face da teoria.

O fracasso escolar é, então, explicado pelas características desviantes da criança que fracassa em comparação com as da criança tida por *"normal"*.

Nesta perspectiva as razões do fracasso são absolutamente individuais e estão na própria criança por força de herança genética.

As explicações centram-se nas noções de congenitalidade e de hereditariedade, atribuindo todas as perturbações que não sejam causadas por lesão nervosa, à disfunções neurológicas ou a retardos de maturação originados por mecanismo genético defeituoso.¹⁰

Assim, define-se a debilidade mental como um déficit de inteligência, explica-se a dislexia por defeitos de maturação do sistema nervoso e atribui-se causas constitucionais à qualquer distúrbio de personalidade.¹¹

Embora trabalhos nesta área tenham contribuído bastante para a mudança dessas explicações, o caráter patológico das dificuldades escolares continua a ser admitido. Conseqüentemente, as razões do fracasso escolar continuam sendo procuradas mais nas características da criança mal sucedida, do que no contexto sócio-educacional.

*A criança não acompanha a classe porque é débil; não aprende a ler porque está mal situada ou porque tem dificuldades de adaptação espacial, etc. Acaba-se sempre por achar algum pequeno retardo, algum pequeno desvio que se pode vitoriosamente ostentar para explicar porque uma criança aprendeu mal ortografia ou cálculo. Tomemos, ao acaso, uma criança em quem não se conseguiu descobrir a menor perturbação; pensaremos, então, que os instrumentos dos psicólogos, os testes em questão, não são, sem dúvida, ainda bastante precisos e diversificados para pôr em evidência 'o que não funciona'. E se adotamos uma perspectiva orientada para os problemas relacionais, é na primeira infância e nas relações da criança com a mãe que se vão buscar as causas de seu fracasso.*¹²

De qualquer modo, é sobre a criança que incidem todas as responsabilidades: ela é desajustada, inapta, preguiçosa, burra, lenta, retardada ou imatura, por força de disposições genéticas ou psicológicas sem se questionar o papel da escola frente a tais situações.

2.1.2. O DETERMINISMO SOCIOLOGICO

O fracasso escolar seletivo das camadas populares requer, sem qualquer dúvida, explicações de natureza social, econômica e cultural.

Entretanto, tais explicações estão servindo, já, há vinte anos no Brasil para uma outra tese determinista do insucesso escolar: a da fatalidade sociológica, que explica a completa incapacidade das crianças pobres se inserirem no contexto educacional dado o seu desfavorecimento social, econômico e cultural.

De um lado estão os que questionam a capacidade das camadas populares receberem uma educação tradicionalmente "própria" das classes média e dominante e de outro, os que reconhecem como inútil qualquer esforço ou empenho no sentido de oportunizar condições de aprendizagem às crianças desfavorecidas, uma vez que a própria origem determina a sua incapacidade intelectual, "intrínseca à sua etnia".¹³ Outros, ainda, não acreditam que a origem das crianças seja impeditiva, mas que "as profundas diferenças existentes entre os padrões culturais das famílias dessas crianças e os vigentes na escola" causariam a impossibilidade de aprender.¹⁴

A idéia de "desfavorecido" implica em carência, o que vai resultar na desvalorização das crianças de classe social baixa. "Os meios populares são então, vistos de forma inferiorizada, antes mesmo de serem descritas suas especificidades, suas diferenças em relação a outros meios".¹⁵

No Brasil, a teoria da marginalidade cultural, que teve em Ana Maria POPPOVIC sua maior estudiosa, postula que a marginalização cultural é

*o processo que resulta dos fatores ambientais (condições de vida e aspectos culturais) atuantes de modo constante nos níveis sócio-econômicos baixos e que, por suas características, são importantes na determinação do fracasso vital dos indivíduos e na manutenção de seu baixo nível de participação na sociedade global.*¹⁶

Surge, então, agregada aos estudos sociológicos e educacionais, a "psicologia do desprivilegiado", segundo a qual os resultados da desnutrição, das precárias condições de saúde e do empobrecimento da estimulação lingüística e intelectual seriam absolutamente prejudiciais ao desenvolvimento geral da criança, constituindo-se, em conjunto, a mais difundida explicação para o fracasso escolar.

A aceitação aberta da psicologia da criança carente teve, a partir daí, efeitos de várias ordens sobre a prática educacional:¹⁷

- o desenvolvimento de programas específicos para esse setor da população (educação compensatória);

- a diferenciação na aplicação dos programas oficiais das Secretarias de Educação dos Estados;*

- o desenvolvimento de preconceitos entre os professores de crianças das camadas de baixa renda com relação a seus alunos;

- o sentimento de impotência e apatia por parte dos professores diante do problema do insucesso escolar.

A escola, por sua vez, é entendida como uma instituição mantida, organizada e regida de acordo com os padrões da classe dominante.¹⁸

No momento em que a criança sai do ambiente familiar e passa a frequentar a escola, depara-se com uma organização mantida, organizada e regida conforme os padrões da classe média, padrões esses bem diversos dos que lhe foram dados e dos que continuará a assimilar no seu ambiente. Inicia-se, então, um processo de marginalização dessas crianças, realizado não só através do grande desconhecimento que os professores em geral possuem dos padrões culturais que não sejam os seus próprios, como também através da valorização de certas atitudes e comportamentos considerados 'aceitos' por serem gerais e fundamentais para a manutenção do sistema sócio-cultural vigente. O currículo, os professores, o sistema educacional e a sociedade como um todo tomam como estabelecida uma visão a respeito do direito à autoridade e seu exercício e, consequentemente à maneira de castigar e recompensar, competir e cooperar, e ambicionar intelectualmente, maneiras essas que exprimem plenamente a experiência dos grupos de nível sócio-econômico médio e alto.¹⁹

* Em Pernambuco, por exemplo, a alfabetização é iniciada no período pré-escolar em escolas particulares, enquanto que nas escolas públicas seu início ocorre na 1ª série do 1º grau. Paralelamente, o programa oficial de aritmética, para a 1ª série é desenvolvido nessa série, nas escolas particulares e na 2ª série nas escolas públicas.

Ainda que a teoria da marginalidade cultural reconheça a arbitrariedade do conteúdo do ensino e das relações vigentes na escola, essa arbitrariedade parece ser, em algumas passagens, acessória e resultado do desconhecimento pelos professores de padrões culturais alternativos e da valorização dos seus próprios padrões. Entretanto, outras passagens mostram que *"essa arbitrariedade não é acessória, nem aleatória, nem individual, já que os padrões e as relações que a constituem são fundamentais para a manutenção do sistema sócio-econômico vigente"*.²⁰

Fica assim revelado o sentido da arbitrariedade e a sua necessidade: a da reprodução das desigualdades sociais.

No Brasil, a manutenção das diferenças educacionais inicia-se já no 1º grau, apesar de sua obrigatoriedade constitucional. As próprias estatísticas oficiais sobre a evasão e a repetência no 1º grau demonstram essa seletividade: enquanto nas escolas particulares quase não ocorre reprovações da 1a. para a 2a. série, nas escolas públicas o dramático índice de 50% permanece inalterado há quase cinquenta anos.

*Os altos índices de fracasso escolar nas camadas de baixa renda na primeira e segunda séries do primeiro grau no Brasil parecem garantir a reprodução do sistema de classes desde estas duas séries, do primeiro grau, pois é aí que são desenvolvidas as básicas habilidades numéricas (contagem, operações de adição, subtração, multiplicação e divisão e solução de problemas simples) e lingüística (ler, escrever, e redigir ao nível elementar), sem as quais qualquer ocupação de nível semi-qualificado torna-se impossível. Assim a escola brasileira não apenas serve como um aparelho ideológico do Estado, difundindo e semeando a ideologia que mantém o status quo, como também promove a manutenção do sistema de classes através da seleção daqueles que 'devem' avançar até os níveis profissionais mais elevados.*²¹

A constatação de que o fracasso escolar é seletivo em função da classe social, questão que poderia ser pessoal, demonstra ser, na verdade, uma questão social.

Entretanto aceitar a situação descrita como uma fatalidade de mecânica contra a qual nada se pode fazer, torna-se razão para a passividade de caráter conivente e a autosuficiência incosequente, condições inaceitáveis para quem se preocupe com a defesa, preservação e manutenção do direito à educação, para todos os cidadãos.

2.1.3. RESPONSABILIDADE DA ESCOLA NO FRACASSO ESCOLAR.

As teses deterministas que defenderam a responsabilidade da criança pelo seu próprio fracasso na escola, tanto no plano individual, quanto no social, seguiu-se a tese institucional que, pela primeira vez, coloca em análise crítica a própria escola, seu funcionamento, seus valores, seus métodos e seus critérios.

Esta nova linha de pensamento, traçada no Brasil, a partir de 1976, questiona as explicações fatalistas da herança genética e social da criança para situar na escola outras razões para o insucesso. Na verdade, o resultado do interrelacionamento mal sucedido entre o educando e a instituição escolar constituiria o próprio fracasso.

É preciso que a escola entenda seu papel social e sua função numa sociedade de grupos muito diversificados. É o momento de se rever, estudando e adequando à população a quem deve servir, as normas e práticas prejudiciais, tais critérios de promoção absurdos, maus currículos, exigências arbitrárias de avaliação, programas mal dosados e sem seqüência, professoras despreparadas, guias e orientações inadequadas, medidas administrativas impensadas. 22

A maneira pela qual a escola lida com a pobreza passa a constituir, daí em diante, o ponto nevrálgico do insucesso escolar.

À escola cabe, portanto, a análise contínua dos padrões de excelência que se propõe vivenciar, uma vez que esses têm sido sempre norteados pelos valores e aspirações da classe dominante.

Não se pense nem por um momento que este enfoque possa significar uma proposta de rebaixamento de nível para as populações mais necessitadas economicamente. Ao contrário, é necessário interferir na escola para que ela se modifique, tendo como propósito o atendimento das metas que todas as crianças devem alcançar e não tentando conservar eventuais deficiências dos alunos. Esta linha de pensamento defende que é preciso garantir a todos seja qual for a sua origem ou competência econômica - direito ao conhecimento que é a herança dos homens e seu patrimônio mais fundamental, e, também, o direito de usar este conhecimento para intervir na realidade social. 23

Para isso, a instituição escolar deve adquirir a competência técnica de que carece nos dias de hoje.

É preciso a intervenção da vontade e intenções humanas, exercidas naquele contraditório espaço de relativa autonomia da educação escolar, se se quiser que essa nova qualidade seja tal que de fato favoreça a criança pobre para que ela consiga vencer algumas das dificuldades que encontra²⁴ na escola por força de sua origem social.

Obviamente, essa competência técnica deve referir-se a todos os aspectos da educação capazes de incidir no fracasso escolar: desde a esfera administrativa que tem o poder decisório fora da instituição escolar, propriamente dita, e que define a política e as normas escolares que ocasionarão o fracasso ou o sucesso da grande maioria da população, até a modificação da má qualidade do magistério.

E se isto significa, em outras palavras, garantir aos professores condições de domínio do saber escolar, dos currículos, dos métodos e das atitudes positivas para transmissão desse saber, a discussão dos fatores intra-escolares ganha grande relevância.

Considerando-se que as crianças das camadas populares constituem a maioria e que dependem do ensino básico oficial, enfrentar as deficiências pedagógicas deste ensino passa a ser prioritário.

Estes fatores intra-escolares, que em grande medida, determinam o insucesso escolar, estão vinculados, em linhas gerais, a:

- um falso conceito da criança concreta existente nas salas de aula;

- métodos de ensino verbalistas e rotineiros;
- currículo escolar inadequado;
- despreparo e incompetência do professor;
- práticas institucionais que objetivam a expansão do ensino sem o devido comprometimento de atender à categoria qualitativa do mesmo.

A importância dos fatores intra-escolares é, a propósito, diminuída e até mesmo negada por todos quantos consideram inexistente a influência da escola na promoção do desenvolvimento cognitivo.

Entretanto, 702 estudos feitos em 48 países sobre os determinantes do rendimento escolar mostraram a efetividade destes fatores na promoção da aprendizagem. Mais do que isso, estes estudos demonstraram que

*os fatores escolares têm efeitos diferentes em alunos de diferentes habilidades e origens: quanto mais desfavorecido os alunos, maior efeito têm os fatores intra-escolares. Infere-se que, uma vez que existe uma grande proporção de alunos nos países menos desenvolvidos provenientes de níveis sócio-econômicos desprivilegiados, pode-se esperar que as variáveis da escola tenham um impacto maior no rendimento dos alunos que os estudos nos países desenvolvidos tenderiam a sugerir.*²⁵

Sobressai a idéia de que é possível democratizar a escola se for desenvolvido um trabalho efetivo pela via da democratização do saber, naquilo que lhe é específico, sem contudo, esquecer a realidade sócio-econômica e política, uma vez que sua ação

não é desvinculada do seu contexto. Assim, entre as muitas evidências dos efeitos dos fatores intra-escolares, destaca-se a necessidade da adequação curricular, não somente em seu aspecto formal, mas principalmente, em seu currículo latente. Isto, porque existe uma criança concreta dentro da escola (particularmente na pública) e há de se fazer uma leitura desta criança real.

Entretanto, verifica-se incompatibilidade entre as propostas curriculares e seus destinatários, oriundos das camadas menos favorecidas, as populares, quanto aos seus conteúdos, sua linguagem, seus valores e comportamentos, pois é a criança burguesa que é tomada como padrão, cujas condições econômicas-sociais e culturais diferem completamente das primeiras.

Não se pretende com este tipo de colocação, restabelecer a dualidade de ensino ou proporcionar um ensino de segunda mão às crianças das camadas populares, mas encontrar estratégias que atendam às suas necessidades pedagógicas, tendo como ponto de partida o próprio saber popular para chegar ao saber erudito.

Busca-se a aquisição de um saber que permita às crianças das camadas desprivilegiadas conhecerem e compreenderem a realidade da qual fazem parte, contribuindo, deste modo, para a sua melhoria de vida.

Com relação à transmissão do saber escolar destaca-se a relevância do papel do professor. Diferentes estudos tem demonstrado que:²⁶

- a motivação do professor tem associação positiva e significativa com o rendimento do aluno;

- a expectativa do professor em relação ao aluno tem íntima relação com o desempenho discente;
- a formação do professor tem efeito significativo no rendimento do aluno;
- a experiência do professor contribui para o sucesso ou insucesso do aluno;
- a rotatividade maior do professor está associada a menor rendimento do aluno.

A repetência sofre a influência dos mesmos fatores que afetam o rendimento escolar, sem considerar os determinantes extra-escolares.

Os estudos mostraram que as decisões reprovativas baseiam-se em medidas não confiáveis para estabelecer o nível do conhecimento ou a proporção de alunos que merecem ser promovidos.

Também não há evidência de que a repetência seja mais efetiva que a promoção. Ao contrário, comparou-se os resultados dos repetentes com os dos alunos promovidos e verificou-se que os promovidos automaticamente rendem mais. Nem a repetência leva a melhores padrões, nem a promoção automática baixa esses padrões. A repetência, além disso, não aumenta a homogeneidade das turmas e, além de não recuperar o aluno, tem efeitos negativos sobre o seu auto-conceito.

Em países como o nosso, onde a pobreza e suas consequências são uma realidade com a qual se convive diariamente, os educadores não se podem dar ao luxo de imobilizar-se, ou seja, de não fazer nada no campo educativo esperando que uma solução radical surja do ponto de vista econômico e político.

2.1.4. A REPROVAÇÃO NA 1ª SÉRIE

Conforme estimativas do MEC, espera-se para este ano uma reprovação em torno de 55%, nas primeiras séries do ensino de 1º grau das escolas oficiais do País.

A procura dos fatores que poderiam explicar o fracasso escolar na 1ª série do 1º grau tem ocorrido, na maioria das vezes, a partir do pressuposto de que as causas da repetência encontram-se na criança, em suas características físicas, sociais e psicológicas.

Detectar possíveis agentes determinantes da reprovação em características do corpo discente, da sua família, do corpo docente, da interação que se estabelece entre professor e aluno, da estrutura e do funcionamento da instituição escolar constitui a linha de trabalho de pesquisa recente²⁸ que comparou a realidade de duas escolas diferentes entre si pelo nível sócio-econômico, ambas localizadas na capital paulista.

Pretendia-se comprovar que

*as dificuldades dos alunos, sejam elas de aprendizagem das matérias escolares, de motivação para aprender, de ajustamento aos padrões e normas de conduta vigentes na escola ou de comparecimento à escola, encontrarão sua explicação mais adequada, quando suas deficiências ou suas características específicas (não necessariamente deficientes) são colocadas na trama das inter-relações de suas condições familiares, de características profissionais do professor, de aspectos estruturais e dinâmicos da escola e todos estes aspectos, por sua vez, inseridos num contexto social mais amplo que os engloba e determina.*²⁹

As unidades escolares pesquisadas tinham por alunos crianças de ambos os sexos, matriculados nas primeiras séries do 1º grau da rede oficial de ensino.

A Escola A, localizada na periferia da cidade, classifica-se como de "*extrema carência*", enquanto a outra, Escola B, situada em bairro próximo ao centro urbano, classifica-se como de "*mais alto nível*".

A coleta de dados foi feita mediante exames, a saber: exame clínico, oftalmológico, audiométrico, fonoaudiológico e testes psicológicos. Também foi feita a observação da interação professor-aluno em situação de sala de aula e uma análise detalhada das cartilhas utilizadas e dos procedimentos didáticos.

Ainda foram realizadas entrevistas com as mães ou responsáveis dos alunos, com os professores, diretores e pessoal administrativo e técnico. Quanto ao funcionamento cotidiano das escolas foram feitas observações.

Apesar da grande diferença sócio-econômica existente entre as clientela das duas escolas, a amostra, composta de 168 alunos, revelou-se saudável do ponto de vista clínico, não apresentando nenhum comprometimento grave.

Do estudo foi possível chegar às seguintes constatações:

- deficiências biológicas e físicas dos alunos, desintegração de seus lares, retardamento intelectual, falta de prontidão entre outras causas não podem por si só explicar a reprovação, pois crianças com os mesmos resultados baixos também foram aprovadas;

- a reprovação está associada à níveis sócio-econômicos mais baixos do que a aprovação;
- uma primeira causa de reprovação pode ser identificada com o modo como a escola trabalha com a pobreza, através da discriminação;
- a discriminação da escola em relação às crianças pobres realiza-se ao nível didático-pedagógico, pois não se encontra preparada para atuar com a criança real, concreta;
- a relação pobreza-fracasso escolar não é absoluta.

*Caso ela fosse verdadeira muitas das unidades de ensino situadas nos bairros mais pobres da cidade teriam que reprovar praticamente todos os seus alunos, como é o caso da Escola A onde aprovados e retidos possuem praticamente o mesmo nível sócio-econômico (baixo). Já na Escola B, mista, quanto ao nível socioeconômico de sua clientela, constatou-se que aprovados e retidos diferem quanto a esse nível, encontrando-se entre os retidos uma incidência maior de crianças provenientes de famílias pobres. Em que pese o anteriormente exposto, ou seja, a superposição de resultados obtidos por retidos e alguns aprovados nos testes aplicados, pode-se concluir que outros fatores além da mera incapacidade da criança carente, estão presentes na produção da retenção escolar.*³⁰

A pesquisa conclui com a seguinte afirmação: "o sistema educacional vigente não apresenta nenhuma incongruência, de fato, entre o processo de escolarização e seus produtos, entre eles e os altos índices de retenção. Em outras palavras esses produtos são decorrência inevitável do processo."³¹

Sem dúvida, o crescimento quantitativo da escola de 1º grau, ou seja, a sua demanda tem modificado as suas características, assim como as condições de trabalho do pessoal docente. A própria divisão do trabalho escolar tem contribuído para a redução e a limitação da autonomia e do engajamento do professor na ação pedagógica, servindo de obstáculo à reflexão e ao questionamento de sua ação no atual contexto.

2.2. AS TEORIAS DA EDUCAÇÃO E A EXPLICAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR

Como as teorias da educação fundamentam-se na maneira de perceber a relação educação-sociedade, a intenção deste item é mostrar como as diversas concepções da educação explicam o fracasso escolar.

2.2.1. TEORIAS NÃO-CRÍTICAS DA EDUCAÇÃO

O pensamento liberal defende a educação como um direito de todos, que deve ser assegurado pelo Estado e, onde a escola é tida como democrática, devendo ser boa e adequada, independentemente da classe social a que pertença. Enfatiza, ainda, a necessidade do atendimento às capacidades individuais.

Ora, nesta perspectiva, quando o educando não atinge o sucesso escolar, a explicação é bastante simplista, pois a culpa acaba sendo da própria vítima, uma vez que as oportunidades são dadas a todos. Como já se discutiu anteriormente, isto não ocorre; existem desigualdades reais e a própria escola está ba-

seada na cultura das classes privilegiadas. Entretanto, segundo esta concepção, tudo vai depender das condições individuais de cada um. Assim, são os mais capazes que se educam, os outros terminam por aceitar sua "incapacidade" como natural, sem questionar o modo como a escola e os professores trabalham com as diferenças individuais, sociais e econômicas.

Difunde-se a idéia da igualdade de oportunidades sem levar em conta a desigualdade de condições, que acaba por influir no sucesso ou no fracasso escolar.

2.2.1.1. A CONCEPÇÃO LIBERAL DA EDUCAÇÃO: A ESCOLA TRADICIONAL E O ESCOLANOVISMO

Os princípios gerais do pensamento liberal são o respeito à individualidade humana, a defesa das liberdades individuais e da propriedade, igualdade de direitos entre os homens e a manutenção da democracia.

Em conformidade com esses princípios, o ideal liberal de educação é de que a escola não existe à serviço de classe social alguma, bem como de crença religiosa ou política.

Portanto, *"a instrução não deve estar reservada às elites ou classes superiores nem ser um instrumento aristocrático para servir a quem possui tempo e dinheiro. A educação deve estar a serviço do indivíduo, do 'homem total', liberado e pleno"*.³²

A escola preocupa-se, então, com o homem, independentemente de suas origens, buscando desenvolver em cada um, suas capacidades latentes, suas aptidões inatas. Para o liberalismo, a vocação é realização individual com vistas ao progresso comum.

É, portanto, a partir da vocação que o indivíduo encontrará seu lugar na estrutura ocupacional existente.

Ao Estado cabe dar apenas a instrução, uma instrução que respeite a liberdade de opinião. Ao mestre cabe *"ensinar todas as doutrinas como se fossem opiniões e não ensinar apenas um credo como imposição do poder público, pois a independência da instrução faz parte dos direitos humanos"*.³³

Em suma, o liberalismo defendia a educação como um direito a ser garantido pelo Estado a todos os indivíduos.

A ascensão da burguesia, entretanto, provocou uma mudança no pensamento pedagógico: a idéia de reconstrução individual sucedeu-se a idéia de reconstrução social, que teve em DEWEY o seu grande expoente.

*É indubitável - assegurava ele - que uma sociedade à qual seria fatal a estratificação em classes separadas deve procurar fazer com que as oportunidades intelectuais sejam acessíveis a todos os indivíduos, com iguais facilidades. Uma sociedade dividida em castas necessita unicamente preocupar-se com a educação da casta dirigente. Uma sociedade móvel cheia de canais distribuídos de mudanças ocorridas em qualquer parte, deve tratar de fazer com que seus membros sejam educados de modo a possuírem iniciativa individual e adaptabilidade.*³⁴

Ao reconhecer a dificuldade que a sociedade tem de produzir espontaneamente a democracia, DEWEY vê a educação como um instrumento de diferenciação dos indivíduos e, portanto, reprodutora de *"iniquidades"*.

Para sanar esse mal, deve-se "criar nas escolas uma projeção do tipo de sociedade que desejaríamos realizar e, formando os espíritos de acordo com esse tipo, modificar gradualmente os principais e mais recalcitrantes aspectos da sociedade adulta".³⁵

Além disso, é preciso atender às vocações, sem contudo, transformar as escolas em um prolongamento das empresas, dividindo os alunos entre os que vão exercer o poder e os que vão ser dominados.

Estas idéias tiveram repercussão no Brasil por volta de 1930, quando Anísio Teixeira trabalhou junto ao governo, na tentativa de conseguir que o Estado assumisse para si a tarefa da reconstrução social brasileira com a criação de uma escola pública obrigatória e gratuita.

*A escola não está a serviço de nenhuma classe, seja a dos consumidores privilegiados da vida, seja a dos produtores ou industriais, mas a serviço do indivíduo, procurando graças ao processo de educação, habilitá-lo a participar da vida na medida e proporção dos seus valores intrínsecos. Nesse sentido a escola é a grande reguladora social e seu programa inclui a correção da maior parte das iniquidades sociais e o preparo de uma nova ordem mais estável e mais justa.*³⁶

Para ele, a escola tem uma função social específica: a de regular a distribuição social; neste sentido, a educação não seria mais do que "um esforço para redistribuir os homens pelas diversas ocupações e meios de vida em que se repartem as atividades humanas".³⁷

Assim, implantada a Escola Nova, a sociedade conseguirá democratizar-se paulatinamente.

É comum à doutrina liberal à pedagogia da escola nova, como também aos planos governamentais, atribuir, à educação o papel de instrumento de equalização das oportunidades. Assim, tem-se por pressuposto que não está, nem pode estar ligada à ordem produtora das desigualdades sociais. Trata-se de atribuir uma função igualitária à escola em que tanto o sucesso quanto o fracasso é atribuído exclusivamente aos "méritos" do aluno.

Entretanto, as oportunidades de escolarização não são franqueadas a todos. Há desigualdades, as mais diversas, inclusive com relação à qualidade de ensino. A própria educação escolar está organizada para premiar as aptidões desenvolvidas nas classes dominantes, pois não leva em conta o universo de vivências que a criança das camadas populares traz consigo. Inclusive, não são consideradas as prováveis causas do fracasso escolar de maneira articulada, como elos da mesma cadeia, o que realmente são.

Se procurarmos o fio comum desses discursos, (...) vamos constatar que eles se referem a uma mesma realidade: a ordem econômica capitalista, isto é, a sociedade onde os recursos produtivos (ou a maior parte deles) é de propriedade privada (de certos setores da sociedade) e cujo móvel fundamental é a acumulação desses recursos para apropriação também privada (desses mesmos setores). Essa ordem econômica, pelos seus mecanismos próprios, produz e reproduz quotidianamente as desigualdades sociais. O que notamos é que esses discursos lamentam as consequências da ordem econômica deixando intocados, entretanto, os mecanismos que as produzem. Paralelamente, imaginam uma educação que venha a subverter essa 'origem

iníquia', esquecendo ou deixando de dizer, que essa mesma educação, também pelos seus próprios mecanismos quotidianos discrimina amplos setores sociais. Ainda mais, fazem crer que o sucesso ou o fracasso escolares são produto único das 'razões de ordem intelectual', ou seja, dissimulam tanto os seus próprios mecanismos quanto os da própria ordem econômica.

SAVIANI mostra que tais pedagogias são ingênuas e idealistas, uma vez que se atribui à educação o caráter de "redentora da humanidade", acreditando-se que através da educação, a sociedade modificar-se-á:

Nesse sentido, caem na armadilha da 'inversão idealista' já que, de elemento de terminado pela estrutura social, a educação é convertida em elemento dominante, reduzindo-se o elemento determinante à condição de determinado. A relação entre educação e estrutura social é, portanto, representada de modo invertido. 39

Enquanto a pedagogia tradicional centrava-se na defesa intransigente da igualdade essencial entre os homens, a escola nova constitui uma pedagogia das diferenças em nome da democracia.

Na prática, ambas tiveram caráter reacionário. De um lado, a pedagogia tradicional fundamenta-se na metodologia científica que, pela sua aplicação mecânica e rotineira, cristalizou-se na burocracia funcional das escolas, pela qual as crianças das camadas populares não tinham grandes chances de passar. De outro lado, o caráter pseudo-científico da escola nova contribuiu para a secundarização da transmissão de conhecimentos, rebaixando ainda mais o nível da educação destinada às camadas populares.

A partir da reflexão destes, entre outros fatos, e da análise dos determinantes sociais da educação, surgiram, nos anos 70, algumas concepções crítico-reprodutivistas que consideram que a função da educação é dupla: reprodução das relações sociais de produção e inculcação da ideologia dominante.

2.2.2. TEORIAS CRÍTICAS DA EDUCAÇÃO

Nesta concepção pedagógica, a escola é vista como produtora do fracasso escolar, pois esta é a sua função na manutenção das relações de dominação que caracterizam a sociedade capitalista.

Na teoria reprodutivista da educação, a escola e sua função são tão deterministas que não há saída para a superação do fracasso escolar. Seu papel é o de mantenedora e perpetuadora das relações de força existentes na sociedade de modo a favorecer os favorecidos e desfavorecer os desfavorecidos.

Por conseguinte, a cultura das classes populares não é considerada pela escola em suas propostas curriculares, embora devesse ser uma espécie de "fermento" para o desenvolvimento e envolvimento do aluno, visando a maximização do rendimento escolar, na luta contra o insucesso.

Nesta visão não se consideram as contradições existentes tanto na sociedade como no interior da escola e que permitem reconhecer, além de sua dimensão conservadora, a sua dimensão transformadora.

Nesta teoria, o fracasso escolar é apontado como, constituindo de fato, a própria função da escola, na medida em que seu caráter é marginalizador e seletivo.

2.2.2.1. A REPRODUÇÃO

A teoria da reprodução de Pierre BOURDIEU e Jean Claude PASSERON constitui a primeira grande sistematização das idéias críticas sobre a educação.

A escola é, para os autores, uma parte específica do processo através do qual a relação de classes - dada como relação de forças - se perpetua.

Essa dominação pode ocorrer de maneira ostensiva, pela repressão pura e simples ou pela dissimulação da dominação material. Sucede, então, a violência simbólica cujo fundamento está na força material e que é exercida especificamente pela escola.

A especificidade da escola consiste no fato de que ela

*se mostra como um poder de violência simbólica, isto é, utilizando os sistemas de representações, e não a força física, para assumir o papel de mantenedora da relação de força. Na medida em que a escola decorre desta relação, ela só pode preencher seu papel face à relação de força pela utilização de procedimentos distintos, o que constitui a origem tanto de sua autonomia aparente como de sua dependência real, dependência esta mascarada pela aparente autonomia, máscara que é a própria condição de seu papel face às relações de força de que ela decorre.*⁴⁰

Esse duplo aspecto da escola - independência aparente e dependência real - é que produz todas as especificações da escola.

Estas especificações nada mais são, com efeito, do que a análise do funcionamento interno da instância escolar, por meio do qual ela preenche seu papel em relação à instância externa da qual emana. Como esta instância externa é a classe dominante, o funcionamento da escola deverá, por esse lado, contribuir para que esta instância exerça seu domínio e, por outro, na medida em que a escola contribui efetivamente para esta dominação, fornecer a si mesma, seus próprios instrumentos, necessários a sua própria reprodução. Desse modo, a finalidade da escola será dupla: contribuir para a manutenção da classe dominante e, ao mesmo tempo, encontrar em si mesma as condições de sua própria manutenção.

A escola funcionará, portanto, de modo a responder a esta dupla finalidade, apresentando conteúdos e habilidades que transmitirá como um saber legítimo de validade universal. Portanto, esse saber universal é arbitrário, mas apresentado dissimuladamente. Deste modo, a escola privilegia os privilegiados por dominarem este saber, desprivilegiando os desprivilegiados, uma vez que os conteúdos trabalhados na escola não consideram a bagagem cultural das crianças menos favorecidas. Assim, a escola acaba como produtora do fracasso escolar. Esse saber da classe dominante é imposto, constituindo-se no veículo que efetiva a violência simbólica. Por conseguinte, o projeto pedagógico da escola é incompreensível para as camadas populares que são eliminadas e/ou excluídas do sistema.

Isso faz com que alguns, aqueles pertencentes ao grupo que produziu o saber arbitrário, consigam manejar com muito mais habilidade o saber escolar, enquanto outros fracassam ou são eliminados pela seleção. Na medida em que o saber da escola, e seu modo de operar, aparecem como legítimos, a seleção e a eliminação também se revestem

de legitimidade. Assim, escolhendo os que se destinam aos seus graus mais arraigados, a escola leva os demais a inferiorizarem uma suposta inferioridade e convence aos primeiros, como aos segundos, que a desigualdade é legítima e depende apenas das habilidades de cada qual.

O saber legítimo e a legitimação do saber serão, efetivamente, função do interesse da classe dominante, isto é, o saber escolar será selecionado em função de sua capacidade de manter a dominação da classe dominante, processo do qual será eliminado todo saber que verse sobre essa dominação ou que venha a alterá-la e/ou ameaçá-la.

Na medida em que a escola deve mostrar-se como instituição legítima, sua relação com os educandos deve basear-se não só em critérios ideológicos, mas também numa efetiva aparência de competência em relação do saber. Por isso, *"a escola é levada a legitimar uma aparência de saber que nada mais é do que signo de um não-saber"*.⁴³

A transmissão do saber e sua falsificação constitui, portanto, a dupla e contraditória finalidade da educação, atingida mediante os mecanismos da violência simbólica.

Este tipo de violência exprime-se através da ação pedagógica e da comunicação cultural.

"A ação pedagógica é a imposição da cultura (arbitrária) de um grupo ou de uma classe a outros grupos ou outras classes, por meio de um poder arbitrário, mas um poder que tende a ser reconhecido como legítimo".⁴⁴

Enquanto a ação pedagógica implica em autoridade e, portanto, em capacidade de aplicação de sanções, a comunicação cultural não tem este poder, mas, por outro lado, tem uma cultura a impor através das ações pedagógicas, quer da escola, quer da família.

Assim sendo, a ação pedagógica implica em arbitrariedade, na medida em que seus conteúdos são escolhidos por elementos dos grupos dominantes.

Entretanto, essa arbitrariedade da ação pedagógica não pode permanecer a descoberto, pois, do contrário ficariam claras as relações de força que a fundamentam. A sua dissimulação, necessária e defensiva, não é outra coisa, senão, função básica da ideologia pedagógica.

2.2.2.2. A ESCOLA COMO APARELHO IDEOLÓGICO DO ESTADO: EXPLICAÇÃO ALTHUSSERIANA

As sociedades dependem das ideologias para se reproduzir.

"Uma ideologia é a representação imaginária da realidade, a forma mistificada na qual os homens estabelecem a relação com o mundo".⁴⁵

"Ideologia é um corpus de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir".⁴⁶

A partir desse reconhecimento é que ALTHUSSER, principal crítico da pedagogia nesta linha, identifica a escola como um aparelho ideológico do Estado.

O todo social constitui-se de duas estruturas: a infra e a superestrutura. A primeira é uma unidade das forças de produção e das relações de produção. A segunda tem dois níveis: a lei e o Estado. Para assegurá-lo há os aparelhos ideológicos estatais: o jurídico, o ético, o religioso, o político e o educacional.⁴⁷

A relação entre as duas estruturas é de ação recíproca e permanente. Nesse sentido, ALTHUSSER diz que

nenhuma classe pode exercer o poder estatal sem exercer também a hegemonia sobre os aparelhos ideológicos estatais e dentro desses aparelhos. Há, portanto, estruturas cujo papel específico é mistificar o funcionamento das formações sociais através de ideologias. A existência de ideologias, porém, é material: elas expressam sempre posições de classe. Isto porque uma ideologia existe sempre num aparelho e suas práticas. A educação é um desses aparelhos. Ela reproduz⁴⁸ as relações capitalistas de exploração.

Enquanto na Idade Média, o aparelho ideológico do Estado predominante era a Igreja, agora é a escola.

A escola é a instituição onde as crianças são doutrinadas na ideologia que convém ao papel que devem desempenhar na sociedade de classes. Em outras palavras, os indivíduos são modelados em sujeitos que se enquadram nas necessidades do capitalismo. Na escola, as crianças aprendem o 'know how', mas em formas que asseguram a sujeição à ideologia dominante.⁴⁹

Portanto, nesse determinismo, o homem não é o sujeito da história, mas modelado por ela.

A marginalização ocorre nas relações de produção capitalistas que se apoiam na expropriação dos trabalhadores pelos capitalistas e o Aparelho Ideológico do Estado (AIE) escolar constitui um instrumento de diferenciação social, em que o fracasso escolar é uma estratégia para garantir e perpetuar os interesses da dominação burguesa. Assim, tanto a escola como sua prática mistificam os seus conteúdos, a fim de encaminhar o educando para a simples reprodução das relações de exploração do sistema.

ALTHUSSER considera a luta de classes, embora a reconheça sem possibilidade de êxito. Mesmo assim, esta teoria representa um avanço em relação à teoria da reprodução.

2.2.2.3. DUALISMO E EDUCAÇÃO: BAUDELLOT E ESTABLET.

É na escola elementar que se processa a divisão das duas redes de escolarização, correspondentes às duas classes sociais: burguesia e proletariado.

Esse processo tem duplo aspecto: de um lado, ele assegura a distribuição material dos indivíduos nos dois pólos da sociedade e, de outro, implementa uma função política e ideológica de inculcação da ideologia dominante.⁵⁰

Esses dois aspectos do processo ocorrem simultaneamente, constituindo-se em função da escola, garantida por mecanismos resultantes das práticas concretas de ensino.

Em relação às duas redes de escolarização que caracterizam o aparelho escolar (a rede secundária-superior, de um lado, e a rede primária-profissional, de outro), a escola primária desempenha um papel fundamental: é ela que, definitivamente, decide a orientação dos indivíduos para uma ou outra rede. (...) em outras palavras, a separação das duas redes não é só o resultado ou o objetivo da escola primária, é ao mesmo tempo o meio e o princípio de seu funcionamento.

O modo pelo qual a escola divide os indivíduos é dominado pela inculcação ideológica que ela faz: por um lado, a escola faz a inculcação explícita da ideologia das classes dominantes, de tal maneira que os educandos acabam por submeter-se às suas representações e às suas práticas, e, de outro lado, o recalçamento dos elementos e efeitos da ideologia popular.

A ideologia é transmitida de forma maciça através de temas e valores como "o saber", "a verdade", "a cultura", etc.

A ideologia não se reduz a idéias, porém. Ela, na verdade, não tem existência fora das práticas. Assim, existe um conjunto de práticas que são o ritual material da ideologia dominante: os exercícios escolares, que são apresentados simultaneamente como trabalho e dever. A finalidade deles é a nota, a recompensa, o culto da competição.

As práticas escolares e seu ritual são, portanto, um aspecto essencial do processo de inculcação ideológica: deveres, disciplina, punições e recompensas. Por trás de sua aparente função educativa e técnica, asseguram a função essencial, mas encoberta, de realizar na escola a ideologia burguesa e de aí sujeitar todos os indivíduos, e por isso mesmo representar à sua maneira a produção, o direito, o Estado burgêses. O fa

to de que a escola primária deve submeter todo mundo às práticas da ideologia burguesa, tanto os filhos de exploradores quanto os filhos de exploradores, isto é, o fato de que ela deve submeter uns a seu lugar de exploradores e os outros a seus postos de explorados determina a natureza específica das práticas escolares em vigor no primário. A coexistência difícil de duas redes opostas no interior da mesma instituição dá à ideologia inculcada um aspecto de compromisso.

Entretanto, a inculcação da ideologia não é feita sem dificuldades, pois a criança é obrigada a frequentar a escola, espaço social de contradições extremadas.

Então, a utilização de práticas repressivas de natureza disciplinar e coercitiva se faz frequente e regular com o objetivo de se alcançar o recalçamento, a sujeição e o disfarce da cultura popular.

Esses dois aspectos são indissociáveis: tanto maior será o recalçamento e a sujeição, quanto maior for a inculcação da ideologia dominante.

Consequentemente, a escola contribui para a reprodução da qualidade da força de trabalho na medida em que transmite um conteúdo (desde o ler, escrever e contar) que repercutem na divisão entre o trabalho manual e o intelectual. Deste modo, "as desigualdades diante da escola", assim como o fracasso escolar se explicam através do papel que a escola tem de bloquear o desenvolvimento do saber das camadas populares.

Para BAUDELLOT e ESTABLET é possível compreender a escola em termos da contradição e da existência de duas redes de escolarização. Assim, a ideologia burguesa é imposta ao povo, produ

zindo um proletariado de acordo com as necessidades dos que a impõe, para o qual é oferecido um ensino compatível com o exercício de sua função subalterna na sociedade. Esse ensino, de qualidade diversa ao oferecido à classe dominante, é justificado pela incapacidade das camadas populares apreenderem o saber oficial, ou seja, pela sua predisposição ao fracasso.

Isso explica a natureza da rede primário-profissional, o que nela é inculcado e como o que nela não é aprendido. Em primeiro lugar, o papel essencial que desempenha 'a escola' como lugar de formação totalmente separado da produção: ela inculca, sob a forma de rudimentos, as técnicas indispensáveis à adaptação ao maquinismo em geral sob uma forma preparatória. É na fábrica, sob sujeição (exploração, opressão política, dominação ideológica), que a combinação deve normalmente se operar.

A separação social e técnica da força de trabalho e dos meios de produção é feita mediante a escolarização generalizada. Além disso, o "saber" é limitado: tudo o que concerne ao conhecimento sobre o conjunto do processo de produção é contrário aos interesses dominantes e, por ameaçar a reprodução das relações sociais de produção, é sumariamente eliminado ou recalcado na escola.

A análise dos fatos sociais mostra que o modo de produção capitalista supõe a separação da força de trabalho e dos meios de produção. Assim, o operário não é nem será jamais dono dos meios de produção, mas unicamente da força de trabalho. Também não há qualquer ligação orgânica entre os meios de produção e a força de trabalho, o que vai forçar a adaptação desta última às exigências do mecanismo.

Por conseguinte, a escola estabelece a distinção entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, o que levou SAVIANI a concluir a partir das afirmações da teoria da escola dualista, que a instituição escolar está muito distante da equalização so social,

*sendo duplamente um fator de marginalização: converte os trabalhadores em marginais, não apenas por referência à cultura burguesa, mas também em relação ao próprio movimento proletário, buscando arrancar do seio desse movimento (colocar à margem dele) todos aqueles que ingressam no sistema de ensino. (...) Boudelot e Establet se empenham em compreender a escola no quadro da luta de classes, eles não a encaram, porém, como palco e alvo da luta de classes. Com efeito, entendem que a escola, enquanto aparelho ideológico, é um instrumento da burguesia na luta ideológica contra o proletariado. A possibilidade de que a escola se constitua num instrumento de luta do proletariado fica descartada.*⁵⁴

Por isso, SNYDERS vê a teoria da escola dualista como "luta de classes inútil". Nesta visão, a possibilidade de superação do fracasso não existe na medida em que as "contradições ficam aprisionadas".

2.2.3. AS CONTRADIÇÕES DE "A REPRODUÇÃO": A CRÍTICA DAS "TEORIAS CRÍTICAS".

A crítica às teorias críticas recupera o espaço escolar como local em que pode ocorrer tanto o fracasso quanto o sucesso dependendo de como a prática pedagógica incorpora e se articula com as relações sociais mais amplas, em virtude de trabalhar com as contradições que existem no interior da escola, as quais são formas de expressão das que existem na sociedade.

Sem dúvida, a escola é determinada pela sociedade, e deste modo sofre também dos mesmos conflitos existentes numa sociedade de classes. Assim, o papel da escola que tem consciência de sua função a partir da consideração de seu contexto histórico-social será o de preparar o educando por meio da democratização do saber, ou seja, da aquisição de conteúdos para uma participação mais efetiva no processo de transformação da sociedade rumo à sua democratização.

Nesta concepção o objetivo principal é a distribuição efetiva do saber, como forma de superação do fracasso escolar. A finalidade é estabelecer uma ponte de ligação entre os conteúdos e os interesses dos alunos, evitando a marginalização social e cultural na medida em que se propicie a compreensão da realidade social.

Portanto, essa concepção aponta para a possibilidade real que a escola tem de recuperar seu espaço pela prática pedagógica, retomando a parcela de culpa que lhe compete, quanto ao fracasso escolar.

Por oposição à fatalidade das teorias crítico-reprodutivistas da educação e à sua virtualidade em gerar entre os educadores um sentimento de importância e, por consequência, uma prática educativa de acomodação e, portanto, conivente com a reprodução das desigualdades sociais através da escola, surge no panorama da reflexão educacional uma linha de pensamento que ressalta as contradições da escola, mostrando que a sua função é fundamentalmente dialética: *"paralelamente à sua função reprodutora das relações de produção e da força de trabalho, aparece a função libertadora, através da propagação de contra-ideologias emancipadoras"*.⁵⁵

A escola, segundo estas teorias reprodutivistas é uma forma de perpetuar as relações de força existentes entre as classes sociais. Entretanto, se por um lado, ela cumpre o seu papel ideológico de inculcação do saber que interessa às classes dominantes, por outro tem por objetivos a negação da estrutura de classes e a supressão da dominação econômica.⁵⁶

Para assegurar sua aparente autonomia face às relações de força que a originam, a escola desenvolve conteúdos e habilidades transmitidos como um saber legítimo e universal mas arbitrário, visto que é produzido pelas classes dominantes e destinado aos grupos dominados.

Apesar disso, a escola, produto das contradições internas do sistema capitalista, acaba por contribuir para a sua transformação na medida em que a finalidade de sua evolução "é a *apropriação pelo trabalhador dos instrumentos de seu trabalho e, desta forma, de si próprio, ou seja, do saber que o modo de produção capitalista isolou do trabalhador e que o trabalhador devolveu contra ele*".⁵⁷

Encarregada do aprimoramento da força de trabalho, a escola contribui para o aumento do capital, o que obviamente é de interesse do sistema. Porém, a forma como aquele vai realizar este aprimoramento é que vai opor-se à perpetuação do modo de produção capitalista.

Assim sendo, a escola

deverá aumentar a competência técnica e teórica do trabalhador; porém, ao fazê-lo, opõe-se à divisão instaurada pelo modo de produção capitalista entre saber e trabalho, o saber fazendo parte do capital a título de força de produção. Por outro lado, ela se opõe à estrutura capitalista das relações sociais, a saber, a divisão entre a classe proprietária e a classe operária, baseada na propriedade privada dos meios de produção, com o que torna possível a apropriação coletiva do saber, quando este, enquanto força de produção deve - ria ser propriedade exclusiva da classe proprietária.

Assim, a escola revela em si mesma as contradições iminentes ao sistema capitalista: ao mesmo tempo em que originaria dele, contribui para a sua manutenção, ela colabora na sua destruição.

O sistema elabora, então, a sua defesa em torno de dois pontos básicos:

- limitação do acesso ao saber pela criação de obstáculos à democratização do ensino;

- alteração do saber transmitido, de modo a limitar seu poder sobre a estrutura sócio-econômica.

Além de tentar defender-se, o sistema tenta a "recuperação" da escola, procurando neutralizá-la. Contudo, encontra um obstáculo: o saber, que não é produzido apenas por uma classe social, mas nas relações entre os homens e destes com a natureza.

Como o saber é produzido na relação entre as classes sociais é de se supor que há entre elas algum grau de reciprocidade. Ainda que esses níveis sejam diferentes, a ausência absolu-

ta de força da classe dominada teria por resultado a sua supres são e, portanto, a eliminação da própria relação. Além disso é completamente impossível à classe dominante esvaziar de modo ab soluto a dimensão intelectual e subjetiva do trabalho. Ao con - trário, o desenvolvimento das forças produtivas e o aprimoramento dos modos de produção passam a exigir determinadas habilidades e atitudes do trabalhador, o que torna a sua instrução abs lutamente necessária.

Finalmente, ao contrário do que pensam BOURDIEU e PASSE- RON, autores da teoria de "A Reprodução", chega-se à escola não apenas como um momento da estrutura social, que apenas reproduz essa mesma estrutura, mas como parte do movimento de contradi - ção nela existente. O saber escolar, além disso, não mais é visto como arbitrariedade cultural, mas como saber verdadeiro, privat izado pela classe dominante e devolvido aos que dele foram expropriados.

A violência simbólica na transmissão desse conhecimento se deve ao fato de que, umavez violentamente expropriado e privatizado, ele não será devolvido enquanto tal , mas selecionado e distorcido de muitas for mas. Neste sentido a escola é de fato a instância que a classe dominante encontra para realizar essa devolução sob seu controle e da forma que mais convém aos seus interesses.

Algumas formas de privatização do conhecimento são a dis torção, a fragmentação e o barateamento do saber transmitido às classes dominadas. Além disso, o conhecimento é usado de maneira ideológica de acordo com os interesses dominantes, pela general ização do particular e pela particularização do geral. Nesse

sentido valores de importância, num determinado momento histórico, são tidos como válidos para sempre, enquanto os insucessos sociais - como o fracasso escolar - são particularizados, tomando-se o indivíduo como responsável exclusivo.

Mas é quando o saber se apresenta como algo desvinculado da prática humana concreta e das relações entre os homens que a dominação é legitimada.

Na escola, como na sociedade, a divisão entre o trabalho manual e intelectual está na base da aparente autonomia que as idéias e o conhecimento parecem ter em relação a vida material. Ao invés de revelar que é a de ser produto da atividade humana concreta e, portanto de poder ser explicado por ela, o conhecimento se apresenta como a explicação da realidade física e social. Isso se dá quando o objeto do conhecimento passa a ser não a realidade objetiva, mas as idéias que os homens fazem dela. Ou, inversamente, quando se insiste que a realidade deva ser conhecida como 'coisa' em si mesma e não como produto das relações entre os homens e destes com a natureza.

Nos dois casos, o saber perde sua possibilidade de promover a transformação da realidade objetiva. Por decorrência, essa realidade é negada, quando não simplesmente aceita como natural e absolutamente inevitável.

Em síntese, as teorias crítico-reprodutivistas apresentam a escola como um fato, um momento da estrutura das relações de classe, objeto de frustrada tentativa de assimilação por parte da classe dominante, uma vez que é portadora de contradições e/ou "fermentos" de transformação tão poderosos que, em última instância, capacitam-na à mudança e até mesmo à supressão da estrutura em que aparece.

Enquanto as teorias não-críticas buscam resolver a questão das desigualdades sociais através da crença ingênua no "poder redentor" da escola, as teorias crítico-reprodutivistas alcançam o mesmo grau de impotência na resolução do fracasso, uma vez que tem por fatal a função reprodutora da escola.

Sabe-se, entretanto, que a essa função amplamente reconhecida, agrega-se uma outra de natureza dialética: a libertadora, que nascida das contradições do sistema, busca construir uma outra ordem social, em que as igualdades aparentes se tornem reais. Em outras palavras uma ordem em que a igualdade de oportunidades torne-se também igualdade de condições.

A crítica às teorias críticas permite conceber a escola como mediação. A escola é uma mediação entre o homem e a sociedade no movimento de sua libertação.

A passagem pela escola não é indiferente aos destinos do homem, que tem aí um dos elementos que vão definir a sua função na sociedade, reforçando ou não sua origem de classe.

*"Mediação refere-se ao que está ou ao que acontece no meio ou entre duas ou mais coisas separadas no tempo e/ou no espaço".*⁶¹ É a tentativa de captar-se o movimento.

*"O movimento que interessa para caracterizar a mediação não é qualquer movimento e sim aquele pelo qual uma totalidade se transforma em outra, ou seja, o da contradição entre esses dois movimentos na medida em que não há reprodução pura ou pura transformação".*⁶² É o conflito entre elas que assegura a possibilidade do conhecimento novo incorporar e reproduzir o velho, superando-o de algum modo.

Nesta perspectiva, o professor não será um mero funcionário à serviço da classe dominante, mas um ativo intelectual das classes dominadas. É neste particular, que cabe a ênfase ao papel do professor em sua prática escolar onde o objetivo deve ser a democratização do saber, tendo em vista as necessidades da maioria da população e tomando sua realidade como ponto de partida. Evidentemente, a possibilidade efetiva da realização dessa tarefa está na razão direta da competência do professor, o que recoloca a importância da discussão das formas concretas que tem assumido a sua qualificação. A meta é a maior compreensão da realidade social por parte do aluno, a par de sua instrumentalização para superá-la. Esta forma de ver a questão implica na valorização do trabalho escolar, principalmente junto às classes menos favorecidas.

Para que isto aconteça é primordial que o professor tenha formação sólida, o que significa ter domínio do conteúdo e das formas de trabalhá-lo a partir das características e necessidades do aluno concreto e ter consciência das diferentes realidades sociais para possuir uma visão clara da sociedade e intervir junto ao aluno na minimização do fracasso escolar.

Ligando-se organicamente à classe a que quer servir o intelectual se capacitará a captar as concepções de mundo e de homem, os valores, os interesses, os padrões de comportamento, as manifestações culturais das classes subalternas traduzindo-os e ajudando esta classe a redefini-los, a partir de seus próprios interesses, a criar uma concepção de mundo mais articulada e homogênea.

Essa participação do educador no processo de mudança das funções da escola permitirá que a violência simbólica, a que se referiu a teoria da reprodução, fique exposta. Sabe-se que o ingresso e a permanência na escola são reivindicados pelas camadas populares como um meio de superação de suas dificuldades na vida, de ascender socialmente e de obter melhores empregos, como se tudo isso fosse a negação da dominação, mas não é. O que o saber escolar tem propiciado, na verdade, é alguma habilidade de comunicação, de cálculo e conhecimentos gerais. Entretanto, como esse conhecimento é o que interessa às classes dominantes ser transmitido, não é o suficiente para desenvolver nas classes dominadas a consciência crítica. Ao educador, caberá desmistificá-lo.

*O que o saber escolar, quando bem apropriado, permite adquirir não é necessariamente um desvelamento completo da dominação. É apenas uma visão de mundo menos mística e folclórica, mais integrada. São habilidades básicas de comunicação, de cálculo e conhecimentos do mundo físico e social. Isso pode ser muito, ou muito pouco, dependendo do ponto de vista do qual se avalia a importância da escola. Se partirmos da escola ideal pode ser pouco. Se partirmos da análise da escola existente, é muito. Neste caso, a visão mais moderna de mundo que a boa escolarização permite adquirir, além de inútil à sobrevivência nas sociedades industrializadas, pode ser o ponto de partida para um conhecimento mais crítico dessa mesma sociedade.*⁶⁴

A realização dessa escola destinada ao conhecimento do que é necessário ao homem, não apenas, "no reino da necessidade", mas também "no reino da liberdade" só é possível a partir da consideração do que é a escola existente historicamente, e do que ela pode vir a ser.⁶⁵

*"Por um lado é preciso uma mudança das condições para criar um sistema de instrução novo; por outro lado, é preciso um sistema de instrução já novo para poder mudar as condições sociais. Por conseguinte, é preciso partir das condições atuais."*⁶⁶

Isto coloca em relevo a questão da competência da escola, o saber fazer.

Ensinar a todos os que a ela têm acesso e estender-se aos demais, é uma tarefa que exige competência técnica, iluminada pelo compromisso político com a maioria da população. Na verdade *"a competência técnica, o saber fazer bem, é a passagem, a mediação, pela qual se realiza um dos sentidos políticos em si da educação escolar"*.⁶⁷

Esse novo sentido político da escola mudará o seu eixo : da escola que adapta o aluno às suas condições, aos seus padrões, aos seus valores; para a escola que se adapta ao aluno, tendo como ponto de partida, a criança concreta.

Isto exigirá dos educadores a busca de uma qualidade nova capaz de atender aos interesses reais das camadas menos favorecidas.

Todos os profissionais da educação - professores, diretores, supervisores e orientadores educacionais - obrigam-se a rever seus papéis, educando-se para uma nova forma de educar.

Nessa ação e reflexão, chegarão a compreender quem é o aluno real, para o qual deverão estar preparados, tendo em vista a necessidade de desenvolver uma ação educativa capaz de fazer frente às desigualdades sociais.

Juntos, os profissionais da educação procurarão, também, recuperar a dimensão totalizadora de seu trabalho perdido na especialização. Enfim da ação coletiva, deverão surgir novas estratégias em resposta a um novo momento.

Pesquisar em ação e para a ação com a participação dos alunos e suas famílias, agora sujeitos daquilo que lhes diz respeito. Juntos viverão momentos coletivos de descoberta, de criação, de um novo conhecimento, de emergência de um novo saber, a partir da crítica das verdades superadas no confronto com a realidade presente. Este novo saber, na medida que vai sendo incorporado, transforma-se em novas formas de ação, pois é a ação que dá sentido ao saber.

Assim, a qualidade superada, que preparava os educandos para funções subalternas, é substituída por uma nova qualidade que objetiva prepará-los para a conquista da hegemonia e que se efetiva no desenvolvimento das capacidades de crítica, comunicação, organização, discussão e compreensão de sua verdadeira história. Nessa prática e só nessa, o docente desenvolverá sua função de agente transformador.

2.3. PROFESSOR: COMPROMISSO E COMPETÊNCIA

A escola brasileira tem demonstrado sua ineficiência de várias formas e em seus diversos graus de ensino.

O ensino de 1º grau, obrigatório e gratuito para a população brasileira na faixa etária de sete a 14 anos não tem, se quer, assegurado o acesso para grande parte da população escola

rizável, conforme os dados da Tabela 5, onde se verifica que para uma demanda de 22.598.617 crianças em 1982, foram matriculadas apenas 15.401.470, o que significa que foram excluídas 7.197.147 crianças, ficando 32% sem a garantia de seu direito à educação. Pode-se observar ainda que nas regiões economicamente mais desenvolvidas, as taxas de atendimento escolar são maiores em relação às regiões menos desenvolvidas.

Por outro lado, dos que ingressam na primeira série do ensino de 1º grau, poucos são aprovados para a segunda série (conforme Tabela 1), apenas 50%, o que demonstra a inadequação e ineficiência da escola em relação à sua clientela. Mas, o problema vai mais além; mesmo os que conseguem aprovação não chegam a adquirir as habilidades e os conhecimentos mínimos indispensáveis a sua participação no mundo social do qual fazem parte. Há mais de 50 anos, a escola elementar não tem cumprido a função de propiciar um saber mais científico que habilite o indivíduo para o exercício da cidadania e conseqüentemente para a participação no mundo do trabalho.

Este é, sem dúvida, o ponto mais crítico da análise da educação escolar. É, ainda, o ponto que confere legitimidade e especificidade aos estudos em que se abordam os fatores escolares como determinantes do insucesso, e dentre estes, a questão do professor, uma vez que é sobretudo através da relação pedagógica que a educação escolar se realiza concretamente.

TABELA 5

Ensino Regular de 1º Grau - Demanda e Matrícula Total na Faixa de 7 a 14 Anos, por Região

REGIÃO	MATRÍCULA INICIAL		TOTAL	DEMANDA	FAIXA DOS 7-14 ANOS		%
	URBANA	RURAL			MATRÍCULA	FORA DA ESCOLA	
NORTE	766080	412505	1178585	1258956	742565	59,0	516391
NORDESTE	3951387	2861349	6812736	7331816	3698733	50,4	3633083
SUDESTE	8742768	1269320	10012088	8878266	7131117	80,0	1747149
SUL	2607471	1198816	3806287	3590422	2747862	76,5	842560
C.OESTE	1371957	342989	1714946	1539157	1081193	70,2	457964
BRASIL	17439663	6084979	23524642	22598617	15401470	68,0	7197147

FONTE: Tabela construída pela autora com dados estimados pelo MEC/SEINF/SEEC.

Se a educação tivesse por função unicamente, promover socialmente alguns indivíduos, ou tivesse por objetivo reproduzir a estrutura social vigente, não haveria como justificar a investigação dessas dimensões. Entretanto, se, ao contrário, parte-se da idéia de que suas funções são contraditórias e que, ao mesmo tempo em que reproduz as desigualdades sociais e inculca a ideologia dominante possibilita a transformação da sociedade em que se insere o aluno, a reflexão da prática escolar torna-se fundamental.

Não se pode esperar da escola, salvo por formalismo, que se constitua em agência de contestação social. Não seria aí que se poderia concretizar o potencial de mudança da educação escolar. Ela é aspirada por parcelas significativas da população como forma de melhoria de vida, pela possibilidade que nela distinguem de maior participação na cultura ou na política, ou na melhor obtenção de emprego. A nosso ver, é neste papel que ela pode contribuir - dentro de uma dinâmica social mais ampla - para um processo de mudança estrutural. Nesse processo a educação escolar é importante, mas não é de modo algum determinante, mesmo quando adota modos de operar formais e aparentemente contestadores.

Nesse sentido, é garantido às crianças a aquisição dos conhecimentos e habilidades que efetivam a participação do indivíduo na dinâmica das relações sociais, que a escola manifesta sua eficiência e cumpre o papel que lhe é atribuído na transformação social.

Em termos muito simples, seria ensinando, e bem, a ler, escrever, calcular, falar, pensar, conhecer o mundo físico e social, que a educação escolar poderia desempenhar, para as camadas majoritárias da população, o papel de promotora não da igualdade - já que a sociedade é estruturalmente desigual - mas de melhoria de suas condições de vida. Tais condições, aliadas a outras reivindicações populares, constituiriam, dependendo evidentemente da ação de outras instâncias políticas, o ponto de partida de uma ação transformadora face à sociedade. À escola elementar caberia, desse modo, a função de oferecer algumas das condições básicas para o exercício da cidadania, as quais poderiam se desdobrar tanto num projeto de ascensão social individual, quanto num projeto de ação coletiva de mudança. E ela, a escola, por si só, pouco poderia fazer para influenciar decisivamente num ou noutro sentido como instância que é mais determinada que determinante. 70

Os altos índices de evasão e repetência, entretanto, demonstram a par de outros fatores, que a escola não tem atuado adequadamente face a realidade social brasileira, não assegurando para a maioria dos alunos a aquisição daquelas habilidades e conhecimentos que tornam possível a participação do indivíduo no seu universo social, seja em termos da cultura do mercado de trabalho ou da política.

Deste modo, é possível inferir que a escola atual desenvolve sua ação muito mais no sentido da reprodução das desigualdades sociais, através da exclusão do que pela inculcação ideológica. Esta, exigiria um ensino bem mais eficiente do que o existente, uma vez que, dos que têm acesso à escola, a metade (50%) é bloqueada pelo insucesso através da evasão e da repetência, já na primeira série do ensino de 1º grau. Assim, pode-se dizer que é pelo mecanismo de exclusão que a reprodução social

se efetiva na escola. Portanto, neste contexto é fundamental a recuperação do espaço pedagógico se a intenção com relação à escola for a da transformação. Para tal, impõe-se uma ação mais decisiva da escola quanto ao que lhe é peculiar - o ensino. É ensinando efetivamente a leitura, a escrita, a expressão oral e as operações fundamentais, que se alfabetizará as crianças de todas as classes sociais.

Se assim o fizer, estará contribuindo para a liberação do trabalhador, pois o desconhecimento de tais técnicas coloca o operário numa posição extremamente desigual frente aos que o exploram, e o operário sabe muito bem disto. É preciso, além disso, usar a escola para dar ao trabalhador os conhecimentos técnico-científicos necessários ao controle técnico e social do processo de produção, dar-lhe os instrumentos para que possa não só elaborar, mas explicitar seu saber, liberar sua consciência de classe e defender seus interesses, assim como propiciar-lhe as condições para uma maior participação sócio-política e uma compreensão mais profunda da cultura que é coletivamente produzida por toda a sociedade.

Em oposição a uma escola que, a rigor, não chega a alfabetizar os filhos das classes populares, é preciso reinventar uma escola que realmente os ensine.

A questão da eficiência da instituição escolar é, então, colocada em pauta. E eficiência não deve ser entendida em seus termos puramente tecnicistas, mas como uma forma política de operar a aprendizagem. "Trata-se de buscar o melhor modo de ensinar às crianças das camadas majoritárias, que são exatamente aquelas sobre as quais a exclusão incide maciçamente".⁷²

E, é neste melhor modo de ensinar às crianças das camadas menos favorecidas que sobressai a ação do professor no processo ensino-aprendizagem. É do seu "*saber fazer*" que dependerá, em grande parte, o êxito do ensino. Isto, significa que o professor precisa possuir um "*saber fazer*" que permita trabalhar adequadamente com as crianças provenientes de condições sócio-econômicas bem diferenciadas.

Claro está que no fracasso escolar há que se considerar os fatores decorrentes do desenvolvimento bio-psico-social dos alunos, nos quais o professor não tem qualquer possibilidade imediata de influência e mudança. Mas, ainda que estes fatores mantenham-se desfavoráveis, nada legitima a negação de que as condições da ação pedagógica podem ser mudadas em maior ou menor grau, dependendo da consciência crítica do professor.

Tendo a instituição escolar relativa autonomia, a questão dos elevados índices de evasão e repetência está intimamente ligada às condições nas quais a escola realiza seu trabalho pedagógico. Torna-se importante e necessária a análise dos fatores intra-escolares para a compreensão sobre como estes fatores contribuem para a reprodução das desigualdades sociais. Esta análise refere-se ao que é específico à ação escolar - ensinar e aprender. Entretanto, só terá validade se for considerada no contexto no qual a escola está inserida e, a partir daí, visualizar alternativas de modificação.⁷³

A par da prática educativa dissociada da realidade distante, das expectativas quase sempre discriminatórias do professor, condicionando, não raro, o mau desempenho escolar e os con

teúdos e métodos inadequados, um dos fatores fundamentais na compreensão do problema do fracasso escolar, reside na questão da competência técnica e, anterior a ela, no tipo de formação profissional do professor das séries iniciais do 1º grau.

São quatro as características mais fundamentais da competência do professor:

Em primeiro lugar, o domínio adequado do saber escolar a ser transmitido, juntamente com a habilidade de organizar e transmitir esse saber de modo a garantir que ele seja efetivamente apropriado pelo aluno. Em segundo lugar, uma visão relativamente integrada e articulada dos aspectos relevantes mais imediatos de sua própria prática, ou seja, um entendimento das múltiplas relações entre os vários aspectos da escola, desde a organização dos períodos de aula, passando por critérios de matrícula e agrupamentos de classe, até o currículo e os métodos de ensino. Em terceiro, uma compreensão das relações entre o preparo técnico que recebeu, a organização da escola e os resultados de sua ação. Em quarto lugar, uma compreensão mais ampla das relações entre a escola e a sociedade, que passaria necessariamente pela questão de suas condições de trabalho e remuneração.

É esta competência, enfim, que emprestará à prática docente o sentido político que lhe dará condições de avanço no sentido da transformação da escola e, em última instância, da sociedade.

2.3.1. O SABER FAZER

Por tradição, a formação do educador escolar desenvolve-se em três dimensões fundamentais da prática docente: o saber, o saber ser e o saber fazer, dimensões essas de rara coexistência.

Enquanto a escola tradicional sempre acentuou o saber em detrimento do saber fazer, a escola nova fez exatamente o contrário, sempre privilegiando o saber fazer.

Nos últimos vinte anos, o saber ser tem sido outra dimensão muito freqüente da prática educativa brasileira, concentrando nas características pessoais positivas do professor a importância maior, o que tem resultado, por vezes, em neutralidade da prática docente e na conseqüente valorização de um professor ideal e, portanto, inexistente, ou num comprometimento pessoal político ou religioso passível de dissolver na práxis a especificidade do ensino escolar entre o saber e o saber fazer.⁷⁵

Este é, certamente, um bom ponto de partida para a análise reflexiva da prática pedagógica, uma vez que, a cada dia, ganha maior sentido o pressuposto de que o fracasso escolar e a exclusão escolar têm sido determinados, em alguma medida, pelas variáveis que definem e caracterizam a ação do professor. Essa evidência tem permitido, inclusive, pensar que se, por um lado, reconhece-se que as condições de pobreza material e cultural afetam o desempenho escolar, por outro, a escola é, de alguma forma, autônoma para intervir, não obviamente ao nível das causas das situações de pobreza e marginalidade, mas seguramente para mediar os seus efeitos.

Essa mediação, de natureza nitidamente política, permite à escola desempenhar função específica de promotora da melhoria das condições de vida das camadas majoritárias da população através do saber ensinar bem as habilidades e conhecimentos mínimos necessários à ação social.

Portanto, não basta apenas o saber veiculado pela escola. Importa-lhe o saber fazer, pois "*o conteúdo da ação pedagógica não é um simples fazer, mas um fazer crítico, isto é, um permanente questionamento da direção tomada pela prática docente no rumo de uma concepção de educação voltada aos interesses das classes subalternas da sociedade*".⁷⁶

Esse fazer crítico fundamenta-se em quatro pressupostos:⁷⁷

- a reflexão crítica da escola compreende a educação como uma manifestação da realidade social que, no Brasil, caracteriza-se por condições concretas como os interesses de classe, a divisão social do trabalho e as desigualdades sociais;

- a formação da consciência de classe entre as camadas populares é obstada pelo controle da escola feito pelas classes dominantes que, através do descaso pela educação, produz um ensino precário que não propicia ao povo mais que um conhecimento rudimentar que, em última análise, não lhe assegura condições de leitura, escrita, cálculo, pensamento e ação capazes de promover o aumento de sua qualidade de vida;

- o pensar a educação com seriedade supõe o nascimento de uma nova cultura nascida entre as massas populares a partir do senso comum, "*de modo a extrair o seu núcleo válido (o bom senso) e dar-lhe expressão elaborada com vistas à formação de uma concepção do mundo adequada aos interesses populares*";⁷⁸

- o fazer crítico significa, então, engajar-se no esforço de transformação da escola em instrumento de progresso intelectual das massas, o que reafirma o papel indissociável do saber e do saber fazer (conhecimento e competência técnica) do seu sentido político (saber ser).

Para tal é essencial que o professor, bem como os demais especialistas da educação estabeleçam relação entre o pedagógico e político, ultrapassando o nível da constatação e caracterização dos problemas escolares para chegar à inserção efetiva na estrutura escolar, tendo em vista a transformação. Caso contrário, poderá o professor até transmitir conhecimento, mas que não passará de erudição sem significado real para a sua clientela. Para que isso seja possível, o professor também tem que ser atingido pelo estágio de compreensão crítica da sua prática, articulada com as relações sociais mais amplas. Ou seja, que ele seja capaz de refletir criticamente sobre o seu fazer, em termos da compreensão de seu significado.

Portanto, ao professor cabe em grande parte a definição de práticas educativas adequadas à realidade social. De nada serve a constatação de que a escola é ruim, de que o aluno é carente e até de que o professor é desqualificado, se não se procurar a superação destas dificuldades, a partir da escola existente, do aluno concreto e das próprias condições de trabalho do professor. A crítica sócio-política é importante, mas na medida que permite a visualização de dias futuros com ações efetivas para ultrapassar o *"negativismo que somente reforça e legitima a situação que aí está"*.⁷⁹

Sabe-se até a exaustão que a prática educativa cotidiana oferecida pelas escolas brasileiras de 1º grau é impregnada por teorias psicológicas, das quais decorre a "*ideologia das diferenças individuais*" que, na práxis pedagógica, manifesta-se como um instrumento eficaz de legitimação do fracasso, de justificativa para a discriminação e de respaldo supostamente científico para a incompetência docente e para a ineficiência do sistema educacional.

Respeitam-se desta maneira as diferenças entre os alunos não como ponto de partida para um saber fazer que a partir destas experiências concretas (porque o conhecimento popular está diretamente ligado à necessidade - esfera da ação) e particulares poderia criar as pré-condições para que os indivíduos tenham acesso ao saber que é um produto coletivo, mas que aparece como sendo privativo de uma elite, mas como ponto de chegada da prática pedagógica. Contribui-se com isto para a retenção dos indivíduos na sua experiência primária.

De acordo com as representações dos professores, as causas do baixo rendimento escolar, dos altos índices de evasão e repetência e do insucesso da escola no saber fazer bem as suas tarefas pedagógicas, concentram-se na própria criança que, provinda de ambiente sócio-econômico baixo, apresenta carências biológicas, nutricionais, lingüísticas, sociais e culturais que a impedem de assimilar o saber.

Torna-se imperiosa a mudança de atitude do professor com relação às diferenças sociais existentes entre os alunos, em busca da real democratização do ensino, através de um ensino competente.

Porém, quando encaradas como uma fatalidade, as condições sócio-econômicas do aluno acabam por provocar desalento no professor que, sem esperanças, manifesta-se pela autonegação do seu próprio trabalho. Desse modo, completa-se, a nível de descaso pedagógico, o ciclo da ineficiência: a prática educativa desvincula-se da realidade dos alunos e os planos de aula são, a partir dessa dissociação, feitos vaga e tediosamente, conferindo caráter repetitivo e rotineiro às atividades escolares. Isto, evidentemente, origina e mantém o desinteresse discente e a completa falta de motivação para o trabalho escolar.

Se o fazer do professor não corresponde à prática e realidade do aluno, supõe-se que não encontrará nele qualquer receptividade.

Um fazer do professor que corresponde a um corte com a prática e a realidade do aluno, gera necessariamente desinteresse e incompreensão.

*(...) Isto significa que o ponto de partida do trabalho do professor deve ser buscado na situação concreta do aluno, na sua prática social. Assim, por exemplo, se o aluno está na 5a. série e não sabe ler, esta realidade tem que ser enfrentada e este aluno precisa ser ensinado.*⁸¹

Certamente, isto recoloca a questão da competência técnica do professor, de sua formação e do empenho contínuo pela não exclusão sistemática dos alunos. Nesse sentido, a competência técnica é "organicamente política, pois a escolha do conteúdo supõe o comprometimento do professor com a prática e com o destino dos alunos".⁸²

Vincular a ação pedagógica à realidade discente e relacionar o saber escolar à prática do aluno não são suficientes. Entretanto, para que o saber fazer do professor se mantenha articulado com o interesse das camadas populares. É preciso aprender esse saber fazer, o que significa a necessidade de situar a prática pedagógica "para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e outros".⁸³

Enquanto os métodos tradicionais cristalizaram-se na prática pedagógica tornando-se mecânicos, repetitivos e dissociados das necessidades discentes, os métodos da escola nova discriminaram ainda mais os alunos provindos das camadas populares, esvaziando a educação das massas pela secundarização da transmissão do conhecimento e conseqüente rebaixamento do seu nível.⁸⁴

*Uma das tarefas com que se defronta a educação no Brasil de hoje é, portanto, a de aprender o saber fazer, o que certamente só será conseguido no embate dialético com a realidade. A busca de caminhos deve ser o núcleo do nosso trabalho, no sentido de uma aproximação cada vez maior de uma competência comprometida com a maioria da população brasileira, para nova orientação nesse processo.*⁸⁵

Para que esse compromisso político se concretize é preciso, naturalmente, que, além da associação pedagogia-interesses populares, a prática educacional se efetive por métodos que estimulem a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor e que favoreçam o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente.⁸⁶

Essa prática não deixará, ainda, de considerar os ritmos de aprendizagem, o desenvolvimento psíquico e os interesses dos alunos, mas o fará sem distanciar-se da sistematização lógica dos conhecimentos, de sua ordenação e gradação.

O ponto de partida desse novo modo de agir⁸⁷ não será a preparação dos alunos por iniciativa do professor (escola tradicional), nem a atividade empreendida pelos alunos (escola nova), mas sim a prática social, que é comum a ambos e mantém permanentemente a vinculação entre a educação e a sociedade.

Em seguida, a identificação dos principais problemas postos pela prática social substitui a apresentação de novos conhecimentos por parte do professor (escola tradicional) e a colocação do problema como obstáculo que interrompe a atividade discente (escola nova).

Em terceira instância, ocorre a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários à solução dos problemas levantados pela prática social em lugar da assimilação de conceitos transmitidos pelo professor por comparação com conhecimentos anteriores (escola tradicional) ou da coleta de dados (escola nova). *"Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem"*.⁸⁸

A expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social conquistada constitui o quarto passo, ao invés da generalização (escola tradicional) ou da hipótese (escola nova).

É o que GRAMSCI entende por "*elaboração superior da estrutura em super-estrutura na consciência dos homens*"⁸⁹ e que se efetiva na incorporação dos instrumentos culturais revestidos, agora, de possibilidades virtuais de transformação social.

O final do processo é a própria prática social e não a aplicação (escola tradicional) ou a experimentação (escola nova). Nesse momento, os alunos terão desenvolvido sua capacidade de compreensão da prática em nível tão elevado quanto o do professor, pois "*a educação é uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível; uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada*".⁹⁰

Em suma, a nova pedagogia centra-se na igualdade essencial entre os homens, entendida em termos reais e não apenas formais.

Busca, pois, converter-se, articulando com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária. Para isso a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular.

Assim, a pedagogia torna-se crítica e nessa medida, sabe-se condicionada. Entretanto, por saber, também, que a educação mantém relação dialética com a sociedade, não deixa de influenciar, ainda que como elemento determinado o elemento determinante, percebe-se a sua historicidade.

Esta nova concepção exige um professor competente quanto ao saber fazer (ensinar e bem) e com compromisso político definido (democratizar o ensino), o que significa entender a escola como um lugar onde a ação pedagógica é prioritária numa visão integradora em relação às situações concretas do educando, ou seja, como mediação. Deste modo a prática escolar

será compreendida como um processo ao mesmo tempo individual e social, de desenvolvimento de indivíduos singulares e de intervenção nas condições sociais. A ação pedagógica escolar será, então, uma prática social envolvendo uma inter-relação adultos-aprendizes, observada a fase de desenvolvimento psicológico e social destes últimos, e que visa modificações profundas nos sujeitos envolvidos a partir de aprendizagem de saberes existentes na cultura, conduzida de tal forma a preencher necessidades e exigências de transformação da sociedade.

A escola terá, portanto, maior qualidade quanto mais integrativa for na prática docente, no sentido de reunir em si não apenas os elementos pedagógicos, mas estes vinculados aos psicossociais e aos sócio-políticos.

Realizada esta integração, estará superada a separação entre o saber, o saber fazer e o saber ser ou, em outras palavras a dissociação entre o pedagógico, o psicológico, o social e o político. Isto permitirá aos professores reforçar, na prática educativa, a competência e o compromisso do educador no quadro atual.

2.3.2. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Qualquer que seja a natureza da ação do professor - instrumento reprodutor da estrutura social ou móvel dialético de oposição e transformação das condições sociais - saber fazer o que é inerente à sua função constitui o objeto central do debate sobre o tipo de formação profissional que tem sido oferecido, no Brasil, ao professor das séries iniciais do 1º grau.

Antes da Lei 5692/71, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a escola normal formava o professor para o curso primário e exclusivamente para o primário; os cursos de graduação para o médio e só para ele. Na lei vigente, a habilitação específica de 2º grau na área do Magistério (antiga escola normal) forma o professor para o ensino de 1º grau, da 1a. a 4a. séries. A graduação universitária formará o professor para a 1a. até a 8a. série através dos cursos de licenciatura curta, enquanto a licenciatura plena formará para os dois graus de ensino.⁹³

Até a promulgação da Lei 5692/71, a formação dos recursos humanos para o ensino elementar estava sob a responsabilidade dos Estados, embora existisse, em vigor em todo o País, a Lei Orgânica do Ensino Normal que coloca finalidades bem definidas e objetivas:

- prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias;
- habilitar administradores escolares;
- desenvolver e propagar conhecimentos e técnicas relativas à educação infantil.⁹⁴

Dividido em cursos de dois níveis (o curso de 1º ciclo, com a duração de quatro anos, formava regentes de ensino e o curso de 2º ciclo, com a duração de três anos, formava o professor primário), o ensino normal era falho, nos dois ciclos, quanto à formação profissional, pois em seu currículo predominavam as matérias de cultura geral.⁹⁵

Apesar disso, o curso normal era realmente profissionalizante e os seus egressos contavam com um mercado de trabalho bem definido.

As professoras detinham, na época, as técnicas de ensinar e o saber necessário à realização do então curso primário, o que lhes garantia maior segurança e agilidade na tarefa docente. Isto conferia ao curso normal uma especificidade própria, perdida em 1971, quando se transformou em habilitação de 2º grau, igual a tantas outras.

*Essa equivalência foi inicialmente interpretada como vantajosa, uma vez que aparentemente completava a obra de instrumentos legais anteriores - principalmente a Lei 4024/62 - no sentido de eliminar as barreiras entre a normalista e a universidade. Mas sua consequência a médio prazo parece ter sido contrária, tanto a esta expectativa quanto às interações profissionalizantes da Lei 5692/71: o curso assumiu caráter propedêutico, recebendo ao mesmo tempo todo o impacto negativo sofrido pela política de profissionalização do 2º grau.*⁹⁶

Os currículos passaram a ser imediatistas, superficiais e compartimentalizados em relação ao saber, fazendo do Magistério, como habilitação de 2º grau, uma das áreas mais fracas em conteúdo de ensino e nos aspectos instrumentais.

A mera vigência da lei não explica, entretanto, a diminuição da qualidade do ensino nas escolas normais.

Na verdade, *"a perda de especificidade do ensino normal liga-se à perda de autonomia do professor de ensino elementar!"*⁹⁷ Essas perdas são relacionadas, inclusive, com o processo de acomodação generalizado que se operou no sistema brasileiro de ensino com as reformas educacionais ocorridas entre 1968 e 1971.⁹⁸

A criação das habilitações do Curso de Pedagogia (...) contribuiu para quebrar a unidade conceitual e doutrinária, decorrente da homogeneidade das lideranças envolvidas na educação. Como contrapartida dessa quebra, intensificou-se no Estado a adoção de um modelo de administração escolar, nos moldes da hierarquia empresarial. Surgiram novos cargos e com eles a presença de numerosos especialistas - principalmente supervisores - dentro da escola. A aparente descentralização, por meio da criação das Delegacias Regionais, mostrou-se na verdade um instrumento para controle central mais efetivo. Segmentou-se o saber pedagógico e, em consequência, segmentaram-se a técnica e a arte de ensinar.

O professor passou, então, com a burocratização do ensino, a executar ordens, perdendo até sua autonomia sobre os conteúdos da escolarização.

Foi a política de racionalização que embasou tanto a reforma universitária como a do ensino de 1º e 2º graus, e que, de certo modo contribui para a explicação das razões da mudança das condições de trabalho do professor da escola de 1º grau, e em especial em suas séries iniciais. Era intenção expandir a rede escolar com o mínimo de custos para os órgãos governamentais, possibilitando o acesso à escola das camadas desfavorecidas.

das da população. Outra medida de repercussão foi a introdução da figura do técnico em educação, o qual passou a tomar decisões administrativas e pedagógicas, tornando o professor um mero executor de ordens pela separação entre decisão e ação. Implantou-se o controle à nível institucional, principalmente através do supervisor pedagógico. Assim, retirou-se do professor a responsabilidade pelas decisões, o que implica na retirada de um saber que lhe era próprio, contribuindo para a desvalorização deste tipo de profissional, criando um novo perfil de professor e influenciando inclusive no rebaixamento de seu salário.

A partir dessas condições de trabalho, a própria procura pela profissão, modifica-se, de tal modo que

a normalista, atualmente originária de famílias de nível sócio-econômico mais baixo, não possui ela própria o tipo de socialização adequada à reprodução das camadas mais altas da sociedade, situação menos frequente entre os professores da 5a. e 8a. séries. Assim, foi possível aumentar o nível de escolaridade obrigatória da população sem ameaças para a estrutura da sociedade, pois a maioria que não consegue passar da 4a. série, tem na escola apenas a continuidade de sua própria cultura, com toda a carga de auto-imagem negativa e de acomodação, desenvolvidas pela inviabilidade de acesso à cultura dominante. Ao lado do discurso democrático fortalece-se o caráter elitista do sistema escolar.

É vital que se recupere a qualidade do ensino e o nível de formação dos educadores em geral.

Em relação aos cursos superiores de formação de professores, a inspiração liberal que os caracterizou até 1950 foi substituída a partir daí por tendências mecanicistas característi -

cas da escola nova e que fundamentaram a divisão do currículo , através do Parecer 252/69 do CFE, em uma parte comum e outra diversificada segundo as habilitações.

Desse modo, introduziu-se no curso de Pedagogia a figura do especialista em educação e descaracterizou-se a função do professor, ou seja, ela é colocada em segundo plano, porque as outras habilitações: orientação educacional, supervisão escolar e inspeção surgem como alternativas melhores, em detrimento da formação do professor. Para atender a proposta das habilitações, foram introduzidas modificações curriculares de modo a fragmentar a formação do então pedagogo em dois blocos de disciplinas distintas, a saber: disciplinas básicas, como as de fundamentos da educação e disciplinas específicas das habilitações. Estas modificações estabelecem o conflito entre a tendência da formação generalista e a da formação tecnicista, com a figura do especialista que *"fragmenta o processo ensino-aprendizagem, deixando obscurecido o significado das especializações enquanto simples divisão de tarefas do todo que é a ação educativa"*.¹⁰¹

Obviamente, este fato demonstra a divisão entre teoria e prática, não sendo considerada em momento algum a necessidade da unidade entre estes aspectos. Ignora-se que a teoria é o "pensar crítico sobre a prática".¹⁰²

Por outro, os cursos de pedagogia foram esvaziados, dada a desativação do ensino normal e uma vez que o seu objetivo principal era a formação de docentes para as escolas normais.

Acresce, ainda, que as faculdades de educação que oferecem o magistério como habilitação consideram-no como "um sub-produto (no seu sentido mais negativo) ou concessão, não conseguindo substituir o preparo antes oferecido pelos cursos normais, tendo em vista, principalmente, a nova realidade do ensino de 1º grau".¹⁰³

Os conhecimentos teóricos desenvolvidos na Universidade não apresentam, nestas circunstâncias, relações com a escola elementar, negligenciando-se as experiências de caráter prático.

Nos cursos de pedagogia, invariavelmente distantes das atividades da escola primária, não parece haver qualquer criação e difusão de um saber crítico capaz de formar educadores para atuarem como professores do curso normal, ou como professores das séries iniciais do 1º grau.¹⁰⁴

E neste caso, há que se destacar a problemática da alfabetização que está à descoberto sem a necessária fundamentação teórica, como também sem a transmissão de processos e técnicas de alfabetização, acentuando-se a incidência do fracasso escolar na primeira série do ensino de primeiro grau.

Além disso, as inovações curriculares centram a formação do professor na área da Psicologia, concorrendo para que as dificuldades de aprendizagem da clientela escolar sejam identificadas como problema de deficiência mental ou desajuste de comportamento, reforçando o fracasso escolar como resultado de características individuais.

Hã, ainda, para agravar o quadro, o fato de que os professores universitários não admitiram até hoje o ensino de 1º Grau como objeto de saber a nível de 3º Grau, mas tão somente como função das escolas normais;¹⁰⁵ "chega-se mesmo a comentar que fazê-lo avilta a Universidade, reduzindo-a a uma tarefa de grau médio".¹⁰⁶

Mais do que isso, na prática, "as Universidades nem admitem as licenciaturas curtas, nem as fazem plenas, para o 1º Grau. Fica a insolvência".¹⁰⁷

Sem dúvida, "as sugestões curriculares e de duração mínima (que a prática converte em máxima) caminham mais na linha de uma instrumentação didática vazia de um conteúdo epistemologicamente sistematizado".¹⁰⁸ Que conteúdo, portanto, poderá ser apreendido em 1.500 horas de uma licenciatura curta? Que preparo pedagógico será possível desenvolver em tão breve espaço de tempo?

Existe, ainda, a contribuição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quando dispõe as condições mínimas aceitáveis para o exercício do magistério:

Art. 77 - Quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário:

a) no ensino de 1º Grau, até a 8a. série, os diplomados com habilitação para o magistério no nível de 4a. série do 2º Grau;

b) no ensino de 1º Grau, até a 6a. série, os diplomados com habilitação para o magistério no nível de 3a. série do 2º Grau;

c) no ensino de 2º Grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º Grau (licenciatura curta).

No caso, entretanto, de não poderem ser preenchidas nem sequer essas condições, a lei prevê o recrutamento de pessoal de vários níveis de formação e sua preparação em cursos intensivos e exames de suficiência, regulados os primeiros pelos Conselhos Estaduais e os últimos pelo Conselho Federal de Educação.¹⁰⁹

Obviamente, a lei concorre para a legitimação do insucesso escolar, oferecendo para exercício do magistério "profissionais" não apenas desqualificados, mas também sem condições de crítica do sistema educacional em particular e do sistema social, em geral.

As estatísticas oficiais mostram, a propósito, uma incidência de 11.984 professores leigos no Estado do Paraná, no ano de 1982, conforme a Tabela 6, o que parece encerrar o circuito do fracasso escolar.

TABELA 6

Pessoal Docente - Professores Leigos, Urbano e Rural - Ensino de 1º Grau - 1a. a 4a. Série - Estado do Paraná - 1982

ZONA	FORMAÇÃO	REDE DE ENSINO	1º GRAU		2º GRAU		TOTAL	
			COMPL.	INCOMPL.	MAGISTÉRIO	OUTRA		
					INCOMPL.	COMPL.		INCOMPL.
U	FED.		-	-	-	-	-	
R	EST.		245	303	279	66	37	930
B	MUN.		232	326	1071	209	161	1999
A	PART.		31	14	127	55	24	251
N	T		508	643	1477	330	222	3180
A								
R	FED.		6	11	7	-	2	26
U	EST.		65	195	86	13	10	369
R	MUN.		1279	3560	2684	370	407	8300
A	PART.		25	36	41	3	4	109
L	T.		1375	3802	2818	386	423	8804
T	FED.		6	11	7	-	2	26
O	EST.		310	498	365	79	47	1299
T	MUN.		1511	3886	3755	579	568	10299
A	PART.		56	50	168	58	28	360
L	T.		1883	4445	4295	716	645	11984

FONTE: SIE-FUNDEPAR - SEED/PR.

NOTAS DE REFERÊNCIA

1. FERRAZ, Esther Figueiredo. Situação do ensino de 1º grau no Brasil. Entrevista concedida à televisão brasileira em 26 set. 1983.
2. MELLO, Guiomar Namó de. Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo, Cortez, 1982.
- ROCHA, Any Dutra Coelho. Contribuição das Revisões de Pesquisa Internacionais ao Tema Evasão e Repetência no 1º grau. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (45): 57-65, maio 1983.
- BAETA, Anna Maria Bianchini et alii. O fracasso escolar: o estado do conhecimento sobre Evasão e Repetência no Ensino de 1º grau no Brasil (1971-1981). Em aberto, Brasília (6): 1-37, maio 1982.
3. MOYSÉS, Maria Aparecida A. & LIMA, Gerson Z. Desnutrição e fracasso escolar: uma relação tão simples? ANDE. São Paulo (5): 57, 1982.
4. DANTAS, Jovelina B. Desnutrição e aprendizagem. São Paulo, Ática, 1981. p. 68.
5. DANTAS, Jovelina B. p. 70.
6. MOYSÉS, Maria Aparecida A. p. 58.
7. MOYSÉS, Maria Aparecida A. p. 58.
8. MOYSÉS, Maria Aparecida A. p. 60.
9. SILVA, Alberto C. Pobreza, desenvolvimento mental e desempenho escolar. Cadernos de Pesquisa. São Paulo (29):8, jun. 1979.
10. VIAL, Monique. Um desafio à democratização do ensino: o fracasso escolar. In: BRANDÃO, Zaia. Democratização do ensino: meta ou mito. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979. p. 14.
11. VIAL, Monique. p. 14.
12. VIAL, Monique. p. 14-15.

13. CUNHA, Luiz Antonio. Educação e desenvolvimento social no Brasil. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975. p. 202.

14. CUNHA, Luiz Antonio. p. 202.

15. BRANDÃO, Zaia et alii. O pré-escolar e as classes desfavorecidas. Cadernos de Pesquisa. São Paulo (39):43-45, nov. 1981.

16. POPPOVIC, Ana Maria et alii. Marginalidade cultural: uma metodologia para seu estudo. Cadernos de Pesquisa. São Paulo (7):11, jun. 1973.

17. CARRAHER, Terezinha N. & SCHLIEMANN, Analúcia D. Fracasso escolar: uma questão social. Cadernos de Pesquisa. São Paulo (45):5, maio 1983.

18. POPPOVIC, Ana Maria. p. 11.

19. POPPOVIC, Ana Maria. p. 11.

20. CUNHA, Luiz Antonio. p. 208.

21. CARRAHER. p. 4.

22. POPPOVIC, Ana Maria. Enfrentando o fracasso escolar. ANDE. São Paulo (2):20, 1981.

23. POPPOVIC, Ana Maria. p. 20.

24. MELLO, Guiomar N. Fatores intra-escolares como mecanismos de seletividade no ensino de 1º grau. Educação e Sociedade. São Paulo (2):73, jan. 1979.

25. ROCHA, Any Dutra Coelho. p. 62.

26. ROCHA, Any Dutra Coelho. p. 63.

27. BARBOSA, J. J. & ROSENBERG, L. Ana Maria Poppovic: sentimento, pensamento e ação. ANDE. São Paulo (6):22, 1983.

28. GATTI, Bernardete A. et alii. A reprovação na 1ª série do 1º grau: um estudo de caso. Cadernos de Pesquisa. São Paulo (38):3-13, ago. 1981.

29. GATTI, Bernardete A. et alii. p. 4.

30. GATTI, Bernardete A. et alii. p. 10.

31. GATTI, Bernardete A. et alii. p. 12.

32. CUNHA, Luiz Antonio. p. 34.

33. CUNHA, Luiz Antonio. p. 40.

34. DEWEY, John. Democracia e educação. São Paulo, Nacional, 1975. p. 94.
35. DEWEY, John. p. 349-350.
36. TEIXEIRA, Anísio. Educação para a democracia. Rio de Janeiro, José Olympio, 1960. p. 352-353.
37. TEIXEIRA, Anísio. p. 24.
38. CUNHA, Luiz Antonio. p. 56-57.
39. SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: para além da curvatura da vara. ANDE. São Paulo (3) 1982. p. 60.
40. PETIT, Vincent. As contradições de "A Reprodução". Cadernos de Pesquisa. São Paulo (43):43, nov. 1982.
41. PETIT, Vincent. p. 44.
42. MELLO, Guiomar N. Magistério de 1º grau... p. 17-8.
43. PETIT, Vincent. p. 44.
44. CUNHA, Luiz Antonio. Notas para uma leitura da teoria da violência simbólica. Educação e Sociedade. (4):86, set. 1979.
45. SARUP, Madan. Marxismo e educação. Rio de Janeiro, Zahar, 1980. p. 137.
46. CHAUI, Marilena. Ideologia e educação. Educação e Sociedade. São Paulo (5):24, jan. 1980.
47. SARUP, Madan. p. 137.
48. SARUP, Madan. p. 137.
49. SARUP, Madan. p. 138.
50. ESTABLET, Roger. A escola. In: As instituições e os discursos. Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro (35):93, 1974.
51. ESTABLET, Roger. p. 94-95.
52. ESTABLET, Roger. p. 99.
53. ESTABLET, Roger. p. 114-115.
54. DERMEVAL, Saviani. As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina. Cadernos de Pesquisa. São Paulo (42):15-6, ago. 1982. p. 15-16.
55. GARCIA, Regina C. A qualidade comprometida e o compromisso da qualidade. ANDE. São Paulo (3):54, 1982.

56. MELLO, Guiomar Namó. Magistério de 1º grau...p. 30.
57. PETIT, Vincent. p. 47.
58. PETIT, Vincent. p. 47.
59. MELLO, Guiomar N. Magistério de 1º grau...p. 21.
60. MELLO, Guiomar N. Magistério de 1º grau... p. 29.
61. MELLO, Guiomar N. Magistério de 1º grau... p. 24.
62. MELLO, Guiomar N. Magistério de 1º grau... p. 29.
63. GARCIA, Regina L. p. 55.
64. MELLO, Guiomar N. Magistério de 1º grau...p. 31.
65. MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. Crítica da educação e do ensino. Lisboa, Moraes, 1978. p. 224.
66. MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. p. 224.
67. MELLO, Guiomar N. Magistério de 1º grau... p. 34.
68. GARCIA, Regina L. p. 55.
69. MELLO, Guiomar N. et alii. As atuais condições de formação do professor de 1º grau: algumas reflexões e hipóteses de investigação. Cadernos de Pesquisa. São Paulo (45):72 , maio 1983.
70. MELLO, Guiomar N. As atuais condições... p. 72.
71. COELHO, Ilden M. A questão política do trabalho. In: BRANDÃO, Carlos (org). O educador: vida e morte. Rio de Janeiro. Graal, 1983. p. 45-46.
72. MELLO, Guiomar N. As atuais condições... 1983. p.72.
73. MELLO, Guiomar N. As atuais condições...p. 73.
74. MELLO, Guiomar N. Magistério de 1º grau...p. 43.
75. LIBÂNEO, José Carlos. Saber, saber ser e saber fazer: o conteúdo do saber pedagógico. ANDE. São Paulo (4):40, 1982.
76. LIBÂNEO, José Carlos. p. 41.
77. LIBÂNEO, José Carlos. p. 41.
78. SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo. Cortez, 1980. p. 11. Citado por LIBÂNEO, José Carlos, p. 42.

79. LIBÂNEO, José Carlos. p. 41.
80. NORONHA, Olinda Maria. Educação de 1º grau: do saber fazer ao fazer saber. ANDE. São Paulo (5):37, 1982.
81. SCHEIBE, Leda. O saber fazer na escola: novos caminhos para a didática. ANDE. São Paulo (5):41, 1982.
82. NORONHA, Olinda Maria. p. 38.
83. SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara. ANDE. São Paulo (3):60, 1982.
84. SAVIANI, Dermeval. Para além... p. 60.
85. SCHEIBE, Leda. p. 41.
86. SAVIANI, Dermeval. Para além... p. 60.
87. SAVIANI, Dermeval. Para além... p. 61.
88. SAVIANI, Dermeval. Para além... p. 61.
89. GRAMSCI, Antonio. Concepção dialética da história. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978. p. 53. Citado por SAVIANI. Para além... p. 61.
90. SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1980. p. 14.
91. SAVIANI, Dermeval. Para além... p. 59.
92. LIBÂNEO, José Carlos. p. 43.
93. VASCONCELLOS, José. A universidade e a formação de professores para o ensino profissionalizante de 1º e 2º graus. Educação Brasileira. Brasília (5): 61, 1980.
94. BRASIL, Leis, Decretos, etc. Decreto-Lei nº 8530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. Lex. São Paulo, 10:19-20, 1946.
95. ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil (1930/1973). Petrópolis, Vozes, 1978. p. 164.
96. SALGADO, Maria Umbelina C. O papel da didática na formação do professor. ANDE. São Paulo (4):14, 1982.
97. SALGADO, Maria Umbelina C. p. 15.
98. CUNHA, L. A. O milagre brasileiro e a política educacional. Argumento. Rio de Janeiro, Paz e Terra (2):45-54, nov. 1973.
99. SALGADO, Maria Umbelina C. p. 15.

100. SALGADO, Maria Umbelina C. p. 15.
101. MELLO, Guiomar N. As atuais condições... p. 76.
102. MELLO, Guiomar N. As atuais condições... p. 77.
103. MELLO, Guiomar N. As atuais condições... p. 77.
104. MELLO, Guiomar N. As atuais condições... p. 77.
105. PINTO, Aloylson. A universidade e a formação de professores para o início de escolarização. Educação Brasileira. Brasília (5):29, 1980.
106. PINTO, Aloylson. p. 29.
107. PINTO, Aloylson. p. 29.
108. WARDE, Miriam J. A universidade e a formação de professores para educação geral no ensino de 1º e 2º graus. Educação Brasileira. Brasília (5):49, 1980.
109. BRASIL. Leis, Decretos, etc. Lei 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus. In: VASCONCELLOS, José de. Legislação fundamental; ensino de 1º e 2º graus. 2. ed. São Paulo, Lisa, s.d. p. 84-5.

A 1a. série é um problema, porque ninguém quer e quem já passou cansou. Quem é nova não quer porque tem medo, não sabe método nenhum. Na Escola Normal não se aprende método nenhum também, e você fica com receio de assumir porque quem já passou, sabe que a 1a. série é esgotante, cansa e exige muito do professor.

DIRETORA DA ESCOLA

3. CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NA ESCOLA NOSSA SENHORA DA LUZ DOS PINHAIS

Neste capítulo pretende-se caracterizar a realidade onde foi levado a efeito este estudo, e analisar os dados obtidos na pesquisa, a fim de verificar qual a relação existente entre a formação do professor atuante em classes de alfabetização e o fracasso escolar, evidenciado na primeira série do ensino de 1º grau da Escola Nossa Senhora da Luz dos Pinhais.

Assim, a intenção desta análise é relacionar as respostas obtidas junto aos professores, principais informantes do presente estudo, com a formação por eles recebida e a sua prática docente no dia a dia escolar, sendo considerados também os dados conseguidos com os demais elementos participantes deste trabalho.

3.1. CARACTERIZAÇÃO DA REALIDADE

A escola escolhida para este estudo está situada na Vila Nossa Senhora da Luz dos Pinhais. O surgimento desta Vila ocorreu por iniciativa governamental, vindo a constituir-se na primeira experiência de desfavelamento de Curitiba.

O projeto foi idealizado para abrigar 10.800 habitantes, provenientes de favelas, como tentativa de solucionar ou minimizar a problemática de habitação da referida população.

Para a elaboração do projeto de construção do núcleo habitacional foi realizado um levantamento junto aos moradores das favelas da época, cuja finalidade era verificar qual a situação destas famílias e suas necessidades. Assim foi prevista a construção de 2.100 casas agrupadas em torno de doze praças, rede de água e esgoto, centro educacional, igreja e área para indústria.

O início da execução do projeto ocorreu em 01/07/65, sendo que a inauguração oficial foi em 11/11/66.

Uma equipe técnica organizou critérios para a passagem dos moradores das favelas para a Vila. A população, que ali seria instalada, era portadora de problemas sociais e econômicos, portanto sofredora da miséria, da fome, do desemprego e da desqualificação para o trabalho, em sua maioria.

Entretanto, a ocupação das casas deu-se desordenada e anarquicamente, o que, possivelmente, tenha contribuído para a formação de preconceitos em relação aos moradores da Vila, reforçados, naturalmente, por indicadores significativos quanto à delinqüência juvenil, prostituição, expressivo número de desemprego pela desqualificação profissional, influência nas atitudes de mau comportamento pelo mau ambiente, provocado entre outros motivos pela inexistência de recreação orientada, num local onde a população jovem é significativa.

Atualmente, a Vila Nossa Senhora da Luz dos Pinhais é um conjunto habitacional constituído por 30.000 habitantes, distribuídos em 3.000 pequenas casas. Trata-se de uma Vila com um grande número de habitantes.

Sem dúvida, enfrenta problemas das mais diversas ordens:

. **geográfica** - existe considerável distância entre o início da povoação da Vila com outros bairros, sendo que inclusive à oeste, há um descampado, o que contribui para o isolamento geográfico da comunidade em relação às demais comunidades do município;

. **econômica** - situações de desemprego, sub-emprego, remuneração precária, além de um grande número das famílias ter sua subsistência baseada apenas no rendimento de uma pessoa;

. **sócio-cultural** - índice de desemprego de 30%, agravado pelo preconceito do mercado de trabalho em relação ao emprego da mão-de-obra do pessoal da Vila, tendo em vista problemas de delinqüência juvenil, toxicomania, prostituição entre outros; com relação ao nível de escolaridade, a predominância é do semi-analfabeto;

. **saúde e higiene** - elevado índice de verminose e alimentação deficiente das crianças; insuficiência de recursos para atendimento à saúde; grande parte da população apresenta precárias condições de habitação e higiene;

. **segurança** - insuficiência de pessoal habilitado para atender ocorrências de competência da delegacia, além de outros fatores como o relativo isolamento da comunidade em relação a outros bairros; o traçado viário é demasiado estreito, dificultando

tando o trânsito de veículos, o que se constitui em perigo para as crianças que brincam na rua; poucas ruas são acessíveis ao trânsito de viaturas; a própria disposição das casas, demasiado próximas umas das outras, caracteriza-se como local adequado para refúgio de marginais, o que não significa que grande parte dos lá apreendidos sejam seus moradores; este fato concorre para a formação de idéias preconceituosas com relação aos moradores da Vila.

Com o objetivo de desenvolver atividades integradas e voltadas ao atendimento das necessidades da comunidade existe o Centro Social Urbano Barigui (CSUB), criado em 11/11/79, pertencente ao Departamento de Desenvolvimento Social da Prefeitura Municipal de Curitiba. Esta instituição social é formada por dois setores:

- . **saúde** - presta serviços médicos à população infantil, e em casos de urgência, à pacientes adultos, embora o médico seja pediatra;

- . **social** - coordenado por uma assistente social e estudantes da área de serviço social, cujas atividades visam trabalhos que incluem a realização de cursos de corte e costura, tricô, crochê e outros, bem como o incentivo à expressão popular das áreas periféricas com o sentido de levar a comunidade a participar de atividades recreativas e culturais.

Entretanto, o nível de participação dos moradores é bastante baixo, pela própria falta de conscientização dos mesmos.

3.1.1. A ESCOLA

A pesquisa realizou-se na Escola Nossa Senhora da Luz dos Pinhais - Ensino de 1º grau, que oferece pré-escola e as quatro primeiras séries, situada na parte sul da Vila do mesmo nome, na Praça Central s/n. Pertencente à Rede Municipal de Ensino de Curitiba, a escola em estudo foi criada há dezesseis anos com a finalidade de atender a população em idade escolar, residente na Vila Nossa Senhora da Luz dos Pinhais. Sua clientela procede de classe sócio-econômica bastante baixa, em grande parte ex-favelados.

A instituição escolar possui uma área total de 13.440m² e 2.270m² de área construída. Sua capacidade física total é para 1.400 alunos, distribuídos em 21 salas de aula em dois turnos.

Em termos de recursos físicos, a escola ainda possui as seguintes salas destinadas à:

- direção;
- secretaria;
- supervisão pedagógica;
- orientação educacional;
- APP (Associação de Pais e Professores);
- educação física (apenas para guardar material);
- biblioteca;
- CAC (Centro de Atividades Recreativas);
- gabinete dentário;

- 8 banheiros;
- almoxarifado;
- mecanografia;
- cantina.

A Escola dispõe, internamente, de área coberta sub-dividida em três blocos. Fora do prédio-escolar há uma pequena casa para guardar material destinado à atividades de horticultura. Externamente, o espaço físico é formado por uma cancha de areia e duas canchas para basquete, futebol de salão e voley.

As condições físicas da Escola não são desfavoráveis a ponto de explicarem o fracasso escolar, embora as suas instalações não sejam excelentes, pois a Escola é relativamente fria, pouco iluminada, precisando, no momento presente, de alguns reparos.

Quanto aos recursos humanos existentes na Escola, pode-se distribuir em três grupos a saber: técnico-administrativo, docente e pessoal auxiliar.

- Pessoal técnico-administrativo:

- 1 diretora;
- 1 coordenadora administrativa;
- 5 secretárias;
- 2 secretárias-auxiliares;
- 1 supervisora pedagógica;
- 4 auxiliares de supervisão pedagógica;

2 orientadoras educacionais;

3 auxiliares de orientação educacional.

Com relação ao pessoal técnico-administrativo da Escola, pode parecer, em princípio, satisfatório para o atendimento escolar. Entretanto, a realidade é a seguinte:

. somente a diretora dispõe de dois padrões, vindo pela manhã e à tarde e as cinco secretárias, as quais são contratadas em período integral;

. a coordenadora administrativa possui somente um padrão, e o outro ela o faz na função de secretária auxiliar;

. a supervisora pedagógica dispõe de um padrão, cumprindo-o durante o período da manhã;

. cada uma das quatro auxiliares de supervisão pedagógica trabalha apenas um período, sendo distribuídas duas pela manhã e duas pela tarde;

. quanto à orientação educacional, a situação não difere muito, pois dispõe de duas pessoas, mas apenas uma trabalha em tempo integral;

. quanto às auxiliares de orientação educacional também são duas pessoas que perfazem três períodos.

É principalmente quanto à orientação pedagógica que as condições de trabalho da Escola, atualmente, não são das mais favoráveis, pois além da supervisora pedagógica realizar o seu trabalho no período da manhã, também uma das duas auxiliares que atendem o período da tarde, afastou-se por licença-gestação. Assim, a partir do início de outubro, as turmas do período da

tarde contam somente com a colaboração de uma das auxiliares pedagógicas, a qual não possui habilitação na área. Conseqüentemente, as doze turmas de alfabetização existentes no período da tarde têm procurado sanar suas dúvidas, se possível, coletivamente entre os professores nas reuniões de série que ocorrem na Escola uma vez por semana com duração de quarenta minutos aproximadamente.

Deste modo, se por um lado há precariedade de recursos humanos quanto à orientação pedagógica da prática escolar, por outro, cria-se uma situação de reflexão sobre a prática docente, ampliando o espaço pedagógico do professor, dando-lhe maior autonomia.

- Pessoal docente:

7 regentes de pré;

13 regentes de 1a. série;*

8 regentes de 2a. série;

7 regentes de 3a. série;

7 regentes de 4a. série;

5 recreacionistas;

3 professoras de educação física (sendo uma por período e a outra em turnos alternados);

* As turmas de 1a. série são constituídas por duas classes especiais, duas de chamada escolar, uma de adaptação, quatro de alunos repetentes e quatro de alunos que cursaram o pré-escolar.

2 professoras para o Centro de Atividades Recreativas (trata-se apenas de uma pessoa que trabalha nos dois períodos);

4 professoras substitutas (dadas as licenças, no momento, há uma pela manhã e outra à tarde);

1 estagiário em técnicas agrícolas.

Sendo a escola grande é comum faltar dois, três e até quatro professores por dia, o que implica em problemas de substituição, ficando turmas de alunos sem atendimento, ou melhor, sendo redistribuídas em outras turmas, o que prejudica muito o desenvolvimento tanto das turmas cujos professores faltaram, quanto as dos que os receberam.

Outro problema que agrava as condições de atendimento escolar é o da licença-gestação, que no presente ano letivo foram de oito a nove, bem como as remoções.

- Pessoal auxiliar:

6 cantineiras;

3 inspetoras de alunos;

9 serventes;

2 vigias noturnos;

1 vigia diurno.

Tanto as cantineiras, como as inspetoras de alunos, as serventes e o vigia diurno prestam serviços em tempo integral.

Com relação ao material didático, a escola dispõe de condições relativamente satisfatórias. Na sala de supervisão pedagógica, os professores encontram desde cadernos, livros didáti-

cos por série, cola, tesoura, gravuras, carimbos, uma série de quebra-cabeças, livros de leitura para atualização dos docentes, cartilhas diversas, as quais poderão ser levadas para trabalho em sala de aula, e apoio na confecção de textos, os quais vão sendo armazenados na chamada textoteca. Há material do Método Montessori, entre outros, além dos recursos existentes no almoxarifado e sala de mecanografia, bem como na sala de educação física. Na biblioteca há mais de 3.400 volumes e recursos audiovisuais, como radiola, slides, etc.

O material didático é satisfatório, entretanto, não é plenamente utilizado visando o maior rendimento escolar, a ponto de uma das professoras entrevistadas fazer a seguinte afirmação:

Nós temos materiais vastos e riquíssimos, que não são usados por falta de conhecimento dos professores. Aí, há falta de interesse na minha opinião. Então, eu acho que se existe falha existe a do professor em não procurar nas suas horas de folga. Em vez de preparar a aula na sua casa, você ir lá na supervisão, onde nós temos materiais maravilhosos, pessoas que possam nos ajudar a fazer aquilo que nós precisamos.

Por outro lado, na prática escolar foi possível apresentar situação em que a supervisão - em reunião com professores das classes de alfabetização - apresentou uma infinidade de materiais, colocando-os à disposição do grupo de docentes. Portanto, quer parecer que a afirmação acima, feita por uma das professoras, pode, em parte, explicar o fracasso escolar no presente estudo, e não a precariedade de material didático escolar da Escola Nossa Senhora da Luz dos Pinhais, embora, apenas o uso do material não resolva a questão do fracasso escolar.

Entretanto, alguns fatores dificultam a utilização do material didático pelas professoras, como a falta de horário destinado ao planejamento das aulas, a baixa remuneração, exigindo na maioria das vezes que trabalhem em dois períodos, o que perfaz 69,23% das professoras atuantes na primeira série do ensino de 1º grau da Escola em estudo; além da distância existente, muitas vezes, entre uma escola e outra, o que exige demasiado tempo na locomoção.

Com relação ao corpo discente, o número de matrículas efetivadas em março deste ano letivo, totaliza 978 alunos, distribuídos em 42 turmas.

Neste ano, estão matriculados 285 alunos nas 13 turmas de 1ª. série, das quais duas são de classe especial, constituídas por 28 alunos. As 11 classes regulares estão compostas por 130 crianças do sexo masculino e 127 do sexo feminino.

A concentração das turmas de 1ª. série no período da tarde é justificada pela preferência dos pais ou responsáveis por tal turno.

O horário de funcionamento dos turnos é o seguinte:

- . manhã - 07:30 às 11:00h
- . tarde - 13:30 às 17:00h.

3.2. A QUALIFICAÇÃO DAS PROFESSORAS DAS CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO

Pretende-se analisar como a qualificação docente interfere no fracasso escolar verificado na prática pedagógica das professoras atuantes na primeira série do ensino de 1º grau da escola em estudo.

Um dos aspectos estudados foi a opção pelo magistério. Isto porque verificou-se que esta opção não é feita com convicção, pois as professoras ainda sofrem muito a influência da discriminação do trabalho feminino. Deste modo, até certo ponto pode existir uma relação entre a escolha não consciente pela profissão e a conseqüente falta de empenho no exercício da mesma, em alguns casos.

Somente uma das professoras entrevistadas afirmou ter escolhido a docência por opção. É interessante ressaltar que esta, embora com pouca experiência está bastante comprometida com o trabalho que desenvolve com os seus alunos, empenhada em ensinar-lhes bem e o máximo possível, além de demonstrar em sua prática, tranquilidade e confiança no relacionamento com os seus alunos. Outras vêm no magistério de 1º grau a vantagem de trabalhar com crianças, por considerarem uma tarefa gratificante. Entretanto, mais de 75% das entrevistadas afirmam ter optado pelo magistério, por influência dos pais, por não existir outra profissão que garanta trabalho facilmente para a mulher, ou porque era o curso mais adequado na época. Por este tipo de resposta pode-se até pensar que a idade das professoras informantes da pesquisa seja mais avançada, mas não é realidade, pois a idade média é de trinta anos e o tempo de serviço oscila entre um e no máximo doze anos de experiência no magistério, dando uma média de sete anos.

Portanto, a escolha não é feita por opção livre e consciente, mas determinada e condicionada pelo contexto cultural e social que revela a marginalização da mulher quanto à sua participação no mercado de trabalho. Assim, embora se pense que hoje

a marginalização do trabalho da mulher na sociedade não seja tão acentuada, isto ainda ocorre, tanto que leva a opções como a de uma professora de 22 anos que possui curso superior em administração e especialização em administração hospitalar a afirmar que escolheu o magistério de 1º grau: *"Primeiro porque eu tinha um período que não fazia nada. Além de ter o Normal e gostar de crianças. Fiz o concurso da prefeitura e como passei, assumi. Segundo, pelo fato de ser muito difícil mulher arranjar um emprego; então, por enquanto a gente vai segurando, porque em administração é difícil, ainda mais no meu setor"*.

De fato BRUSCHINI constata em seu trabalho¹ que na verdade não existe opção profissional completamente livre nem para o homem, e muito menos para a mulher - o que tem contribuído no tipo de escolha das professoras em questão, de acordo com alguns de seus depoimentos:

"Era a formação mais certa que havia e também porque não existia outro campo, pois seria negativo para a mulher".

"Isso ainda é pelos pais que achavam que toda menina tinha que ser professora. Fiz o magistério e gostei, mas fui bem influenciada".

"Sinceramente, porque era o curso que dava emprego mais rápido".

"Desde criança eu tive vontade de ser professora, não sei se por imitação, ou se realmente tinha alguma coisinha lá dentro. A maioria das minhas primas fazia normal e eu tinha aquele entusiasmo. Eu não sei, mas é mais uma questão de época; todo mundo fazia Magistério, quando eu vi estava lá dentro e me dei bem, gosto".

Assim, em princípio, poder-se-ia afirmar que a falta de liberdade e conseqüentemente, a própria falta de convicção quanto à escolha pelo magistério poderia estar relacionada com a desqualificação profissional das professoras, constituindo-se em uma das explicações para o fracasso escolar. Contudo, para algumas, isto não é verdadeiro, pois acabam se empenhando no trabalho escolar, dedicando-se de fato à ação pedagógica, procurando ensinar bem.

Por outro lado, outras buscam formas de fugir do trabalho, saindo da sala de aula sem dar o devido atendimento aos alunos, deixando o tempo passar, fazendo hora para aguardar o recreio, ou o horário de saída. E outras, ainda dizem que escolheram o magistério de 1º grau, porque gostam de crianças como uma que disse com muita convicção: *"Gosto muito de criança, acho que é a raiz do futuro e que poderíamos ter um progresso bem melhor e mais válido para a humanidade, se todas as pequenas cabeças fossem bem trabalhadas"*.

Esta é uma opção que se justifica pela crença na escola como *"redentora da humanidade"*, por acreditar que a sociedade seria modificada pela educação, esquecendo que esta última é determinada pela primeira.

Outras justificam a escolha do magistério, associando-o às características do trabalho feminino, à idéia de ser mãe, como se as soluções para o trabalho pedagógico estivessem na relação maternal e independessem de competência profissional.

"Será que esses sentimentos são suficientes para ajudar as crianças com dificuldades escolares? Ou será que exatamente o professor supervaloriza o afetivo para não colocar à mostra a precariedade material da escola e o seu despreparo profissional".²

No caso em estudo, não seria para esconder dificuldades materiais da Escola, mas sim a desqualificação docente de algumas das alfabetizadoras, pois verificou-se que a maioria das professoras atuantes na primeira série do ensino de primeiro grau no atual ano letivo da Escola Nossa Senhora da Luz dos Pinhais têm pouca experiência e algumas praticamente nenhuma experiência profissional nesta série que é de fundamental importância na vida de cada educando e onde se verificam os mais altos índices de evasão e repetência.

Isto deve-se ao fato de que o critério de escolha de turmas na Escola é o de antiguidade, bem como ao "pavor" que as professoras têm da primeira série. Praticamente ninguém gosta de alfabetizar, considerando um trabalho estafante, pois nunca conseguem caminhar com toda a turma no mesmo passo; por conseguinte é difícil encontrar alguém que queira assumir o compromisso com esta série. Assim, as que são alfabetizadoras, o são por imposição e por não restar outra alternativa. Na tentativa de explicar tal situação, uma das professoras entrevistadas disse:

A 1a. série é muito trabalhosa, exige demais todo minuto, todo instante; é tia para cá, tia para lá. Você tem que estar corrigindo letrinha por letrinha, palavrinha por palavrinha, depois linha por linha. É um trabalho enorme que esse ano deu certo, o ano que vem não sei... Será outra turma e você sempre tem que estar pesquisando, então é trabalhoso. Os professores mais velhos, por antiguidade, ou por comodidade ou por velhice, eu não sei porque não querem pegar a 1a. série, já estão cansados, as crianças pequenas exigem demais. É um trabalho cansativo, e as professoras novas não têm base.

Isto não significa que realmente ninguém queira trabalhar com a primeira série, mas de fato são muito poucas e este ano foi pior, devido a concentração das primeiras séries no período da tarde, em atendimento à solicitação dos pais; assim, realmente "sobrou primeira série à tarde" - na expressão de uma das supervisoras da Escola - "não houve saída, mesmo sem querer, as professoras foram obrigadas realmente a assumir".

E de fato, quando das entrevistas junto às professoras perguntava-se por que você é alfabetizadora? As respostas eram:

"Não foi opção. Foi inicialmente imposição. Quase nunca, até hoje mesmo não se pode escolher. A gente chega na escola e é obrigada a aceitar aquilo que sobra. As mais antigas escolhem e quem chega por último, fica com o que sobra".

"Sinto que eu não sou alfabetizadora, não sinto isto em mim; estou alfabetizando porque não teve outro jeito; mas não sou alfabetizadora".

"Porque como eu fui a última a chegar aqui na Escola e a escolha de turmas é pelo tempo de serviço (antiguidade), então, só sobrou uma primeira série, porque normalmente ninguém gosta de primeira série. Fiquei com o que sobrou porque era a mais nova na escola".

"Não foi bem uma escolha, foi mais o que sobrou, porque foram passadas para a tarde as primeiras séries e eu não posso trabalhar de manhã; então, tive que pegar uma 1a. série".

"Por consequência; eu fiz o concurso da Prefeitura e escolhi a vaga aqui na Vila. Como só tinha regência de classe, então peguei a 1a. série, porque foi o que sobrou para mim.

Eu confesso que tenho até medo de sala. Eu tinha medo, muito medo, mas no fim não é um bicho de sete cabeças. No início, pensei: não sei o que é que vai dar, eu não tinha experiência e não conhecia o método, mas, daí eu disse: eu sou capaz, eu vou fazer e fui embora. Sei lá, tenho que alfabetizar, peguei a 1a. série, fazer o que!"

"Não foi uma escolha, porque eu não estava aqui na época, e não havia outra opção, quando cheguei. A única turma que tinha restado era o primeiro ano. Foi uma experiência totalmente nova, com classe de alfabetização".

Sem dúvida, existe um receio muito grande de trabalhar com as turmas de alfabetização e a explicação para tal medo, no presente estudo ficou clara, na medida que as próprias professoras admitem a falta de formação específica, agravada pela inexperience, bem como por um certo temor transmitido pela própria escola de formação para o magistério, conforme diversos depoimentos, entre os quais destaca-se:

"Quando fazia inscrição nos outros colégios pedia qualquer turma, menos primeiro ano. Quando me perguntavam por que? Eu não sabia responder, pois, nunca havia pego classe de 1a. sêrie; mas, quando fiz estágio no magistério, todo mundo dizia - me que não era bom, até as professoras, porque era muito trabalhoso".

Apenas uma das professoras respondeu que é alfabetizadora porque gosta de fato, embora tenha optado pelo magistério por não existir outra alternativa em sua cidade, acabando por realizar-se na profissão. É consciente de seu papel, inclusive da falta de competência profissional, mas está comprometida com seu trabalho e afirma:

Sou alfabetizadora porque gosto. Acho que ser alfabetizador é um desafio, porque ou você produz, ou você fracassa. Quando você leciona para um segundo, terceiro, quarto ano, a criança já foi alfabetizada, você não precisa jogar 100% das suas atividades, das suas habilidades em cima da criança, porque esta criança não está totalmente preparada, mas já lê, conta, sabe ler e escrever; então acho que é mais fácil. Agora, você pegar uma criança que vem para a escola, na maioria das vezes, não sabe nem pegar o lápis, é um desafio! (...) E muitas vezes a criança reprova por culpa do professor.

Acho que muitas vezes nós temos culpa, não total, mas a gente tem uma parcela de culpa.

É exatamente uma das supervisoras que vai estabelecer claramente a relação entre o medo que as professoras têm de serem alfabetizadoras e a causa desse medo, quando diz:

"Difícilmente você recebe uma professora que afirme que rer trabalhar com 1a. série. Vai para a 1a. série a professora que sobrou. A verdade é essa, nós não podemos esconder, porque se elas puderem fugir da 1a. série, elas fogem, pois não receberam formação".

Portanto, a culpa pelo fracasso escolar não recai única e exclusivamente nas explicações de ordem individual e social, como muitos tentam justificar; mas também nos fatores pedagógicos, uma vez que é o professor que chega na escola desqualificado para o processo de alfabetização. Aqui é o momento de realizar a pergunta: afinal, qual é então o papel das agências de formação para o magistério?

A resposta é bastante clara; no caso em estudo, uma das supervisoras retratou a situação baseada em seus 13 anos de experiência no magistério e sete de supervisão do seguinte modo:

Infelizmente, eu vejo de uma forma terrível! É drástico mesmo. As normalistas que chegam na Escola (não as culpo de maneira nenhuma), mas com raríssimas exceções chegam sabendo algum método de alfabetização, ou tendo discutido na Escola Normal ou tendo visto alguma coisa. (...) Nos últimos concursos, a professora chega na Escola e diz sinceramente: 'eu não sei trabalhar com primeira série'. Algumas não dizem no dia, e quando chegam na prática da sala de aula, elas vêem que não dão conta da coisa, e quando sentem que a supervisão não está aqui para controlar como fiscal da Prefeitura, mas está para ajudar, elas chegam e dizem: 'olha eu não sei alfabetizar'. Senão, elas tentam esconder. Só as mais abertas dizem mesmo que não sabem alfabetizar. Isso é uma coisa que nós estamos sentindo e que nos últimos anos está piorando, em vez de melhorar. É o pessoal que vem da fa-

culdade, as meninas que têm curso de letras não sabem alfabetizar, as que têm curso de pedagogia, não sabem alfabetizar. Então a nível de formação do professor ficou jogada para alguém, e que ninguém assumiu. Quem está assumindo a alfabetização, na verdade são pessoas isoladas, pessoas que têm uma experiência muito grande com primeira série.

Este foi um depoimento que veio corroborar as respostas de todas as professoras entrevistadas quando lhes foi feita a pergunta: em que a sua formação para o magistério contribuiu para o trabalho de alfabetização que você realiza? Eis algumas de suas respostas:

"Em nada, para mim é a mesma coisa: ter feito, como não ter feito".

"A escola não ensinou como alfabetizar".

"Foi insuficiente e ineficaz. O que a gente aprende no curso Normal não tem nada a ver; na sala de aula é bem diferente".

"Olha, eu acho que o normal não contribuiu para a alfabetização. Não contribuiu em nada! A não ser que tive uma professora que gostava muito de ler e forçava a leitura; então naquelas leituras forçadas que fazia, fui adquirindo o hábito de ler. E, hoje, eu leio, se eu não leio me sinto mal. (...) O normal dá tanta coisa fora de tanta coisa, que não tem o menor sentido; não dá base à ninguém. Dão filosofia, teoria de não sei o que, em vez de trabalhar com palitinho e com alfabetização. Certo, que filosofia faz parte de muita coisa, mas...".

"Em nada, nada. São aquelas noções: existe tal método silábico, fônico e pronto".

"Não muito, porque nós trabalhávamos com crianças que já sabiam tudo".

"Muito pouco, embora o colégio que estudei esteja como um bom colégio é muito falho".

Davam muita teoria e a prática é outra coisa. Nós tínhamos 'os famosos estágios', mas é uma tremenda utopia. (...) Você chegava numa escola não assumia uma turma, não ficava nem como auxiliar, ficava como observadora simplesmente. E as professoras não gostavam, só davam caderno para corrigir. Então, acabava-se limitando a corrigir cadernos e não se observava mais nada".

As informações obtidas nesta questão são da mais alta importância neste trabalho, pois confirmam a existência da desqualificação do professor de primeira série do ensino de 1º grau no quadro atual da Escola Nossa Senhora da Luz dos Pinhais, mostrando que se a formação deste tipo de profissional deixou a desejar, dificilmente ele estará apto a assumir satisfatoriamente o exercício docente junto às classes de alfabetização, as quais constituem o degrau preliminar do processo de escolarização formal.

Assim sendo, o insucesso escolar das crianças desfavorecidas economicamente, jamais poderá ser explicado somente pelos fatores individuais e sociais que inegavelmente, também influem negativamente no rendimento escolar deste tipo de educando; entretanto, se o professor não foi devidamente habilitado, conseqüentemente não terá a necessária competência para realizar o seu trabalho pedagógico, o que não só explica a razão do "pavor

pela primeira série", como demonstra que a qualificação docente é um dos fatores que podem melhorar a qualidade do ensino , e deste modo, eliminar, em parte o fracasso escolar.

Por outro lado, o não saber fazer não implica necessariamente na falta de consciência do papel do professor de alfabetização como pode-se perceber:

Ele tem que, primeiro e unicamente querer. Tem que estar ultra-preparado, porque não é uma brincadeira. (...) O ideal é a pessoa que realmente gosta de alfabetizar, porque vai se dedicar, procurando melhorar cada vez mais o seu processo, o seu método, ensinando melhor, porque a alfabetização é a base. O primeiro ano é pra valer, mas é uma falha de quase 90% das escolas não terem esse professor. Então, quando se comenta em reuniões com outras professoras da Prefeitura: 'Por que você está na primeira série?' 'Porque eu fui a última a chegar'. Este é o maior erro que se comete com o aluno, seja ele de onde for. É o maior erro, porque a professora de 1º ano tem que gostar, se dedicar, ter tempo, procurar dinamizar esse ensino, tanto que senão acaba uma coisa monótona e desagradável, porque ela não se interessa e há reprovação por isso. Acho que o grande índice de reprovação é por influência da professora. A alfabetizadora tem que ter gosto, prazer e não arredar o pé.

O nível de conscientização da importância do papel do professor no processo de alfabetização demonstrado neste depoimento merece reflexão, pois realmente o problema do fracasso escolar tem relação direta com a competência e o compromisso do professor. Sem dúvida, a observação feita pela professora entrevistada é muito oportuna e merece ser considerada, quando da atribuição de turmas aos docentes, procurando adotar medidas que minimizem esse problema, de modo a diminuir os obstáculos à democratização deste ensino.

Corroborando esta observação, destaca-se também a afirmação de outra docente que tanto em suas palavras, como em sua prática, deixa perceber a preocupação com o aluno, pois este acaba sendo a vítima, quando a ação pedagógica fracassa; tanto é verdade, que sugere:

"Deveria existir maior conscientização por parte do alfabetizador e, em geral dos diretores, porque chega um professor novo na escola, que nunca entrou numa sala de aula, 'tocam' o coitado no primeiro ano. Quer dizer, aquelas crianças vão receber o que?"

Pelo próprio grupo de professoras de alfabetização da Escola Nossa Senhora da Luz dos Pinhais, o papel do professor de classe de alfabetização é visto como vital, ou seja, um dos mais importantes dentro da escola, porque a primeira série é determinante: *"é 'aquele impacto', a criança terá que descobrir um mundo totalmente diferente. Terá que aprender muitas coisas, reformar muitos pensamentos, então é vital a professora de 1ª. série -ela precisa ter muita didática, muito conteúdo".*

Entretanto, na prática cotidiana pode-se observar que ainda há pouca atenção para as reais necessidades pedagógicas da criança, visto que se verificou grande defasagem entre a prolapada relevância do papel do professor e a sua ação docente no dia a dia, pois muitas vezes, nem sequer o professor, em sala de aula, abre a boca para explicar às crianças o que e como deve ser feito determinado exercício. Limita-se à escrever uma série de exercícios no quadro-negro sem dar a menor explicação às crianças de primeira série, que ainda não dominam o mecanismo da escrita e da leitura.

Sem dúvida, o desempenho do professor depende muito de sua consciência profissional, de sua vontade de trabalhar, do seu compromisso em realizar uma ação eficaz. Caso contrário, chega a acontecer até o que foi relatado por uma das supervisoras da Escola: haver professora que faz crochê em sala de aula. Isto é um problema sério que a Escola e a equipe de supervisão precisam enfrentar, mas que é muito difícil, porque este docente, la mentalmente, não se conscientizou como profissional, e isso é um processo de dentro para fora. Já foi falado, solicitado, contudo nada mudou. Qual será o conteúdo transmitido por este professor aos seus alunos? Naturalmente, deixará muito a desejar, e, este é um problema grave, demonstra incompetência e está correlacionado com a formação recebida pelo professor, na medida que foi constatado um esvaziamento do conteúdo curricular das escolas normais, conforme informações do grupo estudado. Assim, impõe-se a recuperação das escolas normais, principalmente, quanto ao conteúdo específico para a alfabetização, a fim de garantir uma formação sólida para os futuros professores que atuarão junto às quatro primeiras séries, os quais necessariamente deverão estar preparados para assumir também classes de alfabetização, cujas características são específicas e que, portanto, exigem um saber também específico. Deste modo, poder-se-á maximizar os índices de aprovação desta série, o que contribuirá para maior democratização do ensino.

Entretanto dada a falta de embasamento quanto à alfabetização, encontra-se um expressivo número de professoras atuantes na primeira série do ensino de 1º grau na Escola, onde se realizou este estudo, que chegam a confundir o papel do professor alfabetizador com o papel de mãe, acreditando que com amor e carinho poderão alfabetizar.

"Ah! professora de alfabetização é ser mãe, porque a gente tem que fazer de tudo igual uma mãe. Acho mesmo que o professor de alfabetização só o deveria ser depois de ser mãe".

"A professora de primeira série tem que ser muito mais mãe, do que professora. Eu acho que a professora de primeira série teria que ser estritamente, primeiro mãe, para depois ser a professora".

"O professor de classe de alfabetização, mesmo que seja para adultos, tem que ser mãe, pai, tem que ser tudo dentro de uma sala de aula.

É preciso dar de tudo à essas crianças, principalmente para as nossas crianças aqui de periferia que precisam bem mais, inclusive carinho e amor".

Só que o amor de mãe jamais alfabetizou alguém; nunca se teve conhecimento de que alguma mãe apenas com amor, carinho e afeto tivesse alfabetizado um filho sem dominar um conteúdo de alfabetização. O ato de alfabetizar é de inteira responsabilidade do professor, que para isso precisará ser competente, possuindo um saber que lhe assegure um trabalho eficiente. Aí sim, este ato poderá ser feito com amor e a experiência vivida pelo aluno poderá ser até mais enriquecedora.

Aliás, é de perguntar-se à algumas dessas professoras, o que é amor, carinho, afeto e afago, pois durante o período de observação, foi possível notar que muitas das professoras que a ele referiram-se, eram as que muitas vezes demonstraram menos paciência, maior irritação com as crianças, portanto na prática, a contradição aparece sob a forma de gritos, mímicas de nojo quando beijadas pelas crianças, além de ridicularizações dos alunos que apresentam maior dificuldade de aprendizagem.

Portanto, tudo leva a crer que a desqualificação profissional para a alfabetização faz confundir competência profissional com amor. Tendência esta da Escola Nova, onde professor e mãe igualam-se pelo afrouxamento da disciplina, a ênfase se põe na aquisição de comportamentos e não nos conteúdos, assim a qualificação do professor - a aquisição do saber para ensinar - passa para segundo plano, pois os professores das séries iniciais não precisam de qualificação, de conteúdos, de aquisição de saber específico para o processo ensino-aprendizagem, por isso bastando amor para o exercício do magistério.

Entretanto, outras mesmo sem a necessária qualificação, aprendem com a prática, empenhando-se no trabalho, procurando descobrir como trabalhar com a criança e assim chegando a criar alternativas que mais se adaptem a sua turma.

Apenas uma das professoras informantes da pesquisa diz que:

O professor de primeira série deveria ser especializado, para que pudesse tomar conhecimento dos vários métodos e ter condições de estudar à fundo um por um, e, então saber qual se identifica com o professor e com a criança. Por exemplo, o da Abelhinha, tem muita gente trabalhando, eu trabalhei; sabe Deus quantos problemas não deixei por aí, com os meus sons, sabe lá de que jeito! Então, deveria ter um curso à parte, além do normal para a pessoa que está interessada com o primeiro ano ter um curso de especialização; isto até em termos de universidade.

De fato, esta seria a situação ideal para se ter um professor competente. Contudo, a realidade está ainda bastante longe disto, embora existam cursos de formação de professores com aperfeiçoamento em alfabetização, à nível de estudos adicionais (conforme se refere o § 1º do Art. 30 da Lei 5692/71), os quais visam possibilitar a melhoria da capacitação profissional do professor de 1a. à 4a. série, tendo a duração de um ano letivo. O objetivo do curso de aperfeiçoamento de professores para alfabetização, na forma de estudos adicionais, em nível de 2º grau é propiciar conhecimentos teóricos e práticos que permitam desenvolver, adequadamente, o processo de alfabetização, conforme sugeriu uma das professoras entrevistadas. Entretanto, à nível de Estado do Paraná, atualmente dispõe-se apenas de quatro cursos em funcionamento, conforme os dados da Tabela 7, o que não é absolutamente significativo para superar a desqualificação docente existente, considerando a baixa produtividade do ensino, justamente, na primeira série da escalada escolar. Também é interessante notar que, nem na capital do Estado, existe oferta do referido curso de aperfeiçoamento.

TABELA 7

Estudos Adicionais - Alfabetização - Cursos em Funcionamento no Estado do Paraná - 1983

Nº	ESTABELECIMENTO	MUNICÍPIO
01	Colégio S. Vicente de Paula	Irati
02	Colégio General Carneiro	Lapa
03	Colégio Pedro II	Umuarama
04	Colégio Professora Amazília	União da Vitória

FONTE: SEED/PR.

Além deste fato, o número de estabelecimentos de ensino que oferecem a habilitação específica para o magistério no Estado do Paraná, também é bastante limitado, pois, de acordo com os dados fornecidos pela Fundação Educacional do Paraná (FUNDEPAR) no ano de 1982 existia um total de 239 estabelecimentos, sendo 191 da rede estadual de ensino, três escolas municipais e 45 particulares, dos quais, em Curitiba, duas escolas pertencem à rede estadual de ensino e 12 à particular, totalizando 14 estabelecimentos. Este número reduzido de cursos de formação para o magistério demonstra o desprestígio pela profissão no atual contexto.

Mas, para que se possa realmente democratizar o ensino é necessário valorizar a carreira do magistério, porque esta é uma maneira de se ter recursos humanos verdadeiramente engajados no processo de escolarização, desde que as agências de formação também se empenhem em proporcionar uma fundamentação segura para o trabalho pedagógico, voltado para o atendimento do aluno concreto existente na sala de aula que, em sua maioria, vem das camadas populares.

Deste modo, cabe às escolas de formação para o magistério preparar sua clientela para trabalhar com as crianças das camadas populares.

Entretanto, o que foi possível constatar neste estudo, é que lamentavelmente, a escola de formação para o magistério também tem negligenciado este aspecto, a tal ponto que o professor, quando em contato com a realidade das escolas que atendem as camadas populares, sente-se despreparado, conforme as informações obtidas neste estudo; as agências de formação trabalham completamente fora da realidade, em cima de um aluno ideal, abstrato que não se encontra dentro da sala de aula. Uma das supervisoras afirma:

A escola normal é muito elitista, prepara as normalistas para trabalhar com crianças semi-alfabetizadas, com criança de classe média alta e na realidade isso não vai acontecer. (...) É muito elitista, muita preparação de cartazes, festinha, presentinho, e isso não tem nada a ver, porque, quando você vai para as escolas de periferia, você vai trabalhar com piolhos, sarna, problema de disciplina e sujeira; você vai ter que tirar tudo isto da sua frente para ver a criança e trabalhar com esta de acordo com as suas necessidades. Isso é muito difícil, porque você quer que esta criança tenha os padrões da criança de classe média, então você se desespera. É o que acontece, quando se vai para uma escola de criança favelada, ou aqui da nossa Escola, na periferia. Mas não se pode dizer que a criança de periferia é marginalizada, ela tem uma forma de você trabalhar. É só descobrir.

Mas é exatamente isso que é difícil, dada a falta de formação adequada transmitida pelas escolas de magistério, segundo as informações fornecidas neste estudo, tanto pelas professoras alfabetizadoras atuantes no atual período letivo na Escola Nossa Senhora da Luz dos Pinhais, como pela sua equipe técnico-administrativa e pedagógica. Foi ratificada a veracidade de tais informações, quando das entrevistas realizadas junto à elementos responsáveis pela parte técnico-pedagógica dos dois cursos de formação para o magistério, existentes em Curitiba, pertencentes à rede oficial de ensino, a saber: Instituto de Educação do Paraná e Colégio Lysímaco Ferreira da Costa. Uma das supervisoras pedagógicas das escolas de formação para o magistério em nível de 2º grau, além de reconhecer a deficiência deste tipo de agência formadora, quanto ao seu distanciamento entre o conteúdo trabalhado e a realidade a ser enfrentada pela professoranda em seu futuro campo de atuação, justificou a defasagem pela falta de condições físicas, materiais e humanas do estabelecimento de ensino e, prosseguindo, sugeriu a necessidade de realizar-se:

- teste de seleção para o ingresso no curso, por meio de sondagem de aptidão e prova de conhecimento, a fim de verificar o domínio de pré-requisitos, considerados básicos para o curso;

- seminários e palestras, a fim de mostrar o que é o curso de formação para o magistério, a fim de garantir maior conscientização na sua escolha e na importância de seu papel;

- mudanças na organização curricular, visando atender melhor aos objetivos específicos do curso e seu caráter profissionalizante;

- mais cursos de aperfeiçoamento e atualização para o professor que atua nas escolas de magistério.

Nas duas escolas de 2º grau visitadas, o maior problema enfrentado no processo de formação para o magistério de 1º grau *"é o professor que por acomodação, estaciona em seu processo de atuação"*. Assim, uma alternativa de solução para o problema detectado, proposto por uma das informantes, exigiria maior atenção e interesse por parte da Secretaria de Educação promovendo cursos de atualização e constante reciclagem.

Neste aspecto, sobressai também, o papel da universidade, como agência de formação para o magistério que, do mesmo modo, tem deixado muito a desejar, segundo o depoimento das informantes desta pesquisa, pois que as supervisoras, a diretora e 50% das professoras atuantes nas classes de alfabetização da Escola Nossa Senhora da Luz dos Pinhais possuem formação de nível superior e fizeram críticas a este ensino, dizendo que:

"A universidade também tem que ir à escola para ver a realidade; pesquisar, estudar para melhorar a formação dos que estão ingressando no mercado de trabalho".

"Veja, eu sou uma pessoa que me formei no magistério, que tem lá na minha carteirinha do MEC didática, psicologia da educação e história da educação e me pergunte se eu sei; não sei na da de história da educação - e o que foi dado, foi assim, por cima, bem superficial; a gente não analisava, não criticava ,

não discutia, não fazia nada, e as coisas eram vistas isoladas, como se a educação acontecesse sozinha, a educação na França , nos Estados Unidos e mesmo aqui no Brasil; foi tudo pincelado , como se não tivesse relação nenhuma com aspectos políticos, econômicos, sociais como se ela fosse assim, independente, bem solta".

E mais:

"Aí, eu acho que deveria ser feita uma pesquisa de campo, abrangendo todas as escolas, para ver como formar o pedagogo, o professor de matemática, de história, de estudos sociais, de tudo; da própria educação física".

A crítica não é em vão, mas muito pertinente e consciente da necessidade do domínio do saber escolar a ser transmitido ao educando de acordo com a sua realidade, atendendo às necessidades pedagógicas das crianças, lembrando sobretudo que a realidade social não é uniforme, mas que o profissional deverá estar apto a enfrentar a diversidade social existente, sem contudo apresentar um ensino de segunda categoria. Sem dúvida, à universidade também compete a pesquisa e a extensão, devendo, portanto estar entrosada com o trabalho realizado em outras instâncias, abrindo suas portas, integrando o seu trabalho com a Secretaria de Educação.

Esse intercâmbio tem sido solicitado pelos ôrgãos do sistema de ensino, devendo a Universidade articular-se para propor formas de cooperação. Do mesmo modo, também a equipe de treinamento em alfabetização da Diretoria de Educação da Prefeitura Municipal de Curitiba demonstrou interesse neste tipo de inter-

câmbio, assim como a própria Escola Nossa Senhora da Luz dos Pinhais está disposta a realizar um trabalho conjunto, cuja finalidade é uma só: melhorar o nível da qualidade de ensino.

Para que tal objetivo seja atingido, principalmente, no que se refere ao ensino destinado às camadas populares, como é o caso em estudo, torna-se prioritária uma segura fundamentação para a ação pedagógica que deverá levar em conta as características de sua clientela. De nada servirão conteúdos, que sejam endereçados a um aluno ideal, abstrato, porque o aluno que se encontra na sala de aula não é abstrato, mas real, e concreto, que requer uma ação eficaz, para que possa dominar o conhecimento da leitura, da escrita, do cálculo e assim compreender melhor a realidade em que vive, eliminando-se assim o fracasso escolar.

Para isto, esclarece uma das supervisoras da Escola:

É fundamental que a normalista aprenda pelo menos o que é trabalhar com crianças de periferia; que ela não tenha a ilusão, que trabalhar com crianças de periferia é trabalhar da mesma forma com que se trabalha com uma outra criança. A nossa criança (de periferia), tem uma cultura diferente, então, se o professor viesse para nós e a escola normal pudesse nos mandar um professor pelo menos com esta visão, ou seja, que não é uma criança inferior, é simplesmente uma criança com vivência diferente da outra criança, isto seria de grande validade; em alguns aspectos, ela supera totalmente a criança de classe média, a nossa criança vem para a escola com uma série de vivências super-enriquecedoras que podem ser exploradas na alfabetização. É uma criança que se vira fácil, se vira sozinha, supera em muito a criança de classe média, mas que ao mesmo tempo tem uma cultura diferenciada; então, se o professor alfabetizador não tiver esta visão de que é uma criança

com outros valores, com uma forma diferente de ver o mundo, já estará tudo perdido; caso contrário, já estará meio caminho andado. Nós tivemos na Escola problemas sérios com professoras que não aceitavam o nosso tipo de criança; até aceitarem, quanto tempo que estas crianças sofreram. Então isto é básico: o professor tinha que vir preparado, sabendo o que é trabalhar na periferia e não no sentido de que virou moda trabalhar na zona periférica e vou trabalhar na zona periférica só porque fica bonitinho. Entre a teoria de trabalhar na zona periférica e o dia a dia, entre o sentir o mau cheiro da criança e ler no papel que a criança de periferia tem mau cheiro é completamente diferente; entre você sentir que a criança de repente fecha o olho e abaixa a cabeça na carteira, porque não tem mais capacidade de atenção, porque não jantou ontem, não tomou café da manhã hoje, é completamente diferente do que você ouvir falar que a criança desprivilegia da tem atenção menor. Então, o professor tem que ser certamente diferente, ele não pode ser o professorzinho da escola de elite, porque ele tem que usar outras formas para motivar a nossa criança. O que é altamente motivamente para uns, não o é para outros.

As palavras acima, tentam mostrar a necessidade de um trabalho mais competente dos professores, se estes quiserem interferir favoravelmente no processo de escolarização dessas crianças. Assim, urge uma transformação nas agências de formação para o magistério, que deverão deixar de oferecer uma formação alienada da realidade, conforme se constatou neste estudo, para subsidiar uma formação aos seus futuros professores de primeiro grau, de modo a lhes permitir não só conhecer a realidade das crianças das camadas populares, mas a habilitá-los a suprir as necessidades pedagógicas dessas crianças, que, no momento atual brasileiro, são as mais atingidas pelas marcas do insucesso escolar, e assim superando a ineficácia da ação escolar, atingir a proposta de democratização real do ensino.

Constatou-se neste estudo que a escola normal não chega a ensinar a alfabetizar, porque de fato estes conteúdos bastante específicos acabam, na prática pedagógica, sendo diluídos nos conteúdos da disciplina de Didática da Comunicação e Expressão; pergunta-se, então, onde e como os professores da Escola Nossa Senhora da Luz dos Pinhais aprenderam a alfabetizar?

Eis algumas das respostas obtidas junto às professoras alfabetizadoras no presente ano letivo:

"Eu aprendi a alfabetizar sozinha, (tinha terminado o curso); esta aqui é uma classe de 1º ano, o currículo é este e este é o método que nós aplicamos na escola (não era nesta Escola) . Então foi com muita dificuldade, porque as primeiras experiências, geralmente são desastrosas".

"Sozinha; fazendo o curso não se aprende muita coisa. Fiz o curso da 'casinha feliz', mas é só aquela explicação - como é o método. Agora, como alfabetizar, não!"

"Eu aprendi naquela escola em que não existia sala de leitura, nem centro de criatividades, nem educação física, onde não existia lanche à disposição das crianças; em que eu era obrigada (não existia mimeógrafo), quando queria preparar alguma leitura, passar com carbono na minha casa; eu fazia isso, vasculhando os livros lá de casa, tentando levar para o sítio, para a escola. Sei lá, errando e acertando ao mesmo tempo, porque eu não tinha ninguém para me orientar, só existia uma reunião uma vez por semana para pegar giz, lápis de cor, caderno, lá no centro da minha cidade".

Neste primeiro grupo de respostas, observa-se que estas professoras começaram a alfabetizar na tentativa de ensaio e erro, sem orientação, aprendendo na prática pedagógica. Somente uma das professoras entrevistadas referiu-se ao curso de formação para o magistério, afirmando que neste, apenas foram citados dois métodos de alfabetização sem sequer dizer em que consistiam. Portanto, nestas circunstâncias verifica-se que a formação depende muito do empenho individual do professor em superar as limitações de sua qualificação profissional. Este grupo de docentes iniciou na prática de alfabetização em outros estabelecimentos, que não neste estudado no presente trabalho.

Já a maioria das professoras alfabetizadoras da Escola Nossa Senhora da Luz têm pouca experiência neste tipo de trabalho, principalmente, considerando que neste ano letivo houve concentração de 12, das 13 turmas de alfabetização no período da tarde e a incidência de professoras com pouca ou nenhuma experiência em alfabetização foi maior, de tal modo que o início desta prática pedagógica ocorreu na própria Escola Nossa Senhora da Luz dos Pinhais. Para suprir a falta de conhecimento em métodos de alfabetização as professoras deste estudo recorreram aos cursos de treinamento oferecidos pela Diretoria de Educação da Prefeitura Municipal de Curitiba, conforme alguns dos depoimentos:

"Eu fiz do Erasmo, Abelhinha e Alfa. Estava apavorada. Então, no início do ano, em janeiro e fevereiro fiz estes três cursos para ver no qual ia me adaptar melhor".

"A gente faz os cursinhos, os treinamentos. Eu fiz uma porção de métodos, assisto uma porção de palestras e leio a respeito do Projeto Alfa".

"Fiz um treinamento no início do ano, mas não deste método que estou aplicando, comecei a alfabetizar, fazendo e aprendendo".

"Através dos cursos que a Prefeitura sempre oferece, e através da experiência com as crianças".

"Tive que fazer um curso nas férias da Casinha Feliz para ver como era e qual era o melhor. Fiquei muito entusiasmada e achei que as crianças teriam a mesma reação. Muita gente não quer fazer porque tem que se usar muito material".

Como se pode notar, as professoras atuantes em classes de alfabetização na Escola Nossa Senhora da Luz dos Pinhais tiveram a oportunidade de suprir, em parte, falhas de sua formação para alfabetização em cursos de treinamento oferecidos pela Divisão de Treinamento Pedagógico do Departamento de Educação da Prefeitura de Curitiba. Estes cursos têm duração de uma semana, e significam uma iniciativa louvável por parte da Rede Municipal de Ensino e que as professoras correm à procura, como "tábua de salvação" para obter algum conhecimento sobre alfabetização. Entretanto, evidentemente que o tempo destinado a estes cursos, ainda é muito pouco para suprir as lacunas da desqualificação produzida pelas escolas de magistério, que lamentavelmente estão contribuindo para engrossar os índices de fracasso escolar na primeira série do ensino de 1º grau, o que bloqueia o processo de escolarização da maioria da população escolarizável.

Essa iniciativa de treinamento de professor em método de alfabetização, por parte da Diretoria de Educação da Prefeitura, vem ocorrendo há quatro anos de maneira mais sistematizada. Portanto, dependendo do interesse e empenho do professor em melhorar seus conhecimentos em alfabetização, ele terá a oportunidade de realizar um número cada vez maior de cursos, de modo que ao final possa ter pelo menos uma idéia de cada um dos métodos de alfabetização. Muitas vezes, os professores da rede municipal de ensino optam por cursos de treinamento em métodos de alfabetização, não por que estejam necessariamente trabalhando com a primeira série do ensino de 1º grau, mas porque a promoção do funcionário municipal está diretamente relacionada com cursos de atualização e treinamento, segundo foi relatado por uma das supervisoras da Escola.

Por outro lado, muitas vezes a Escola dá condições para o professor frequentar os cursos, mas ele não aproveita, como disse outra das supervisoras. De fato, de pouco adianta só participar dos cursos é preciso estar interessado e querer saber - é o compromisso - isto não se impõe, vai depender de cada professor.

"Já fiz diversos cursos. Eu tenho me aperfeiçoado. Curso não ensina tanto, porque vale mais a experiência. Fiz o curso da Abelhinha, o curso Misto, o curso do Erasmo e com isso aprendi bastante. Eu procuro aprender para transmitir. Se necessário também pergunto a quem tem mais experiência com 1ª série".

"Já fiz quatro cursos de treinamento em alfabetização. Eles ajudam, mas a gente aprende mesmo é ensinando. (...) Por coincidência, a primeira vez que peguei a 1a. série, a minha filha também tinha entrado para a 1a. série, então aprendi muita coisa com ela".

Em alguns professores, o nível de conscientização da importância de seu papel é nítido tanto em suas palavras, como em sua ação, como é a situação desta professora que procurou aprender no seu dia a dia e continua a aprender:

Eu aprendi a alfabetizar foi através de experiências; assim, um ano aplica-se uma metodologia, não vou dizer o método, pois como diz Erasmo Pilotto, o 'molho' é a gente quem faz. (...) Mas o professor hoje em dia, tem preguiça de pesquisar. Acha, porque se formou em 1900 e antigamente com as idéias de 1900 e Cabral, que está com o diploma embaixo do braço, vai para a sala de aula e se acha dono, é autoritário em cima daquelas cabecinhas que não sabem nada. Mas a gente tem que se debulhar. O ano passado eu errei, este estou melhorando, tudo depende do esforço do professor em encontrar para cada turma uma maneira de trabalhar, porque uma é completamente diferente da outra.

Eu peguei uma turma de 1a. série, nunca tinha alfabetizado; sem saber método nenhum, são aquelas noções dadas no normal, existe tal e tal método e pronto, sem aprofundar nada. Então, tive algumas noções aqui na Escola com a supervisora, ela me auxiliou, no que eu precisava. Qualquer coisa corria lá, quer dizer, eu fiquei sendo testada como uma professora inexperiente, que acabou de chegar, cheia de medo, cheia ainda 'das aquelas coisinhas do normal', enfrentando uma primeira série. Depois, eu fiz alguns cursos como o Erasmo Pilotto, e o último foi o Misto. Aproveito uma coisa ou outra, e vou aprendendo e aprofundando mesmo é com a prática, que se descobre.

Na prática pedagógica torna-se bem evidente o empenho e interesse de cada professor como é o caso da professora da declaração acima, que iniciou sem a menor experiência, entretanto hoje pode-se dizer que é da máxima competência, pois de fato consegue atender seus alunos de acordo com suas características individuais e reais necessidades; essa idéia é amplamente difundida pelas professoras de alfabetização durante o período de observação, mas dificilmente é levada a efeito na prática, considerando-se que de fato não é nada fácil atender uma turma de classe de alfabetização em estágios complementamente diferentes. Requer acima de tudo, compromisso e competência.

Por outro lado, também deve ser ressaltado o trabalho realizado pela equipe de supervisão da Escola Nossa Senhora da Luz dos Pinhais, que conforme a percepção dos próprios professores da Escola, é um trabalho de apoio, colaboração e assessoramento; em momento algum, alguém demonstrou sentir insatisfação, receio, controle ou distanciamento e indiferença com relação à ação desta equipe. Pelo contrário, vão à sua procura para sanar suas dúvidas, como observa-se nestas afirmações de professoras de alfabetização, que contaram com a sua contribuição na preparação para o processo de alfabetização.

"Eu não aprendi. A gente vai aprendendo aos poucos, dentro da sala. Cada problema que aparece você tem que resolver e perguntar para alguém, para a supervisão, ou mesmo nos livros, ou mesmo dentro de você mesma".

"Eu não sou alfabetizadora, mas a Prefeitura proporciona muitos cursos; assim, dos treinamentos, do auxílio que se recebe da Escola, mais a experiência que se adquire na prática acaba-se aprendendo".

Evidencia-se a importância da experiência na qualificação docente, pois as professoras aprenderam a alfabetizar na prática. Assim, os cursos de formação para o magistério devem aliar teoria e prática, particularmente nos estágios, para que sua realização seja real e efetivamente vinculada ao contexto concreto.

Aliás, neste estudo o estágio foi alvo de sérias críticas quanto a sua prática, por considerá-la completamente alienada.

"Ficava acordada até altas horas de madrugada, recortando, pintando, porque a nota era dada para quem enfeitava mais o 'dossier', e não mostrava a realidade; o estágio é corrido, atropelado, fictício".

O momento exige reflexão sobre o estágio dos cursos de formação para o magistério, a fim de garantir experiência à qualificação docente.

Além das dificuldades para iniciar-se no processo de alfabetização, era intenção deste estudo saber como a professora pode conhecer a prontidão para a alfabetização, uma vez que na maioria das vezes o fracasso escolar é justificado pelos fatores de ordem individual e/ou social. O que foi possível detectar é que há até professores que nem ao menos sabem o significado do que possa ser prontidão para alfabetização, quanto mais ter condições de conhecê-la.

"Prontidão para alfabetização... Agora não estou lembrando o que é".

"Olha, eu não saberia dizer quando a criança está pronta para a alfabetização".

Uma dos professores relatou que em sua sala há uma criança que não está pronta para a alfabetização e afirma:

"É uma criança normal como as outras, se nota. Mas eu sei que ela não está pronta e eu não estou forçando, se eu forçasse ela iria aprender (...). Talvez fosse até um trauma para ela o resto da vida. Ela está ali me ouvindo, desenha, brinca, mas não está no ponto".

É mais um dado que atesta a inadequada formação fornecida pela escola, cujo objetivo é formar o professor para atuar de primeira à quarta série. Deste modo, pode-se evidenciar o quanto interfere no rendimento escolar a desqualificação profissional.

Assim, a competência técnica é um dos fatores intra-escolares que proporciona aos professores condições de domínio do saber escolar necessário a sua prática pedagógica, mostrando que há fatores de ordem pedagógica que estão contribuindo para que o fracasso escolar bloqueie as oportunidades de escolarização. Acredita-se mesmo que no momento atual, o trabalho do professor de alfabetização é um dos mais difíceis na educação brasileira, considerando a diversidade da clientela escolar, por - que não se trata de passar mecanismos, seja da leitura, seja da escrita, mas muito mais que isso, pois serão apenas um meio através do qual a criança terá acesso a um mundo novo, o cultural, onde será capaz de adquirir os instrumentos para a compreensão, análise e transformação do mundo no qual vive.

Uma vez que o ponto central deste trabalho é o professor alfabetizador e a sua qualificação para o exercício profissional, procurou-se, também, junto as professoras das classes de alfabetização saber: o que é alfabetizar. Embora algumas tenham encontrado dificuldade em explicar, até mesmo dizendo que não sabiam responder, outras reduziram simplesmente a "*decifrar códigos*"; entretanto deve-se lembrar que esta é uma visão muito limitada do ato de alfabetizar. Contudo, não é para surpreender, considerando-se a superficialidade com que foram estudados os conteúdos referentes à alfabetização pelo grupo de professoras participantes deste estudo. Verifica-se que as professoras não têm idéia acerca do que é alfabetizar, conforme demonstram nos conceitos:

"Alfabetizar é tanta coisa, não é só ensinar a ler e a escrever. Estas crianças chegam aqui, dependem tudo de você; a gente tem que protegê-las igual a uma mãe".

"Alfabetizar é conscientizar a criança do certo e do errado. De que ele tem que aprender a ler para se defender das injustiças que existem".

"Alfabetizar é preparar o aluno para as suas descobertas. E não ensinar as letras em si. Despertar nele, o interesse, para que ele descubra".

"Alfabetização é um renascer é um novo parto que a criança tem; o primeiro se dá quando ela nasce da mãe para o mundo e o segundo é a alfabetização introduzindo o ser humano na sociedade, porque ele começará a criticar, a exigir, a cobrar e também a dar. Ele passará daquele mundo de pedir, alimentar, brincar e dormir para participar mesmo".

"Alfabetizar é mostrar uma luz para a criança, é como acender uma luzinha na cabeça das crianças - é mostrar um novo caminho para aqueles que estão andando no escuro".

Em contradição, outras chegaram a elaborações bem mais complexas e conseqüentemente comprometidas com a sua ação pedagógica, demonstrando que a competência e o compromisso no magistério estão intimamente relacionados.

Partindo das dificuldades enfrentadas pelas professoras na tarefa de alfabetizar, os informantes desta pesquisa apresentaram sugestões às escolas de formação para o magistério:

- levar mais a sério os conteúdos específicos da alfabetização, aprofundando-os;

- conscientizar os professores, especialmente de didática, da necessária fundamentação, sem o clima de "pavor" da primeira série;

- oferecer reais condições de realização do estágio, assegurando um conhecimento concreto da realidade escolar e de sua prática pedagógica com a sua necessária diversificação, a fim de possibilitar o contato, também, com crianças das camadas populares, clientela esquecida nos atuais cursos;

- incentivar a leitura, a fim de que a professoranda crie o hábito da leitura, visando a sua atualização, através desta, no decorrer de sua atividade profissional.

As deficiências do ensino de segundo grau por parte das escolas de magistério são tantas que uma das informantes da pesquisa chegou ao ponto de tecer o comentário abaixo, na tentativa de melhorar a qualidade de ensino das agências de formação:

"Primeiro, eu acho que tem que mudar a cabeça dos professores, eles não deixam nem a gente ser crítica; precisam fazer um trabalho em escolas de 1º grau para ver a realidade e, aí então, poderem montar uma escola normal, em cima da realidade da escola de 1º grau, e não imaginando o que é esta escola".

E prossegue:

"A universidade também tem que fazer esse trabalho, ir em escola mesmo para ver a realidade. Então, lógico, as duas tem que mudar o seu papel, para que o 1º grau possa ter um pessoal mais capacitado para mudar o seu quadro atual".

Isto especialmente quanto à problemática da primeira série, porque tanto os professores, quanto o pessoal técnico-administrativo e pedagógico da Escola, onde foi realizado este estudo acusam a falta de fundamentação e o despreparo na formação por eles recebida na escola normal, em termos de alfabetização.

O processo de alfabetizar requer o conhecimento de métodos e técnicas e das características contextuais, de modo que se possa saber ensinar e como ensinar, dependendo sobremaneira do tipo de aluno que se tenha. Assim, sabe-se que o professor precisará saber o conteúdo para saber como trabalhar com seus alunos, só assim estando apto a realizar opções adequadas ao processo ensino-aprendizagem.

Entretanto, se o professor alfabetizador não recebe os conteúdos em seu curso de formação, realizando apenas cursinhos de uma semana sobre um ou outro método de alfabetizar - estará ele em condições de fazer opções conscientes, quanto à forma de ensinar?

Assim, neste estudo, verificou-se quais os critérios que as professoras de classes de alfabetização adotaram na escolha do método a ser utilizado na sua prática de ensinar a ler e escrever:

- em primeiro lugar, foi constatado que a Escola Nossa Senhora da Luz dos Pinhais procura respeitar o professor, dando-lhe a possibilidade de optar livremente pelo método a ser trabalhado; isto significa que a Escola não impõe um método;

- em segundo lugar, verificou-se que no presente período letivo, as crianças da Escola Nossa Senhora da Luz dos Pinhais estão sendo alfabetizadas pelo método da Casinha Feliz e pelo Programa Alfa.

Detectou-se, também, explicações como:

"Nós tivemos oportunidade em escolher o método; se eu mudei do ErasmO para o Alfa, mudei influenciada".

"Iniciei com o ErasmO, aí surgiu a oportunidade da supervisora trazer todo o material do Alfa para a Escola, então sugeri que seria bom usá-lo, porque as crianças não precisariam trazer material de casa, que é muito difícil para adquirirem e, assim, pelo consenso, resolvemos aplicar o Alfa".

"O Alfa foi o método que eu achei mais fácil, porque a primeira série exige muita dedicação e também porque as crianças recebem todo o material".

"Bom, foi o pessoal, porque eu não tinha idéia, não tinha conhecimento, então a supervisora me orientou a aplicar o método do professor ErasmO, mas a escola recebeu todo o material do Alfa, acabei mudando".

"Foi por imposição mesmo. Veio o material do Alfa; as crianças são carentes; os outros escolheram e eu entrei na onda".

"Eu não gosto de método que você pega e encaixa na criança, eu não acredito nisso!"

"Sempre tem que se modificar de acordo com as crianças, utilizo o material escolar do método Alfa".

"Escolhi o Erasmo por ser mais simples; eu achei que ia ser melhor, mas cheguei aqui, tinham recebido todo o material do Alfa, a supervisora nos convidou a entrar naquele projeto. Daí, com a criança carente e o problema de aquisição de material, a gente não ia dizer que não. Foi mais pelo material".

"Eu fiz o curso da Prefeitura, me empolguei e achei que as crianças iam ficar bem estimuladas. Se a gente ficou imagine as crianças".

"Eu gostei da Casinha Feliz porque é tudo através de histórias, então eles ficam interessadíssimos porque histórias tem de monte".

"O método ideal é aquele que se aproxima mais da realidade da criança, mas a gente vai com o que 'pinta', como agora pintou o Alfa, vamos testar".

Portanto, a maioria aceitou a sugestão da supervisão e aderiu ao método Alfa, o que na verdade é uma forma de imposição, embora implícita, em virtude da oferta de material, considerando-se a impossibilidade de aquisição de outro material alternativo pelas crianças. Assim, há na Escola neste período letivo 10 turmas sendo alfabetizadas pelo Projeto Alfa e três pelo método da Casinha Feliz. Evidencia-se que subjacente aos

critérios de escolha pelo método a ser adotado a dificuldade de aquisição do material escolar pela criança menos favorecida contribuiu para que houvesse adesão ao Projeto Alfa mesmo após dois meses de aulas, quando chegou o material à Escola. Por outro lado, o grupo de professoras que se manteve no método da Casinha Feliz, assim procedeu, porque este era o método conhecido.

Assim, a falta de conhecimento, o despreparo para a prática da alfabetização, o não saber fazer contribuem e explicam em grande parte o insucesso escolar, pois o professor não dis - põe de conhecimento suficiente de outros métodos, de outras formas de ensinar para escolher a melhor e mais adequada à sua clientela, ponderando e analisando criticamente, tendo em vista o êxito na alfabetização.

Tanto a diretora da Escola, quanto duas das supervisoras possuem experiência considerável em turmas de alfabetização, deste modo afirma uma supervisora:

"Na realidade o que teria que ser feito, mas nós não chegamos neste ponto, seria o levantamento mais amplo do vocabulário da criança e da criação de um método em função das suas necessidades".

Sem dúvida, seria a melhor maneira de alfabetizar, principalmente crianças das camadas populares, tendo em vista a sua experiência de vida, que é bastante peculiar e muito pouco, ou quase nada considerada pela escola. Que educação é esta que desconsidera a experiência de vida? Se a intenção da escola é tornar o educando um ser atuante e participante de sua sociedade, é necessário que se aproxime a realidade aluno do conteúdo desenvolvido, para que seja viável

estabelecer as relações necessárias à compreensão da prática social, na qual ele está inserido. Por isso, alfabetizar, e bem, é da máxima importância não só na superação do fracasso escolar, mas acima de tudo para tornar-se um direito de conquista e acesso à outras formas de cultura. Deste modo, o professor precisa saber como ensinar e o que ensinar aos seus alunos, o que não é uma tarefa fácil, considerando a falta de preparo e domínio do conteúdo a ser transmitido, tanto que um dos componentes da equipe técnica da Escola afirmou:

"A única coisa que eu sinto, é que elas pegaram o caderno do Alfa como 'a bíblia' da alfabetização e eu não vejo um método puro; há necessidade de criar em cima do método para adequar à realidade da criança".

É fato que esta afirmação vem de quem tem experiência com classes de alfabetização, mas como parte das professoras atuantes em classes de alfabetização são inexperientes e despreparadas em termos de formação, sem sequer dominar um método, poderão criar a partir dele? Antes de tudo é preciso dominar o saber escolar, caso contrário, o ato de alfabetizar será uma tarefa cansativa, enfadonha e que terá como vítima, o educando, pois será este que fracassará na escola.

Por isso, o saber e o saber fazer são importantes não só para que o aluno venha obter o sucesso escolar, mas até para o professor saber ser, assim como saber descobrir, e saber criar de acordo com as necessidades da criança, com a sua fase de desenvolvimento, que na faixa etária da alfabetização exige que

se trabalhe com o concreto; entretanto, o professor de primeira série tem esquecido destes aspectos, conforme foi possível observar em sua prática pedagógica e como comentou uma supervisora:

"O professor de primeira série deveria trabalhar mais com o concreto, que também não acontece, porque você veja bem, o método Alfa não trabalha muito com o concreto; só porque tem caderno, só porque tem o desenho não quer dizer que é concreto".

Por outro lado, na prática pedagógica verificou-se que algumas professoras (independentemente do método) procuram dar oportunidade de participação real ao aluno, solicitando contribuições de palavras, textos e situações que trazem para a sala de aula a vivência do seu dia a dia, de modo a valorizá-la, enriquecendo-a. É esse acreditar na criança, na sua capacidade sem menosprezá-la, especialmente em se tratando de crianças menos favorecidas, é que garantir-se-ã melhores condições de aprendizagem. A capacidade de aprender e de criar das crianças de periferia é muito grande, desde que o professor trabalhe convenientemente.

"Aquele idéia de que a criança de periferia é coitadinha, pobrezinha e que por isso não tem condições de fazer isso, ou aquilo, faz com que se diminua o conteúdo do que ela pode realmente aprender. A questão não é a quantidade, mas sim a qualidade e como se trabalha com esta criança".

Este conceito expresso por uma das supervisoras da Escola reflete o preconceito que existe em relação às crianças pertencentes às camadas populares, o que explica, em parte, a bai-

xa qualidade do ensino destinado a esta camada social. Sabe-se, no entanto, que são crianças diferentes, provenientes de cultura diferente, mas não são incapazes; portanto é necessário descobrir como trabalhar com as crianças das camadas populares.

Isto é difícil, não há receita pronta, depende muito do compromisso que o professor tem em ensinar às suas crianças. Essa diferença no empenho é visível na ação pedagógica - há professores que sequer orientam como devem ser feitos os exercícios de fixação, outros que atendem só os mais adiantados, marginalizando os que apresentam maior dificuldade de aprendizagem.

Portanto, a ação docente é fundamental no processo ensino-aprendizagem, especialmente em suas classes de alfabetização, onde são dados os rudimentos da leitura e da escrita, início de um processo que deverá garantir um instrumental ao educando, que o capacite a inserir-se no contexto atual.

Assim, a responsabilidade do professor alfabetizador é indiscutível, pois como disse uma supervisora:

"Quando um professor entra numa turma de primeira série, aquelas crianças dependem da responsabilidade dele; podemos apenas dar algumas sugestões, apresentar alguns livros, mas é ele quem vai alfabetizar".

Portanto, dele dependerá o êxito de ensinar e bem o seu aluno, para que este leia e compreenda o que lê, escreva e consiga externalizar o seu pensamento.

Mas, afinal de que modo está alfabetizando o professor atuante na primeira série do ensino de 1º grau da Escola Nossa Senhora da Luz dos Pinhais?

Na realidade, independentemente de método, é segundo o compromisso e a competência de cada professora, porém a desqualificação e inexperiência em alfabetizar interferem neste processo, dificultando a criação de formas de ensinar adequadas às características da criança das camadas populares, tendo em vista o sucesso na alfabetização.

Na prática pedagógica percebe-se que, quanto mais despreparada é a professora, mais à risca segue o material do método, em virtude da incapacidade de criar e descobrir como trabalhar com a criança, o que também a angustia. Portanto, de pouco valeria culpar o professor pelo fracasso escolar, quando ele também é uma vítima do seu processo de formação regular e paralela.

Quando se fala em formação paralela, refere-se aos cursos de treinamento em alfabetização; é importante lembrar que grande parte da clientela desses cursos, conforme as professoras entrevistadas, são inexperientes e despreparadas profissionalmente; logo, seria bom que o professor-participante tivesse a oportunidade de saber que o método que por ora lhe apresentam não é o único, nem necessariamente o melhor, como comentou e sugeriu uma das supervisoras da Escola:

Na Prefeitura, parece que existem às vezes alguns cursos que tem a preocupação de dizer - 'esse método é o melhor' (...) por que se a professora não tem experiência, empolga-se como aquela história da pessoa que não conhece nada e a mosca dentro do vidro, que acha o lugar mais doce; ainda a pessoa que dá o curso diz que 'em três meses eu alfabetizo e tal', ao passo que se chamassem e mostrassem duas, três formas diferentes de alfabetizar e no final fizessem um período específico para discussão, a professora descobriria que não basta o método, depende como ela atua dentro da sala de aula.

A observação é procedente, considerando que as professoras entrevistadas no presente estudo saíram da escola de 2º grau sem saber alfabetizar e que obtiveram nos cursos de treinamento da Prefeitura Municipal de Curitiba sua única oportunidade de conhecer algum método de alfabetizar; neste caso, sem ter elementos suficientes para optar por determinado método, acabam adotando o único do qual tiveram conhecimento, sem condições de analisar criticamente suas vantagens e desvantagens.

Isto pode ser constatado na prática pedagógica das professoras, como também nas entrevistas; quando consultadas sobre o modo através do qual estão alfabetizando, independentemente do método, justamente as menos experientes, afirmaram que seguem o método à risca.

Por outro lado, no atual período letivo surgiram dificuldades maiores ainda para o desenvolvimento das atividades planejadas para as turmas que trabalham com o método Alfa, pois no início do ano, o método adotado por estas turmas era o Erasmo Pilotto, que após praticamente dois meses de aula foi substituído pelo Alfa, pelos motivos já mencionados anteriormente. Assim o processo foi reiniciado de tal modo, que não foi possível desenvolver todas as atividades previstas, ficando uma série de dificuldades sem serem trabalhadas. Quais as implicações disto no processo ensino-aprendizagem?

Primeiramente, deve-se considerar que a questão do tempo é crucial para o processo ensino-aprendizagem das crianças das camadas populares, pois estas são as que mais tarde entram na escola e que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem.

Em segundo lugar, é preciso garantir que a criança desprivilegiada aprenda, evitando todo e qualquer tipo de atraso.

Dando prosseguimento, procurou-se verificar quais as dificuldades pedagógicas enfrentadas no dia a dia escolar, considerando especialmente o despreparo profissional constatado. As dificuldades apresentadas dificilmente foram de ordem pedagógica. Houve apenas uma professora que reconheceu a influência de sua incompetência profissional, como uma dificuldade pedagógica a ser vencida. Outras, até iludem-se, mascarando a desqualificação.

"A gente sempre pensa que não tem problemas para ir melhor".

Há também quem admita que o cansaço é uma dificuldade a ser vencida.

"Já venho de outra escola direto para cá, não vou em casa, nem nada; já entro no ônibus, e às vezes preparo minha aula no próprio ônibus, porque não dá tempo".

A questão profissional do professor é sem dúvida uma variável que interfere no processo ensino-aprendizagem, dadas as precárias condições funcionais a que este está submetido.

As demais professoras deste estudo atribuem todas as dificuldades pedagógicas à criança, sua situação econômica, sua família, seu comportamento, e sua capacidade intelectual.

"Aqui é uma miséria financeira, é uma perda de droga, de separação de pai e mãe, ou mãe que trabalha e pai que fica em casa; outros que são criados pela avó porque não conhecem nem pai nem mãe, outro que a mãe é casada e o padrasto não aceita os filhos, então você tem mil problemas".

"O próprio rendimento das crianças. Elas não rendem muito".

"A maior dificuldade é o comportamento dos alunos".

"Depende da criança. Foi feito um remanejamento nas turmas; na minha, só ficou o que sobrou".

"As nossas crianças, principalmente de periferia são mal alimentadas e isso dificulta a aprendizagem".

"Bom, antigamente eram os materiais; não tínhamos muitos recursos, mas com o Alfa, a parte de material foi sanada; agora a maior dificuldade é com essas crianças mais deficientes que atrapalham o nível da turma e não se pode ter a turma no mesmo nível".

"A dificuldade está em fazer a criança se interessar, por que tem criança que mesmo que você fique em cima, não aprende, porque é distraída".

Embora os professores reconheçam a sua desqualificação profissional, não as incluem nas dificuldades pedagógicas, o que talvez seja explicável pela falta de consciência crítica de seu trabalho; conseqüentemente, o fracasso escolar é explicado facilmente pelos fatores de ordem individual e social, esquecendo-se na maioria das vezes de relacionar os fatores intra-escolares, mesmo quando as reprovações tornam-se consecutivas.

Por outro lado, não se tem a pretensão de supor que não existem crianças-problemas, nem tão pouco que de alguma forma os fatores sociais não interferem no rendimento escolar, mas lembrar que existem também os fatores pedagógicos e entre estes enfatizar o professor, uma vez reconhecida a sua importância profissional por todos os participantes deste estudo. Portanto, cabe à Escola e seu corpo técnico-pedagógico e docente encontrar alternativas de solução, a fim de eliminar o insucesso escolar. Aliás, neste aspecto foi muito bem lembrada, por uma das professoras, a necessidade de existir a figura do assistente social na escola; assim evitar-se-ia a duplicação de funções do professor e de todo o pessoal técnico, garantindo-lhes tempo total para dedicar-se ao pedagógico, que é sua função específica.

Já as supervisoras da Escola, como a direção, percebem que as maiores dificuldades enfrentadas pelo professor alfabetizador são de natureza pedagógica dado o despreparo na formação para esta atividade específica, agravada pela falta de tempo do professor para o preparo de suas aulas; por isso a Escola já propôs o projeto de reformulação das atuais condições de funcionamento, prevendo a ampliação do período das reuniões de série, para que o professor possa dispor de quatro horas semanais para estudo e preparo de suas atividades docentes.

Por outro lado, a equipe responsável pela alfabetização da Divisão de Treinamento da Diretoria de Educação da Prefeitura afirma que as dificuldades pedagógicas dos professores de classes de alfabetização são decorrentes das falhas existentes nos cursos de formação para o magistério, o que se reflete, sobretudo na falta de responsabilidade para o exercício docen

te, além de um despreparo total para lecionar a crianças pertencentes às camadas populares, o que dificulta muito o atendimento da clientela da rede municipal de ensino de Curitiba, contribuindo em grande parte para o índice de reprovações verificado nesta rede de ensino. Este fator é acrescido pela inexperiência, turmas heterogêneas, número excessivo de alunos por turma, indisciplina, deficiência mental e alunos repetentes de três, quatro e até cinco anos.

Contudo, quanto à Escola Nossa Senhora da Luz, o número excessivo de alunos por turma não chega a influir tanto, uma vez que o maior número de alunos verificado em classe de alfabetização é de vinte e quatro, uma quantidade ainda viável de ser trabalhada, embora frequentemente os professores aleguem a dificuldade de trabalhar com as turmas, dada a sua heterogeneidade. Neste sentido, existe solicitação das professoras para que as turmas sejam organizadas de maneira homogênea ; o que tem sido tentado através de remanejamentos, entretanto, uma turma homogênea é impossível, principalmente em classe de alfabetização, onde é mais difícil conseguir que todos tenham o mesmo ritmo, pois sempre haverá aluno com maior ou menor facilidade de aprendizagem, além do que trata-se de um critério bastante complexo e discutível. Inclusive, uma das supervisoras afirmou que este critério na formação de turmas pode levar o professor à acomodação. Por outro lado, já tentaram também o critério da heterogeneidade e o resultado foi bem pior, dada a diversidade de problemas, sobrecarregando o professor. Na primeira série ainda as turmas são formadas atendendo os requisitos de: pré-es

cola, chamada escolar, repetência, classe de adaptação (turma com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem) e classe especial.

Este critério de formação de turmas pode até facilitar o trabalho do professor, mas também marginaliza alguns alunos, como da turma de repetentes, adaptação e classe especial principalmente.

Deve-se também lembrar que há o risco de acentuar-se as desigualdades no ponto de chegada.

A discriminação entre meninos e meninas também é bastante visível na prática docente, inclusive com comentários como o que segue:

"Estes meninos são terríveis; as meninas, não, são diferentes, mas menino você já viu!"

Lamentavelmente, alguns alunos na prática pedagógica ficam complementamente marginalizados e esquecidos, o que inevitavelmente os levará ao desinteresse total pela escola e ao fracasso, a ponto de existirem problemas de repetência na primeira série do ensino de 1º grau de três, quatro e até cinco anos. Indiscutivelmente, existem alunos que já estão previamente destinados ao fracasso.

Tendo em vista tais constatações, procurou-se saber de modo a Escola vem enfrentando o insucesso escolar. Eis algumas das respostas obtidas junto às professoras das classes de alfabetização:

"De acordo com o que deu para perceber é encarado de forma normal, porque é de se esperar que estas crianças reprovem. A minha sala é o resto. Vão passar sete dos vinte e dois, portanto vai se fazendo o possível, pois já se sabe que isto acontece. Ninguém fica bravo por isso".

"Sei lá! Eu acho que é dando ao professor o máximo de condições para ele conviver com essa dura realidade".

"Olha, a nossa Escola pelo menos tem a sala especial, tem a sala de reforço, que muitas não têm".

"Foi dito que não se tem que passar uma criança apenas por que ela sabe mais ou menos, mas que ela saiba o que interessa para o segundo ano".

"A escola está preocupada com o fracasso escolar. É um problema que as crianças trazem, devido às suas condições sócio econômicas".

"Eu não sei, cada pessoa tem um critério, analisa de uma maneira; eu tenho uma pena, porque têm uns que não deveriam estar no primeiro ano, como repetentes e eu tenho um aluno muito forte, com 13 anos".

Embora a direção, a supervisão pedagógica e mesmo a orientação educacional estejam dispostas a colaborar com as professoras, ajudando-as em sua tarefa pedagógica, a questão da repêtencia e do fracasso escolar ainda é um problema sério, que exige alternativas concretas e imediatas para a sua solução.

É fato que o projeto de reestruturação do funcionamento da Escola é uma entre as possíveis soluções. Entretanto, este ano a recuperação não foi realizada durante o período letivo por

falta de pessoal, dadas as substituições de professores por motivo de licença. Somente em dezembro, após as provas do último bimestre, o professor poderia escolher entre fazer recuperação ou dar prosseguimento à matéria, uma vez que a maioria das turmas não concluíram o programa previsto, de acordo com o Programa Alfa. A esta altura dos acontecimentos, fazer uma recuperação para turma de alfabetização já não tem muito significado.

Por outro lado, as reuniões de série, importantes na busca de soluções para as dificuldades da prática escolar, poderiam ser melhor exploradas na busca de alternativas concretas e imediatas para a superação do fracasso escolar. É importante descobrir formas de trabalhar com os alunos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem, tendo em vista o êxito da ação educativa e a eliminação do conformismo do professor em relação ao fracasso escolar.

Uma das supervisoras reconhece que não há uma preocupação sistemática com a repetência, ou com a evasão, portanto com o fracasso escolar e comenta:

"Sempre vem alguém que fala: 'nossa, quantos alunos saíram da escola, como tem poucos alunos!' Mas não se desenvolve alguma coisa para resolver este problema, até hoje pelo menos; talvez, tenham feito e que eu não saiba, mas de sistemático para resolver o problema de evasão e repetência não se fez nada. A não ser, na parte de fundamentação do professor, mas não diretamente".

Deste modo, a desqualificação das professoras e o desprezo para trabalhar com crianças das camadas populares faz com que acabem atribuindo o fracasso escolar à desnutrição, aos problemas familiares, à falta de incentivo dos pais, ao desinteresse do aluno, sem se questionar porque ele está desinteressado. Quanto ao incentivo dos pais, principalmente quanto às lições, é de se perguntar como incentivar, como colaborar se muitos desses pais são analfabetos ou semi-analfabetos? Por outro lado, ainda falta muito para a escola realizar um trabalho que realmente sensibilize a família do educando.

Outra questão que merece destaque é a das classes especiais, que na Escola Nossa Senhora da Luz dos Pinhais no presente ano letivo são duas, constituídas por vinte e oito alunos. No contexto atual da Escola, as professoras das classes especiais não participam das reuniões de série. Deste modo, as professoras regentes destas classes resolvem suas dificuldades praticamente sozinhas. Trata-se de um trabalho extremamente desgastante, exigindo muito da docente, pois coexistem na mesma sala crianças com condições de serem alfabetizadas e outras que não apresentam a menor possibilidade. A questão da classe especial é complexa, mas a Escola já decidiu desativá-la a partir do próximo ano, tendo em vista a falta de apoio por parte do departamento competente da Prefeitura. São crianças que necessitam de material especial e atendimento especializado, afirma a diretora e prossegue:

Farei uma reunião com os pais e explica rei a situação. Chegou a hora do pai lutar; tem que lutar na Prefeitura que ele quer uma condução que leve e traga seu filho para uma escola especializada, é um direito que ele tem. O pessoal da Prefeitura disse que daria este atendimento, mas não deu; então, a Escola até pode brigar junto com os pais, mas agora, vão ter que realmente assumir os seus filhos, porque quem assumiu na realidade foi a Escola. A Escola que levou para fazer exame médico, a Escola que dá remédio, fica assumindo e sai prejudicada, como também o professor e os próprios alunos.

A direção da Escola conta com uma pessoa interessada e bastante politizada, que no exercício de sua atividade procura ser democrática, mas que reconhece ser às vezes autoritária. Ocupa o cargo há três anos, tendo sido eleita pelos professores da Escola. Foi a segunda escola da rede Municipal de Ensino a realizar eleições para direção. Segundo palavras de uma das professoras:

"Aqui podemos chegar à direção, porque ela não está ali como enfeite de mesa".

Além disso, percebe-se interação entre direção, supervisão e orientação, como também com o corpo docente na busca da melhoria da qualidade do ensino da Escola, embora algumas professoras ainda encontrem-se num estágio mais lento de participação.

Neste estudo não houve preocupação específica com o serviço de orientação educacional da Escola, isto porque percebeu-se que este setor ainda está um pouco afastado da prática pedagógica. Todavia recorreu-se ao seu fichário para verifi -

car as condições econômicas das crianças das classes de alfabetização, bem como suas condições de saúde. Esta percepção foi confirmada, quando a diretora da Escola deu o seu depoimento de que o serviço de orientação faz entrevistas, ficha de identificação, mas que isto não tem contribuído necessariamente para a melhoria da qualidade de ensino. No projeto de reformulação do funcionamento da Escola *"isto vai mudar e obrigatoriamente mudará também o pensamento do pessoal da Prefeitura, que já está estudando algumas alterações nesse sentido"*.

Quanto ao serviço de supervisão realizado na Escola, embora no momento carente de pessoal, especialmente no que se refere ao período da tarde, pode-se afirmar que se trata de um trabalho de assessoramento ao professor, visando a melhoria da qualidade de ensino.

Na Escola, a equipe de orientação pedagógica superou em muito o estágio de controle e fiscalização, buscando subsidiar a ação docente através da colaboração efetiva ao trabalho do professor, desde a preparação de cartazes até questões de método. Sem dúvida, é um trabalho que evolui gradativamente; passou por um período de questionamento bastante grande, conforme se percebeu.

A intenção do grupo de supervisão pedagógica da Escola Nossa Senhora da Luz dos Pinhais é a de trabalhar juntamente com o professor, procurando resolver do melhor modo possível as dificuldades enfrentadas na prática do dia a dia; à título de exemplo, a Escola vêm encontrando dificuldades em desenvolver as atividades referentes à estudos sociais, para o que busca so

luções de diversas formas: discutindo o problema com professores da Universidade, com a própria Diretoria do Departamento de Educação da Prefeitura, tendo contato com outras escolas tanto da própria rede Municipal, como até com escolas particulares. E o mais importante, é que os professores interessados participam das reuniões, dos debates, a fim de que a troca de experiências e elucidação do problema aconteça. O mesmo vêm ocorrendo em comunicação e expressão. O processo é lento, nem todos os professores estão sensibilizados, mas o processo está iniciado.

É inegável, por parte de todas as professoras, a influência e a contribuição positiva com que se realiza o trabalho de supervisão pedagógica na Escola, a ponto de obter-se comentários como estes:

"Nós temos sempre a supervisão à nossa disposição".

"Ali, eu encontrei cabeças melhores que a minha, então foi possível melhorar também".

"A supervisão tem ajudado muito. Eu entrei sem saber nada, de viseira mesmo, sem ver para os lados e agora abri os horizontes".

"A supervisão não está ali para ver se a professora está dentro da sala de aula ou não. Temos liberdade de trabalhar da maneira que nós quisermos, de acordo com o previsto".

O importante no trabalho da supervisão são as reuniões semanais por série, que no caso da primeira, é realizada em dois dias: às segundas-feiras, com o grupo da "Casinha Feliz", e às terças, com o grupo do "Alfa", sendo, atualmente, com duração

de quarenta minutos. É um trabalho de fato muito importante, para que a troca de experiências e a solução de problemas pedagógicos ocorra ao nível do grupo de professores, inclusive reuniões de estudo, com a finalidade de estimular o trabalho docente.

Afirma uma professora:

"Isto é importante, porque realmente somos um pouco acomodadas, quando não, muito. Então, cria-se oportunidade para ler, discutir e analisar, melhorando nossas condições de atuação".

Ampliando esta possibilidade de melhoria da capacidade do pessoal docente e o enfrentamento dos problemas pedagógicos, foi encaminhado pela Escola um projeto de reformulação de seu esquema de funcionamento para aprovação junto à Diretoria de Educação da Prefeitura, o qual propõe a ampliação do período de permanência da criança na Escola, por mais oito horas semanais de atividades. A finalidade deste projeto é garantir a melhoria das condições de ensino da Escola de duas maneiras: a primeira, criando possibilidades para que a criança trabalhe intensamente na escola, desde a parte psicomotora (importante para o processo de alfabetização) e tenha condições de fazer a lição na própria Escola, onde receberá orientação, uma vez que a criança das camadas populares dificilmente dispõe de alguém para orientá-la em casa; a segunda é ampliando a duração das reuniões de série, tendo em vista melhor preparação do corpo docente. Trata-se de um projeto que implicará na ampliação de recursos, especialmente humanos, como uma alternativa de proporcionar melhores condições de ensino, visando maximizar o rendimento escolar.

Constitui-se, desta forma, um espaço para que se pense na problemática da alfabetização, bem como do fracasso escolar, verificado através dos índices de reprovação.

A partir das dificuldades normalmente relacionadas pelas professoras que trabalham com crianças de classe menos favorecida, procurou-se junto às professoras alfabetizadoras saber como é trabalhar na Vila Nossa Senhora da Luz dos Pinhais. As respostas confirmaram a necessidade de preparar-se o professor para enfrentar a realidade que é trabalhar em periferia e a necessidade de superar o preconceito existente, conforme algumas alfabetizadoras relataram:

"No começo me angustiei, era longíssimo; as crianças, eu achava que não aprendiam nada, além de terem aquela fama do pessoal da Vila Nossa Senhora da Luz ; eu tinha até medo, mas agora gosto da Escola e das crianças".

"Agora, já estou mais adaptada, mas no começo eu queria morrer, porque sabia que existia a pobreza, mas não sabia como era. Então, quando cheguei aqui e senti a pobreza, senti os problemas que acarretam, eu queria morrer, mas agora já me adaptei, porque acho que estando aqui com estas crianças, já estou fazendo o que posso, mas me revolta não poder fazer mais".

Inegavelmente, a falta de conhecimento da realidade e o despreparo para atuar com crianças das camadas populares, o desconhecimento da realidade, o não saber como trabalhar são fatores que contribuem para o fracasso escolar.

Hã professoras que acabam se conformando em trabalhar na Vila, porque consideram o magistério um trabalho relevante. Porém, algumas apesar de sentirem-se recompensadas por realizar um trabalho tão nobre, se pudessem recomeçar a caminhada profissional, a partir da experiência atual, não seriam professoras.

Porém, em outras, o conformismo e a estagnação são claros, a ponto de pretenderem fazer tudo do mesmo jeito, repetindo inclusive os mesmos erros e, na prática pedagógica aceitando com naturalidade o fracasso escolar.

Outra, diz que "*seria professora, mas não alfabetizadora*"; portanto, é um alerta para que se considere cuidadosamente os critérios de atribuição de turmas, uma vez que os resultados da ação pedagógica interferem diretamente no rendimento escolar do educando.

Por outro lado, um grupo de professoras gostariam de continuar na mesma atividade que realizam, mas reconhecem a necessidade de aperfeiçoamento, para que o processo ensino-aprendizagem seja eficiente e "*sem tropeços*", segundo a expressão de uma delas, desde que houvesse uma formação consistente que possibilitasse a posse de um saber, para saber ser e saber fazer.

Também, verificou-se que as professoras de classes de alfabetização da Escola Nossa Senhora da Luz dos Pinhais, mesmo tendo que assumir o trabalho com medo, devido a sua desqualificação profissional e enfrentando dificuldades das mais diversas ordens na sua prática cotidiana, não percebem exatamente as possibilidades de atuação da escola, tendo em vista as sugestões

apresentadas, quando solicitadas a reformular a escola, caso tivessem a oportunidade. Grande parte delas afirma não ter idéia de alterações a serem realizadas.

Em contrapartida há também a professora consciente da necessidade de aperfeiçoamento e atualização constante para a superação do insucesso, evidenciado nas atuais condições de formação e atuação em que se encontra o docente.

"Eu faria uma lavagem cerebral na cabeça dos professores. Ah! fazia (sem hesitar). Fazia uma lavagem cerebral na cabeça dos professores, depois ia tudo muito bem. A criança é inteligente, recebe tudo, desde que o professor saiba ensinar, mas ele está arraigado demais no 1900 e Cabral, que ele recebeu de 1900 e D. Pedro II, entende?! Lavagem cerebral com livro para melhorar, de fato, as condições de trabalho desse professor".

Neste estudo, ainda procurou-se estabelecer contato com mais uma agência de formação para o magistério, que visa especialmente a melhoria da qualidade de ensino, através de cursos de treinamento para docentes. Trata-se do Centro de Treinamento do Magistério do Paraná - CETEPAR. Esta instituição, preocupada com a problemática do fracasso escolar verificada na primeira série do ensino de 1º grau, realiza cursos com o objetivo de atualizar professores regentes de classes de alfabetização, tanto da zona rural, quanto da zona urbana de municípios do Estado, visando a melhoria do ensino na primeira série, sendo uma de suas finalidades: aumentar o índice de aprovação de alunos de primeira série do ensino de 1º grau. Este tipo de treinamento costuma ser realizado antes do início das aulas, posteriormente

há um trabalho de acompanhamento, o qual é anual. Contudo, as professoras alfabetizadoras entrevistadas não têm procurado este tipo de treinamento, o que é facilmente explicável, dadas as ofertas existentes na própria rede municipal de ensino de Curitiba, da qual são parte integrante. Por outro lado, professores do interior do Estado dificilmente dispõem de outras possibilidades de aperfeiçoamento, por isso constituem a maior clientela dos cursos oferecidos por esta agência de formação - o CETEPAR, considerando inclusive, que a maior incidência de professores leigos verifica-se no interior do Estado.

NOTAS DE REFERÊNCIA

1. BRUSCHINI, Maria Cristina A. Sexualização das ocupações: o caso brasileiro. Cadernos de Pesquisa. São Paulo (28): 5-20, mar. 1979.

2. MELLO, Guiomar Namó de. Relação professor-aluno no ensino de 1º grau: questão apenas de atenção e carinho ou também de competência profissional? ANDE. São Paulo (1):35, 1981.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES

A Escola onde foi realizado este estudo apresenta condições físicas e didático-pedagógicas relativamente satisfatórias, o que não chega a consistir um empecilho ao rendimento escolar de sua clientela.

O pessoal técnico-pedagógico e administrativo é habilitado e interessado em proporcionar condições favoráveis ao trabalho pedagógico a ser realizado pelo corpo docente. Entretanto, a realidade contextual, na qual está inserida a Escola requer uma ação escolar específica, tendo em vista as características sócio-econômicas e culturais de seu corpo discente, especialmente em suas classes de alfabetização, série na qual se inicia a escalada de escolarização e onde o fracasso escolar acaba desestimulando e até mesmo impedindo que se consolide a real democratização do ensino.

A escola é a única alternativa para as crianças das camadas populares adquirirem habilidades e conhecimentos que as capacite a ingressar no mundo letrado, para o qual o domínio dos símbolos e seu significado são fundamentais. Deste modo, o ato de alfabetizar é da maior importância para todo e qualquer cidadão, e de modo especial às crianças pertencentes às camadas menos favorecidas, cujas possibilidades de escolarização são bem reduzidas.

Assim, a qualidade e a adequação da ação pedagógica são imprescindíveis na tentativa de minimizar o índice de fracasso escolar. Entretanto, o estudo sobre a qualificação dos docentes atuantes em classes de alfabetização na Escola Nossa Senhora da Luz dos Pinhais e a sua prática pedagógica permitem constatar algumas dificuldades, com as quais se defrontam os professores responsáveis pelo processo de alfabetização, tendo em vista o despreparo profissional decorrente da prática pedagógica das escolas de formação para o magistério. Isto é motivo suficiente para que os índices de evasão e reprovação permaneçam praticamente imutáveis, conforme tem se verificado na Escola Nossa Senhora da Luz dos Pinhais, apesar do empenho da equipe técnico-administrativa e pedagógica em proporcionar assessoramento e orientação pedagógica, como também, oportunizar a participação em cursos de treinamento em métodos de alfabetização, a fim de suprir lacunas da qualificação profissional das professoras atuantes na primeira série do ensino de 1º grau da Escola. Aliás, isto é uma dificuldade enfrentada pela Rede Municipal de Ensino de Curitiba, segundo a sua equipe responsável pelo treinamento em alfabetização.

Apesar dos esforços da Escola na superação das falhas do processo de formação de seus professores alfabetizadores, o fracasso escolar ainda é bastante significativo, embora o resultado deste ano letivo possivelmente se altere, tendo em vista que parte do programa previsto não foi cumprido em dez das treze turmas de alfabetização, dada a reopção de método, após dois meses decorridos do início do período letivo. Isto, de certo modo

contribuiu para que houvesse um maior número de aprovações, uma vez que parte das dificuldades do final da primeira série não foram trabalhadas, concorrendo para que a taxa de reprovação fosse menor, sem contudo, ter-se assegurado melhoria na qualidade de ensino, pois na verdade contribuiu para que o processo de alfabetização das crianças provenientes de meios desfavorecidos seja ainda mais lento, de modo a acentuar as suas desvantagens sócio-culturais.

Cabe à escola minimizar as diferenças de domínio do saber, habilitando as crianças a compreender e agir no complexo meio social. Entretanto, se a escola baixa o nível de ensino esperado para uma classe de alfabetização, conseqüentemente o seu aluno estará recebendo um ensino de qualidade inferior, devendo a Escola enfrentar com seriedade e assumir sua parcela de culpa.

É fundamental que o conteúdo do ensino não seja diminuído para as crianças oriundas das camadas desprivilegiadas, caso contrário, serão acirradas as diferenças em relação à classe dominante. Para tal, impõe-se a qualidade de ensino às crianças das camadas populares da mesma forma que às crianças das camadas privilegiadas.

Este quadro escolar está a demonstrar o quanto é decisiva a formação do professor para as classes de alfabetização, e particularmente, para a alfabetização das crianças das camadas populares. Isto porque, neste estudo, o despreparo das professoras alfabetizadoras em seu processo de formação para o magistério, contribuiu para que tais docentes não estivessem em condições de optar conscientemente pelo método a ser utilizado em

sua tarefa de alfabetizar e realizar uma ação pedagógica eficiente. Portanto, o não saber fazer constituiu obstáculo ao descobrir como trabalhar com os seus alunos, a fim de garantir-lhes uma apropriação de conteúdos que os habilitem a ler e escrever, como se espera ao final da primeira série, considerando-se que as professoras deste estudo não aprenderam a alfabetizar em seus cursos de formação para o magistério, bem como se encontram despreparadas para trabalhar com o aluno concreto, do mesmo modo que dificilmente conseguem perceber as relações existentes entre escola e sociedade, como se a escola não fizesse parte do contexto mais amplo da prática social.

Ao professor assim formado, torna-se bastante difícil visualizar formas de ensinar à criança concreta e real, por maior esforço que faça, uma vez que o seu processo de formação se deu alienadamente desta realidade. É na prática cotidiana que a professora sente o que é trabalhar com crianças pertencentes à camada social menos favorecida, e em classes de alfabetização.

Deste modo, impõe-se a recuperação do pedagógico, não ingênuo, mas inserido no contexto, para que este fator não venha a constituir-se no elemento que facilita e reproduz a marginalização social.

Pode parecer que se esteja culpando o professor unicamente pelo fracasso escolar de seus alunos, mas de fato não, porque a sua formação foi tão deficiente, que alguns não têm possibilidade sequer de analisar criticamente a sua prática pedagógica, apesar de muitos estarem bem intencionados.

Sem dúvida, existem fatores individuais que interferem no processo ensino-aprendizagem, entretanto não são suficientes para explicar o fracasso escolar, o mesmo acontecendo com os fatores sociais, porque existem diferenças sociais, porém estas não são deficiências. Além disso, é preciso lembrar que existem relações entre escola e sociedade. É neste aspecto que sobressaem os fatores intra-escolares com a possibilidade de trabalhar-se pedagogicamente, a partir da realidade existente. Entretanto, o professor, como um desses fatores escolares só poderá intervir para a superação do fracasso escolar se for devidamente qualificado, porque somente boas intenções não são suficientes para atingir o êxito escolar. É necessário que as agências de formação para o magistério percebam a falta de solidez no preparo do professor especificamente quanto à alfabetização e suas implicações na prática educativa, dadas as conseqüências desta nos destinos da clientela escolar, em especial, a pertencente às classes menos favorecidas, a mais atingida pelo fracasso escolar.

É evidente que muitos outros fatores interferem no processo escolar, uma vez que este não se dá isoladamente, mas num contexto social. Por isso, há necessidade de se conhecer a realidade e a partir desta, propor um projeto pedagógico de acordo com o aluno real e concreto. Este é o ponto chave para a transformação, explorando todas as possibilidades que a diversidade social apresenta. Isso será possível, na medida que o professor tenha de fato qualificação profissional consistente, porque alfabetizar, e bem, requer fundamentação sólida, para que o docente

encontre formas de trabalhar adequadas às características de sua clientela, através de ação pedagógica eficiente, tendo em vista as condições estruturais da sociedade que permeiam o trabalho escolar, e a superação do fracasso escolar, evidenciado na primeira série do ensino de 1º grau.

Embora, na Escola onde este estudo foi realizado, haja um trabalho de questionamento da prática pedagógica, visando a melhoria da qualidade de ensino, de modo geral não se detectou ainda uma preocupação quanto ao fracasso escolar, evidenciado nas classes de alfabetização. Se bem que, indiretamente, a supervisão pedagógica da Escola esteja agindo neste sentido, principalmente através de reuniões com as professoras que atuam nesta série, a fim de discutir e/ou estudar questões pertinentes à sua prática pedagógica, além de estimular e possibilitar a participação das professoras em cursos de treinamento em métodos de alfabetização. A fim de tratar mais especificamente do insucesso nas turmas de alfabetização sugere-se:

- que o critério de atribuição de turmas seja redefinido, considerando que as turmas de alfabetização, em especial, exigem professores mais habilitados e experientes, e se possível que gostem realmente de serem alfabetizadores;

- que nas reuniões de série, não se procure saber apenas quantos alunos vão ser reprovados, mas que acima de tudo se pense seriamente - o que fazer para que essas crianças superem as dificuldades do processo ensino-aprendizagem, evitando o fracasso escolar;

- que se criem condições para uma recuperação paralela efetiva, à medida que se verificam dificuldades na aprendizagem;

- que se analise vantagens e desvantagens do método a ser trabalhado, visando sua melhor utilização;

- que seja resgatada a competência do professor para a alfabetização.

Quanto aos cursos de formação para o magistério à nível de 2º grau, sugere-se a sua revitalização, garantindo o seu objetivo de habilitar para o trabalho docente nas séries iniciais do primeiro grau e em especial, o professor alfabetizador, uma vez que, por ora os cursos de estudos adicionais em alfabetização são praticamente inexistentes.

Impõe-se a necessidade de que os estágios das escolas de formação para o magistério sejam realizados de forma mais real, efetiva e sistematizada. Isto, porque o docente precisa conhecer o dia a dia escolar, conviver com as dificuldades sócio-pedagógicas para aprender a encontrar formas de superá-las. Deste modo, o docente, e especialmente, deste estudo, que atua em Escola de periferia precisa não só de uma segura formação, como deve estar consciente desta realidade.

Ainda a nível de sugestões, recomenda-se à Diretoria de Educação da Prefeitura que continue ofertando cursos de treinamento em alfabetização, pois neste estudo foi onde as professoras das classes de alfabetização receberam subsídios quanto à métodos. Por outro lado, esta prática também pode ser aperfeiçoada, proporcionando uma visão mais clara sobre o que é alfabetizar, além de possibilitar o conhecimento de diferentes métodos e técnicas, tendo em vista que ao professor cabe criar condições favoráveis ao processo ensino-aprendizagem, eliminando em parte o fracasso escolar.

Finalmente, lembrar-se-ia que os Cursos de Pedagogia são os responsáveis pela formação dos futuros professores da escola de magisterio à nível de segundo grau, daí a sua importância também na formação deste profissional, tendo em vista a melhoria da qualidade de ensino e a realidade que este estudo apresenta, visando diminuir a distância entre o que a universidade oferece e a realidade.

À universidade cabe também o desenvolvimento de pesquisas nesta área, visando a sua integração com a rede escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Damazo A. Texto, contexto e significados : algumas questões na análise de dados qualitativos. Cadernos de Pesquisa. São Paulo (45): 66-71, maio 1983.
- BAETA, Anna Maria Bianchini et alii. O fracasso escolar: o estado do conhecimento sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971-1981). Em Aberto. Brasília (6):1-37, maio 1982.
- BARBOSA, J. J. & ROSENBERG, L. Ana Maria Poppovic: sentimento, pensamento e ação. ANDE. São Paulo (6):21-23, 1983.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sã. Professores de periferia: solução simples para problemas complexos. Cadernos de Pesquisa. São Paulo (14): 97-109, set. 1975.
- _____ et alii. Ensino de 1º e 2º graus: intenção e realidade. Cadernos de Pesquisa. São Paulo (30): 21-40, set. 1979.
- BEISEGEL, Celso de Rui. Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum. ANDE. São Paulo (1):49-56, 1981.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). O educador: vida e morte. Rio de Janeiro, Graal, 1983.
- BRANDÃO, Zaia. A formação dos professores e a questão da educação das crianças das camadas populares. Cadernos de Pesquisa. São Paulo (40):54-57, fev. 1982.
- _____. Uma revisão da prática pedagógica. Forum. Rio de Janeiro, 3(3):59-62, jul/set. 1979.
- _____ et alii. Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão. Rio de Janeiro, Achiamé, 1983.
- _____ et alii. O pré-escolar e as classes desfavorecidas. Cadernos de Pesquisa. São Paulo (39):43-45, nov. 1981.
- _____ et alii. Elaboração de um programa de formação de professores para as primeiras séries do 1º grau. Rio de Janeiro, PUC-RJ/SEAT, 1980.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. A reprodução. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.

- BRASIL, Leis, Decretos, etc. Decreto-Lei nº 8530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. Lex. São Paulo, 10:19-20, 1946.
- _____. Lei 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus. In: VASCONCELLOS, José de. Legislação fundamental; ensino de 1º e 2º graus. 2. ed., São Paulo, Lisa, s.d.
- BRUSCHINI, Maria Cristina A. Sexualização das ocupações: o caso brasileiro. Cadernos de Pesquisa. São Paulo (28):5-20, mar. 1979.
- CARRAHER, Terezinha N. & SCHLIEMANN, Analucia D. Fracasso escolar: uma questão social. Cadernos de Pesquisa. São Paulo (45):3-19, maio 1983.
- CHAUI, Marilena. Ideologia e educação. Educação e Sociedade. São Paulo (5):24-40, jan. 1980.
- COELHO, Ildeu M. A questão política do trabalho. In: BRANDÃO, Carlos (org.). O educador: vida e morte. Rio de Janeiro, Graal, 1983.
- CUNHA, Luiz Antonio. Educação e desenvolvimento social no Brasil. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
- _____. O milagre brasileiro e a política educacional. Argumento. Rio de Janeiro, Paz e Terra (2):45-54, nov. 1973.
- _____. Notas para uma leitura da teoria da violência simbólica. Educação e Sociedade. (4):79-110, set. 1979.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Notas acerca do saber e do saber fazer da escola. Cadernos de Pesquisa. São Paulo (40):58-60, fev. 1982.
- DANTAS, Jovelina B. Desnutrição e aprendizagem. São Paulo, Ática, 1981.
- DEWEY, John. Democracia e educação. São Paulo, Nacional, 1975.
- DURAND, José Carlos. Torcidas de nariz a Bourdieu e Passeron. Cadernos de Pesquisa. São Paulo (43):52-4, nov. 1982.
- ESTABLET, Roger. A escola. In: As instituições e os discursos. Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro (35):93-125, 1974.
- FUKUI, Lia et alii. Escolarização e sociedade: um estudo de ex cluídos da escola. Educação e Sociedade. São Paulo (11): 72-91, jan. 1982.
- GARCIA, Regina C. A qualidade comprometida e o compromisso da qualidade. ANDE. São Paulo (3):51-55, 1982.
- GATTI, Bernardete A. et alii. A reprovação na 1ª série do 1º grau: um estudo de caso. Cadernos de Pesquisa. São Paulo (38):3-13, ago. 1981.

- GOLDBERG, Maria Amélia A. O ensino de 1º grau: objeto desprivilegiado na produção científica educacional brasileira. Educação Brasileira. Brasília (5):243-264, 1980.
- _____. et alii. Seletividade sócio-econômica no ensino de 1º grau. Rio de Janeiro, Achiamé, 1981.
- GRAMSCI, Antonio. Concepção dialética da história. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978. p. 53. Citado por SAVIANI. Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara. ANDE. São Paulo (3):56-64, 1982.
- KRAMER, Sonia. A política do pré-escolar no Brasil. Rio de Janeiro, Achiamé, 1982.
- LAWTON, Denis. Pesquisas sobre as relações entre linguagem e escola. In: BRANDÃO, Zaia. Democratização do ensino: meta ou mito. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979.
- LIBÂNEO, José Carlos. Saber, saber ser e saber fazer: o conteúdo do saber pedagógico. ANDE. São Paulo (4):40-44, 1982.
- LUÇART, Liliâne. Desvalorização e autodesvalorização na escola. In: BRANDÃO, Zaia. Democratização do ensino: meta ou mito. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979.
- MALUF, Maria Regina. Escolas de periferia urbana - considerações críticas sobre sua problemática. In: Anuais I Conferência Brasileira de Educação. São Paulo, Cortez, 1981.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. Crítica da educação e do ensino. Lisboa, Moraes, 1978.
- MELLO, Guiomar Namó de. Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo, Cortez, 1982.
- _____. Fatores intra-escolares como mecanismo de seletividade no ensino de 1º grau. Educação e Sociedade. São Paulo (2):70-78, jan. 1979.
- _____. Relação professor-aluno no ensino de 1º grau: questão, apenas de atenção e carinho ou também de competência profissional? ANDE. São Paulo (1):34-35, 1981.
- _____. et alii. As atuais condições de formação do professor de 1º grau: algumas reflexões e hipóteses de investigação. Cadernos de Pesquisa. São Paulo (45):71-78, maio 1983.
- MOYSÉS, Maria Aparecida A. & LIMA, Gerson Z. Desnutrição e fracasso escolar: uma relação tão simples? ANDE. São Paulo (5):57-61, 1982.
- NORONHA, Olinda Maria. Educação de 1º grau: do saber fazer ao fazer saber. ANDE. São Paulo (5):37-8, 1982.
- PETIT, Vincent. As contradições de "A Reprodução". Cadernos de Pesquisa. São Paulo (43):43-51, nov. 1982.

- PINHEIRO, Lúcia Marques. Caminhos para a alfabetização. Rio de Janeiro, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1975.
- PINTO, Aloylson. A universidade e a formação de professores para o início de escolarização. Educação Brasileira. Brasília (5):27-43, 1980.
- POPPOVIC, Ana Maria. Enfrentando o fracasso escolar. ANDE. São Paulo (2):17-21, 1981.
- _____ et alii. Marginalidade cultural: uma metodologia para seu estudo. Cadernos de Pesquisa. São Paulo (7):5-60, jun. 1973.
- ROCHA, Any Dutra Coelho. Contribuição das revisões de pesquisa internacionais ao tema evasão e repetência no 1º grau. Cadernos de Pesquisa. São Paulo (45):57-65, maio 1983.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil (1930/1973). Petrópolis, Vozes, 1978.
- RONCA, Antonio Carlos Caruso. Desmistificação e comprometimento: os dois maiores desafios que se apresentam ao educador. Cedes. São Paulo (8):5-10, 1983.
- SALGADO, Maria Umbelina C. O papel da didática na formação do professor. ANDE. São Paulo (4):9-18, 1982.
- SARUP, Madan. Marxismo e educação. Rio de Janeiro, Zahar, 1980.
- SAVIANI, Dermeval. As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina. Cadernos de Pesquisa. São Paulo (42):8-18, ago. 1982.
- _____. Escola e democracia ou teoria da curvatura da vara. ANDE. São Paulo (1):23-33, 1981.
- _____. Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara. ANDE. São Paulo (3):56-64, 1982.
- _____. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1980.
- SCHEIBE, Leda. O saber fazer na escola: novos caminhos para a didática. ANDE. São Paulo (5):39-41, 1982.
- SILVA, Alberto C. Pobreza, desenvolvimento mental e desempenho escolar. Cadernos de Pesquisa. São Paulo (29):7-9, jun. 1979.
- SILVA, Teresa Roserley Neubauer da. Classes homogêneas ou heterogêneas: um dilema mal colocado. ANDE. São Paulo (2):49-51, 1981.
- SNYDERS, Georges. Para onde vão as pedagogias não diretivas? Lisboa, Moraes, 1976.

- SNYDERS, Georges. Escola, classe e luta de classes. Lisboa , Moraes, 1977.
- TEIXEIRA, Anísio. Educação para a democracia. Rio de Janeiro, José Olympio, 1960.
- THIOLLENT, Michel. Crítica metodológica, investigação social e enquete operária. São Paulo, Polis, 1982.
- VASCONCELLOS, José. A universidade e a formação de professores para o ensino profissionalizante de 1º e 2º graus. Educação Brasileira. Brasília (5):55-68, 1980.
- VIAL, Monique. Um desafio à democratização do ensino: o fracasso escolar. In: BRANDÃO, Zaia. Democratização do ensino: meta ou mito. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979.
- WACHOWICZ , Lilian Anna et alii. A prática profissional do magistério de 1º grau no Paraná. In: Melhoria da qualidade do ensino de segundo grau. Curitiba, UFPR/SEED, 1981.

ANEXOS

ANEXO 1

ROTEIRO BÁSICO DE ENTREVISTA PARA AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DA ESCOLA

- 1- Qual é a sua formação?
- 2- Quantos anos tem de experiência no magistério? E em alfabetização?
- 3- Por que escolheu o magistério de 1º grau como profissão?
- 4- Por que é alfabetizadora?
- 5- Em que a sua formação contribuiu para o trabalho de alfabetização?
- 6- Onde e como aprendeu a alfabetizar?
- 7- Como vê o papel do professor alfabetizador?
- 8- O que é alfabetizar?
- 9- Como é conhecida a prontidão para a alfabetização?
- 10- Quando a alfabetização se completa?
- 11- Quais são os critérios adotados para a escolha do método de alfabetização?
- 12- Quais são as dificuldades pedagógicas enfrentadas no seu dia a-dia escolar?

- 13- De que modo você está alfabetizando?
- 14- Que influência tem o trabalho da supervisão pedagógica em sua prática docente?
- 15- Como a Escola enfrenta o fracasso escolar?
- 16- Como é trabalhar aqui na Vila?
- 17- Se você pudesse recomeçar a sua trajetória profissional, como seria a partir de sua experiência atual?
- 18- Se você pudesse reformular a escola, quais seriam suas modificações?

ANEXO 2

ROTEIRO BÁSICO DE ENTREVISTA PARA AS SUPERVISORAS PEDAGÓGICAS DA ESCOLA

- 1- Qual é a sua formação?
- 2- Quantos anos tem de experiência no magistério? E em supervisão?
- 3- Por que você é supervisora pedagógica?
- 4- Em que a sua formação contribuiu para o trabalho de supervisão pedagógica que realiza?
- 5- De que forma é trabalhada a supervisão pedagógica aqui na Escola?
- 6- Como vê o papel do professor de classes de alfabetização?
- 7- Por que a maioria dos professores não gostam de trabalhar com as primeiras séries do ensino de 1º grau?
- 8- Quais os critérios de formação de turmas?
- 9- Qual o critério de atribuição de turmas às professoras?
- 10- Quais são as maiores dificuldades pedagógicas enfrentadas no dia a dia escolar pelas professoras de primeira série na realização de seu trabalho pedagógico?

- 11- Quais os critérios de escolha para a adoção de métodos de alfabetização?
- 12- De que modo as crianças da Escola estão sendo alfabetizadas?
- 13- De que modo a Escola enfrenta a questão da evasão e repetência?
- 14- Como é trabalhar aqui na Vila?
- 15- Se você pudesse reformular a escola, quais seriam suas modificações?

ANEXO 3

ROTEIRO BÁSICO DE ENTREVISTA PARA A DIRETORA DA ESCOLA

- 1- Quantos anos tem de experiência no magistério? E na direção?
- 2- Qual a sua formação?
- 3- Em que a sua formação contribuiu para a realização de seu trabalho?
- 4- Como surgiu a primeira eleição para direção da Escola?
- 5- Como é administrar uma escola de periferia?
- 6- Como vê a direção da Escola?
- 7- Como vê a supervisão pedagógica e de que forma é trabalhada na Escola?
- 8- Como vê a orientação educacional e de que forma é trabalhada na Escola?
- 9- Quais são as maiores dificuldades enfrentadas pela Escola?
- 10- Quais são as possíveis alternativas de solução?
- 11- Quais são os critérios de formação das turmas?
- 12- Quais são os critérios de atribuição de turmas aos professores?

- 13- Por que grande parte dos professores não gostam de trabalhar com a primeira série?
- 14- Qual é o papel do professor alfabetizador e suas maiores dificuldades na realização de seu trabalho pedagógico?
- 15- De que modo as crianças da Escola estão sendo alfabetizadas?
- 16- Por que as classes especiais estão praticamente isoladas das classes de alfabetização?
- 17- Como a Escola enfrenta a questão da evasão e repetência escolar?
- 18- Como vê o papel das escolas de formação para o magistério à nível de 2º grau, e especificamente quanto à questão da alfabetização?

ANEXO 4

ROTEIRO BÁSICO DE ENTREVISTA PARA AS AGÊNCIAS DE FORMAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO DE 2.º GRAU

- 1- Quais seriam os maiores problemas enfrentados pela escola no processo de formação para o magistério em suas séries iniciais?
- 2- Como a escola prepara o professor das quatro primeiras séries do ensino de 1º grau, e mais especificamente o professor alfabetizador?
- 3- De que forma é desenvolvido o conteúdo referente à alfabetização?
- 4- Como o futuro-professor é preparado para atuar na realidade, considerando que atualmente o ensino de 1º grau vem atendendo grande clientela proveniente das camadas menos favorecidas?
- 5- Quais seriam as maiores dificuldades encontradas pelos professores atuantes em classes de alfabetização?
- 6- Como é vista a qualidade de ensino do 1º grau, em suas primeiras séries?

- 7- Quais seriam as mudanças necessárias à melhoria da qualidade de ensino de 1º grau em suas classes de alfabetização?
- 8- Como é vista a questão da evasão e repetência, especialmente nas primeiras séries do ensino de 1º grau?

ANEXO 5

ROTEIRO BÁSICO DE ENTREVISTA PARA A DIVISÃO DE TREINAMENTO EM ALFABETIZAÇÃO DA DIRETORIA DE EDUCAÇÃO DA PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA

- 1- Quais são as dificuldades enfrentadas em relação à questão da alfabetização?
- 2- Quais são as alternativas de solução para a questão da alfabetização?
- 3- Como são desenvolvidos os cursos de treinamento em alfabetização oferecidos pela Prefeitura? E qual é a sua duração?
- 4- Como é vista a formação do professor alfabetizador?
- 5- Quais são as maiores dificuldades verificadas no dia a dia escolar das professoras de primeira série do ensino de 1º grau para a realização de seu trabalho pedagógico?
- 6- Por que a maioria das professoras não gosta de trabalhar em classes de alfabetização?

ANEXO 6

ROTEIRO BÁSICO DE ENTREVISTA PARA O CENTRO DE TREINAMENTO DO MAGISTÉRIO DO PARANÁ - CETEPAR

- 1- Quais os motivos que levam à realização dos cursos de treinamento em alfabetização?
- 2- Como são desenvolvidos os cursos e qual é sua duração?
- 3- Qual é a sua clientela?
- 4- Quais são os maiores problemas com relação à questão da alfabetização?
- 5- Quais são as alternativas de solução para a questão da alfabetização?
- 6- Como é vista a formação dos professores das séries iniciais do ensino de 1º grau, e particularmente o de classes de alfabetização?

ANEXO 7

EVOLUÇÃO DA PIRÂMIDE DE MATRÍCULAS - NÚMERO DE CRIANÇAS EM CADA
1.000, QUE CONSEGUIRAM PERMANECER NO SISTEMA ESCOLAR NAS COORTES
DE 42 A 69 - MATRÍCULA NO INÍCIO DO ANO

COORTES	PRIMÁRIO		GINÁSIO 1a.SÉRIE	COLEGIAL 1a.SÉRIE	SUPERIOR INGRESSO
	1a. SÉRIE	2a. SÉRIE			
1942-53	1.000	404	71	34	10
1943-54	1.000	417	80	39	10
1944-55	1.000	419	79	39	10
1945-56	1.000	412	76	41	10
1946-57	1.000	414	81	42	10
1947-58	1.000	416	81	43	10
1948-59	1.000	391	77	42	10
1949-60	1.000	397	84	43	10
1950-61	1.000	385	87	44	10
1951-62	1.000	383	89	44	11
1952-63	1.000	385	93	45	13
1953-64	1.000	401	98	50	16
1954-65	1.000	395	101	51	15
1955-66	1.000	398	101	58	15
1956-67	1.000	407	101	60	20
1957-68	1.000	416	106	65	23
1958-69	1.000	429	113	73	28
1959-70	1.000	430	135	82	36
1960-71	1.000	428	144	91	48
1961-72	1.000	446	152	96	56
1962-73	1.000	443	161	101	-
1963-74	1.000	449	165	107	-
1964-75	1.000	401	180	-	-
1965-76	1.000	449	205	-	-
1966-77	1.000	446	223	-	-
1967-78	1.000	454	234	-	-
1968-79	1.000	456	-	-	-
1969-80	1.000	490	-	-	-

FONTE: IBGE. Anuário Estatístico do Brasil - 1977. p. 228.