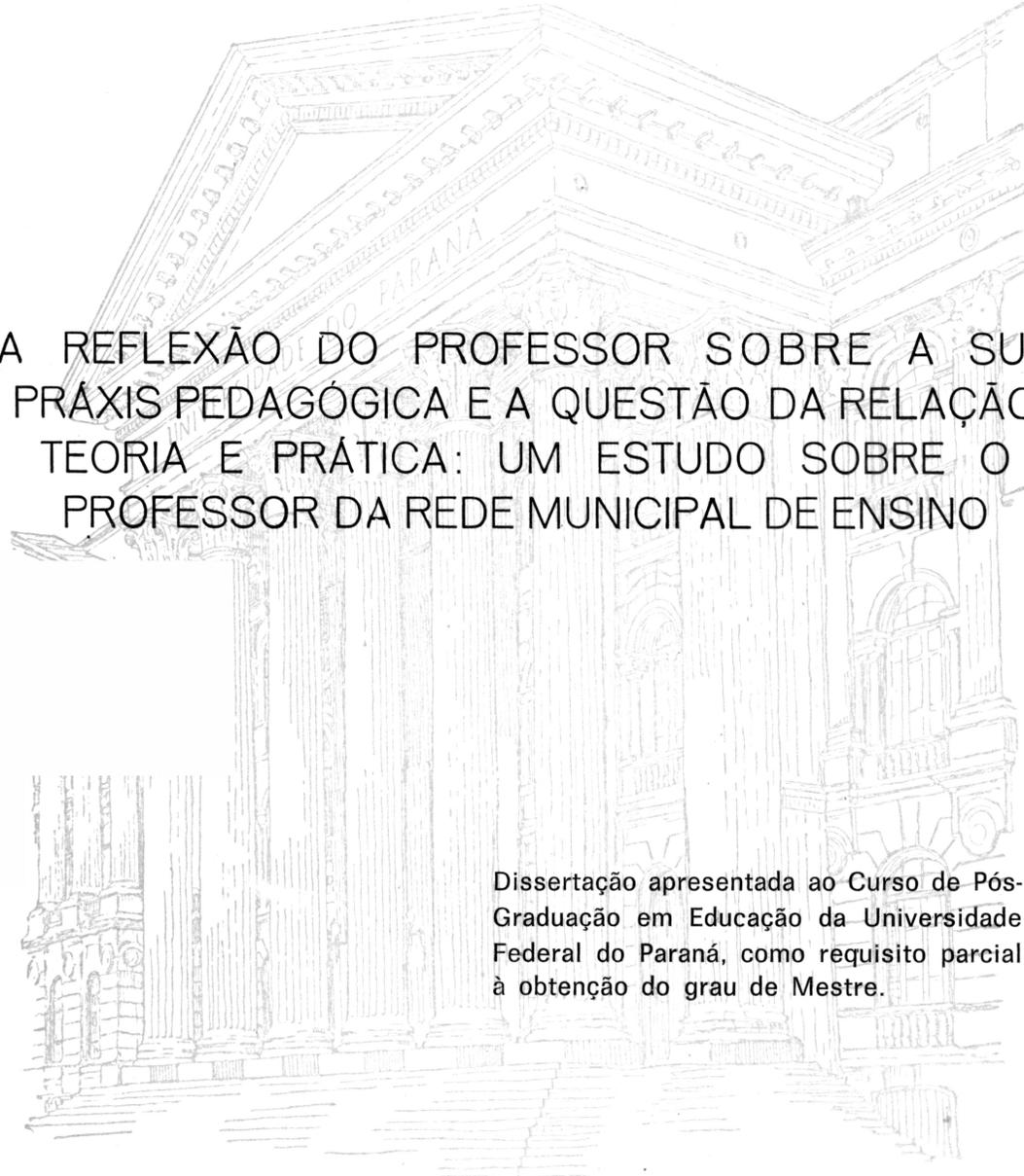


TAIS MOURA TAVARES SOMMA



A REFLEXÃO DO PROFESSOR SOBRE A SUA
PRÁXIS PEDAGÓGICA E A QUESTÃO DA RELAÇÃO
TEORIA E PRÁTICA: UM ESTUDO SOBRE O
PROFESSOR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

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

CURITIBA
1990

TAIS MOURA TAVARES SOMMA

A REFLEXÃO DO PROFESSOR SOBRE A SUA
PRÁXIS PEDAGÓGICA E A QUESTÃO DA RELAÇÃO
TEORIA E PRÁTICA: UM ESTUDO SOBRE O
PROFESSOR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

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

CURITIBA
1990

ORIENTADORA:

HELOISA LÜCK

DOUTORA EM EDUCAÇÃO

CO-ORIENTADORA:

NAURA SYRIA F. CORRÊA DA SILVA

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Este trabalho é a síntese pessoal de um esforço coletivo que envolveu o carinho e a ajuda de familiares e amigos, a quem agradeço; e que foi possibilitado pela praxis anônima de tantos trabalhadores que mantêm a sociedade viva e em transformação, a quem este trabalho é dedicado.

SUMÁRIO

Resumo	01
Apresentação	03
Introdução	06
Cap. I - QUALIFICAÇÃO DO PROFESSOR: A EDUCAÇÃO DO EDUCADOR ENQUANTO TRABALHADOR	13
1. As condições de trabalho do professor: o proces <u>s</u> so de alienação	14
A expansão da alienação do trabalhador no Capi- talismo Monopolista do Estado	15
Trabalho e saber no Capitalismo: a educação do trabalhador	22
A cultura e a escola no Capitalismo Monopolista de Estado no Brasil	25
O professor enquanto trabalhador	28
A desqualificação do professor	34
2. A qualificação do professor: as condições de su- peraço <u>ã</u> o do trabalho alienado	37
Cap. II - CURRÍCULO BÁSICO: UMA CONCEPÇÃO DE ENSINO E DE QUALIFICAÇÃO DO PROFESSOR	53
1. A concepção de educação e de professor <u>exp</u> ressa em documento da Secretaria Municipal de Educa- ção e no Currículo Básico, na gestão 1986/1988. 55	
A concepção de sociedade e a função da escola..	55
A concepção de qualificação do professor	58

O processo de implantação do Currículo Básico	64
A proposta pedagógica do Currículo Básico ...	65
2. A concepção de escola e de professor expressa na representação por pedagogos e professores sobre o trabalho pedagógico e o Currículo Bási- sico	76
A representação pelos pedagogos sobre o trabalho da escola e do professor e sobre o Currículo Bási- sico	79
A clientela da escola	80
A função e o funcionamento da escola	82
A participação dos professores na elaboração do Currículo Básico e a aceitação da sua proposta pedagógica	85
A escola como espaço de reflexão sobre o tra- balho pedagógico	87
A qualificação do professor	91
A representação pelos professores sobre o traba- lho pedagógico e sobre o Currículo Básico	92
A clientela escolar	93
A função da escola	96
A participação do professor na elaboração do Currículo Básico	100
O poder de decisão do professor no interior da escola e a relação dos professores com os pedagogos	103
Os assessoramentos	105
A aceitação da proposta pedagógica do Currí- culo Básico e a realização do trabalho pe- dagógico pelo professor	113

A escola como espaço de reflexão sobre o trabalho pedagógico	125
A qualificação do professor	128
Cap. III - TEORIA E PRÁTICA NO TRABALHO DOCENTE A PARTIR DO CURRÍCULO BÁSICO	134
A problematização da prática pedagógica	134
A visão do professor sobre o aluno e sobre o ensino	136
O processo de apreensão da proposta pedagógica do Currículo Básico	143
A organização da escola e as condições materiais de realização da proposta	144
A relação entre teoria e prática na reflexão do professor sobre a sua prática pedagógica	149
Alguns questionamentos levantados a partir da reflexão realizada neste estudo	151
Anexos	153
Referências Bibliográficas	157

RESUMO

A questão da qualificação do professor é entendida no processo de alienação que o trabalho assume na sociedade capitalista. Esse processo responde pela desqualificação do trabalhador em geral, pela forma contraditória da expansão da educação escolar e pela desqualificação do trabalho docente.

As condições de superação do trabalho alienado do professor supõe a superação da dicotomia teoria/prática e, portanto, a realização da capacidade no professor de refletir de forma articulada e totalizante sobre o trabalho pedagógico. São condições básicas: o acesso do professor ao conhecimento pedagógico através do processo de difusão desse conhecimento pelo Estado como educador do professor da escola pública e as condições materiais de organização da escola e de trabalho do professor.

O trabalho analisa o grau de penetração da proposta pedagógica do Currículo Básico, elaborado e divulgado pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, na gestão 1986/1988, na compreensão teórica do professor a respeito do seu trabalho na escola, a partir do depoimento que os professores de uma escola da rede municipal fazem sobre esses aspectos.

A pesquisa demonstrou que a apreensão da concepção norteadora da proposta - a Pedagogia Histórico-Crítica - e das propostas das áreas de conhecimento deu-se contraditoriamente,

bem como sugeriu que os professores estão ainda arraigados a uma forma rotineira e reiterativa de praxis, ao mesmo tempo que revelam um posicionamento questionador dessa praxis e a necessidade de ampliarem seu espaço de reflexão e condições de acesso a uma compreensão teórica mais rigorosa e abrangente da praxis docente.

Os depoimentos dos professores indicaram, no processo de implantação do Currículo Básico, limites no grau de participação do professor na elaboração da proposta, na superação da perspectiva de treinamento nos assessoramentos e na organização da escola como espaço de reflexão sobre a prática pedagógica.

APRESENTAÇÃO

No curso de Pedagogia, no final da década de 70, a questão da desqualificação do professor colocava-se como alarmante e crucial, a partir da análise das consequências do tecnicismo e da aplicação do taylorismo na educação, responsáveis pelo parcelamento do trabalho na escola e pelo surgimento dos especialistas do ensino. Encontrávamos, na literatura, a crítica ao "especialismo" e autoritarismo dos especialistas; no convívio com estes, a resistência às mudanças, a defesa da necessidade de controle, pautada, muitas vezes, na alegação da incapacidade do professor de gerir o seu próprio trabalho.

Esta incapacidade do professor em compreender a sua atividade laborativa e agir criativa e eficazmente em função dessa compreensão era por nós, acadêmicos de Pedagogia, entendida como resultado de um curso de formação para o magistério deficiente e pauperizado nesse processo tecnicista, curso pelo qual havíamos passado.

Entretanto, foi no exercício profissional, tanto na escola pública quanto na escola privada, que constatamos, até com certo grau de angústia e surpresa, pois defendíamos a volta do poder de decisão e concepção do trabalho ao professor, essa incapacidade expressa nas atitudes dos docentes de apego ao livro didático, de resistência às mudanças quer de conteúdo, quer de metodologia e até das mais simples estratégias, de falta de

compreensão do compromisso político da educação. Foi inquietante perceber que o "boicote" às tentativas de superação da rotina mecanizada da escola, com vistas à sua eficácia e democratização, vinha, não só e nem especialmente dos especialistas, mas dos próprios professores.

Confirmou-se, então, o entendimento da necessidade da criação de mecanismos, instituições, estratégias que dessem conta desta qualificação, entendida não só em termos de saber "o quê" e "como fazer" mas também em termos de ter claro "o porquê" ensinar, o que determina, por um lado, a definição daqueles conteúdos e metodologias e, por outro, a luta pelas condições que permitam a própria qualificação. Entendíamos e entendemos, portanto, esta qualificação ao mesmo tempo como resultado e resultante de condições materiais determinadas de organização do trabalho e de acesso ao conhecimento pedagógico.

Os estudos que foram surgindo no sentido de indicar a necessidade e as possibilidades de superação de uma visão pessimista, reprodutivista da escola (visão esta que havia sido instrumento de crítica ao tecnicismo), como o trabalho de MELLO (1982), reforçaram ainda mais a preocupação com a "competência do professor", de um professor que fosse capaz de se colocar como mediador entre o saber produzido pela humanidade e a cultura da clientela da escola pública, marcadamente composta pelas camadas mais pobres da população.

Esta recolocação da importância do papel da escola como divulgadora do conhecimento, num momento de avanço do processo de democratização do país, esteve presente na década de oitenta nas plataformas dos candidatos e planos de governo de secretarias de ensino. Abriu-se um espaço para a participação de edu-

cadores progressistas no âmbito dos quadros governamentais. Estariam, então, as condições políticas e econômicas do país e o grau de elaboração teórica do pensamento pedagógico sustentando possibilidades de superação da dicotomia teoria-prática presente no trabalho docente, responsável pela sua desqualificação e, conseqüentemente, também responsável pela desqualificação da própria escola?

Partindo dessa questão, este trabalho pretendeu ser uma análise sobre a capacidade de reflexão do professor sobre o seu trabalho, considerando a difusão de uma concepção crítica da escola realizada no âmbito de uma política de educação determinada.

INTRODUÇÃO

O pensamento pedagógico atual vive um momento de busca de superação do "pessimismo pedagógico", gerado pela ênfase da análise crítico-reprodutivista sobre os limites da escola na sociedade capitalista. Os educadores procuram pensar a escola como historicamente determinada, tanto em relação a estes limites, quanto em relação às possibilidades da educação escolar contribuir para o processo de democratização e transformação social.

Aceitando que a escola é prática e produto social, a ela cabe, através do ensino das linguagens, das ciências naturais e humanas, possibilitar ao aluno uma visão de mundo mais integrada e coerente e que lhe permita uma participação mais ativa e consciente no meio social. Neste sentido, acredita-se que o papel da escola é passar o saber escolar, permitindo a apropriação da cultura erudita também por aquelas camadas da população que até agora ficaram excluídas deste processo de aquisição de conhecimento sistematizado.

A concretização desta escola comprometida com a democratização da cultura implica na análise e recuperação dos vários elementos que a compõem: o aluno, o conteúdo, os métodos e estratégias de ensino, etc. Neste processo, o professor é um elemento considerado chave, porque é de fato o responsável pela produção do trabalho escolar.

O tecnicismo, pela implantação do modelo taylorista de

divisão do trabalho na escola, pela concepção de treinamento e de formação para o magistério que difundiu, desqualificou o professor. Se estas práticas tecnicistas, na tentativa de adequar a escola ao modo capitalista de produção, supuseram e resultaram na separação entre teoria e prática no trabalho escolar e docente, novas práticas devem supor e resultar na superação desta dicotomia.

O pólo da teoria, a produção do conhecimento pedagógico, tem estado a cargo dos sistemas de ensino e das universidades que têm definido o que é a educação escolar e como deve ser realizada. Ao professor tem cabido o papel de ser "treinado" neste "conhecimento", do qual ele tem sido objeto e recipiente. Há um "abismo" entre universidade/sistema de ensino/escola e professor; de um lado encontram-se os que sistematizam o conhecimento e de outro os que "aplicam". Neste rompimento entre teoria e prática acreditamos encontrar uma das causas da ineficiência da escola, demonstrada pelos alarmantes índices de evasão e repetência e da queda gradativa da qualidade de ensino.

Na escola ainda impera a ênfase no "aspecto prático" do trabalho docente; o professor está ainda reduzido ao papel de executor de metas e planos concebidos por outros, nem sempre tendo em vista o processo pedagógico. Assim, o professor mesmo afirma que está "cansado de teoria", que "a teoria na prática é outra" e exige nos cursos de treinamento ou de aperfeiçoamento que haja transmissão apenas de conteúdos "práticos".

Concebemos, no entanto, que o papel do professor, enquanto trabalhador coletivo, deve ser de participação significativa na discussão e produção do conhecimento pedagógico. Ao professor e demais profissionais do ensino impõe-se a necessidade de torna-

rem-se sujeitos do trabalho que realizam, capazes de darem conta teoricamente do processo pedagógico pelo qual são diretamente responsáveis, para serem capazes de praticamente efetivá-lo com eficácia. Os educadores que trabalham na escola devem se constituir em usuários críticos do conhecimento elaborado fora dela - e para isso é preciso que se criem vias para que esse conhecimento chegue à escola - e elaboradores de um conhecimento mais vinculado à realidade das escolas e capaz de dar conta dos problemas que estas enfrentam.

Entretanto, considerando que a construção dessa unidade teoria e prática na praxis docente é um devenir histórico e, portanto, não surge espontaneamente mas é produto da ação organizada, intencional, que parte das condições concretas para superá-las, torna-se necessário perceber nestas condições históricas dadas a direção a ser seguida para esta construção. Tendo em vista essas condições, pergunta-se se têm as políticas educacionais da atualidade levado em consideração o compromisso com a construção de uma nova sociedade, e, para tanto, levado em conta a necessidade de democratização da escola pública, e conseqüentemente, considerado a necessidade de reorganizar a escola de modo a encaminhar a superação da ruptura teoria/prática no trabalho docente.

No decurso do nosso curso de Mestrado em Educação estava acontecendo na Prefeitura Municipal de Curitiba, o desenrolar de uma política de ensino que, pela declaração de compromisso com a democratização da sociedade e da escola e pela incorporação em seus quadros de profissionais progressistas, indicava na direção acima apontada. Propusemo-nos, pois, a tomá-la como objeto de investigação, tendo em vista os efeitos que essa política desencadeou no conteúdo e grau de abrangência da consciên-

cia do professor a respeito do trabalho pedagógico.

Esta pesquisa analisa a questão da relação teoria/prática no trabalho docente, enfatizando a discussão sobre o pólo da teoria, segundo uma perspectiva que a apreenda no seu movimento histórico real.

Neste sentido, o processo de investigação norteou-se a partir das categorias de ser e dever-ser, supondo a sua mútua determinação, na forma como MELLO refere-se à escola: "(...) entender a educação num determinado momento histórico implica não apenas em apropriar-se daquilo que ela é objetivamente, mas daquilo que ela está sendo e que virá a ser a partir do que ela é". (MELLO, 1986, p.61).

Ao analisarmos as possibilidades históricas de superação da dicotomia teoria/prática no trabalho docente entendemos "possibilidade" não em termos de algo que se coloca no futuro e que poderá ou não ser alcançado, mas como algo que se constrói e está inscrito, como negatividade/afirmatividade, no que a realidade é.

O possível "existe como a própria realidade dada, tomada como algo que tem que ser negado e transformado. Em outras palavras, o possível é a realidade dada, concebida como a 'condição' de uma outra realidade. A totalidade das formas dadas de existência só são válidas como condição de outras formas de existência". (MARCUSE, 1984, p.146). As possibilidades históricas se realizam na medida em que o homem é capaz de reconhecê-las e agir organizadamente no sentido dessa realização. A história é um campo de possibilidades que o homem faz em condições dadas.

A questão da relação teoria/prática no trabalho do pro-

fessor só pode ser compreendida na sua totalidade se entendida na relação que mantém com a concretização do trabalho em geral na sociedade capitalista e como síntese de uma série de relações que se estabelecem historicamente em torno da educação. A particularidade da questão em estudo e da sua concretização num local e tempo determinados, que deve ser devidamente apreendida, não deve perder sua conexão com os processos sociais de caráter mais geral:

"(...) se o real é um todo estruturado em curso de desenvolvimento e auto-criação pelo movimento dialético que lhe é inerente, o conhecimento de um fenômeno ou conjunto de fenômenos é o conhecimento do lugar que estes ocupam na totalidade das relações". (CURY, 1986, p.37).

Esta relação do fenômeno com a totalidade não significa perder de vista a sua especificidade. Ao contrário, exige que ela seja apreendida, que se perceba o que diferencia qualitativamente aquele fenômeno de outros e que se estabeleça a relação entre o particular e o geral. Não se pode perder o movimento entre o que acontece dentro da escola e o que acontece no sistema de ensino e na sociedade como um todo, entre o que acontece numa escola concreta, numa determinada rede de ensino, e o movimento universal da história.

A correta apreensão da questão estudada a partir destas categorias de possibilidade histórica, de totalidade, relação particular/universal exige, por sua vez, a vinculação entre abstrato/concreto, sujeito/objeto, aparência/essência.

Em termos de metodologia de pesquisa, esta postura epistemológica implicou em não haver aprioristicamente momentos definidos e estanques de revisão teórica, de coleta de dados, de

análise e tratamento das informações, mas as tarefas e procedimentos de pesquisa delinearão-se no processo de construção do objeto de investigação.

Partimos de uma síntese precária a respeito da questão da relação teoria/prática na praxis pedagógica resultante tanto da prática profissional, quanto de leituras já realizadas que, direta ou indiretamente, tinham a ver com o tema em estudo.

Esta síntese, cuja precariedade impôs a retomada de um estudo teórico da questão, ao mesmo tempo indicou o âmbito conceitual no qual este estudo se desenvolveu. Realizamos, então, uma reflexão sobre a dicotomia teoria-prática através da busca de compreensão do papel do trabalho no processo de humanização, sua configuração na sociedade capitalista, as condições do trabalho produtivo material e as condições de trabalho do professor enquanto trabalhador intelectual. A síntese desse primeiro momento de investigação compôs o capítulo I deste trabalho.

Instrumentalizados com este conjunto de conceitos num nível de abrangência e organicidade maior do que tínhamos anteriormente, passamos ao estudo empírico da política de educação da Secretaria de Educação do Município de Curitiba, na gestão 1986-1988.

O primeiro momento desse estudo foi o da análise de documentos da Secretaria Municipal de Educação (SME) e do Departamento de Ensino (D.E.), pela qual buscamos elementos que explicitassem a concepção de sociedade e de escola norteadora dos vários programas e metas e a abordagem a respeito da relação teoria/prática na prática do professor.

Como o interesse central da pesquisa dirigia-se à prática docente da escola básica, ou seja, da escola de 1ª a 4ª sê-

ries do Ensino de 1º Grau, num segundo momento nos dirigimos à escola onde fizemos um levantamento de dados qualitativos através principalmente de entrevistas e levantamento de opiniões dos professores e pedagogos da escola. Nesta etapa, tomando o programa de implantação do Currículo Básico como programa pedagógico fundamental da SME na referida gestão, centramos a investigação em dois aspectos: a representação que o professor faz sobre a sua capacidade de decisão e participação, inclusive em relação ao processo de elaboração e implantação do Currículo Básico; a representação que o professor faz sobre o trabalho da escola, tendo em vista a difusão da concepção Histórico-Crítica nesse processo.

Esses dois aspectos são investigados, como meio de se apreender concretamente a questão da superação da dicotomia teoria/prática na praxis do professor, analisando em que medida o processo de elaboração e implantação do Currículo Básico, pela sua forma e pelo seu conteúdo, capacitou o professor a compreender a sua praxis numa perspectiva de totalidade, elevando o nível de qualidade da sua prática cotidiana em sala de aula.

Neste sentido, retomamos tanto os dados levantados quanto as leituras realizadas, acrescentando dados sobre a prática do professor a partir de observações das aulas realizadas pelos nossos alunos-estagiários e em observações e conversas informais na escola.

A descrição dos dados resultantes desta investigação empírica compõe o capítulo II desse trabalho. Essa mesma descrição levou-nos a considerar necessário o aperfeiçoamento sobre a concepção Histórico-Crítica, o que nos obrigou a retomar o estudo teórico da questão.

CAPÍTULO I

QUALIFICAÇÃO DO PROFESSOR:

A EDUCAÇÃO DO EDUCADOR ENQUANTO TRABALHADOR

A relação entre educação e trabalho tem sido enfaticamente colocada por educadores brasileiros (KUENZER, 1985); MACHADO, 1989; NOGUEIRA, 1986; entre outros). Vê-se nessa relação o princípio educativo que deve nortear uma concepção de escola superadora da escola capitalista que tem sido, nas diversas etapas históricas desse modo de produção, discriminadora em relação aos filhos da classe trabalhadora.

A própria existência da escola, enquanto instância responsável pela "socialização do saber" já expressa uma ruptura da praxis humana: o momento em que o saber se descola do fazer cotidiano e se constitui em atividade autônoma, destinada a indivíduos socialmente definidos. O fazer pedagógico caracteriza-se como produção não-material, pelo seu conteúdo teórico: o conhecimento. A praxis pedagógica consiste no "fazer saber" e, como esfera da difusão do conhecimento, é determinada pelas condições postas socialmente sobre o controle dessa difusão. É a forma como está organizada a praxis humana em geral que determina, portanto, a função, a destinação e a expansão da prática pedagógica.

Além disso, essa determinação atinge essa prática também na sua organização interna. Enquanto trabalho humano (praxis), a atividade pedagógica sofre as determinações do modo de produção

da existência do homem em cada momento histórico.

Assim, quanto mais as relações capitalistas se expandem abarcando não só atividades produtivas materiais mas as demais esferas do viver humano (por exemplo: atividades de produção de serviços, as atividades artísticas e/ou científicas, etc.), mais avança no interior da escola a divisão do trabalho, acentuando na praxis pedagógica a ruptura entre "fazer saber" e "saber fazer saber". A proletarização do professor passa a ser, então, consequência da expansão do capitalismo e, ao mesmo tempo, instrumento para moldar a escola aos seus interesses.

Tratar da qualificação do professor exige que se encare o professor enquanto trabalhador, na dupla forma que a categoria trabalho contém: enquanto manifestação do homem de si mesmo, responsável pelo próprio processo de humanização; enquanto alienação e negação do homem, tal como se realiza radicalmente no capitalismo, encontrando nesta radicalização a possibilidade de superação.

Cabe, então, discutir a relação educação e trabalho também em relação à qualificação do professor, considerando que enquanto trabalhador ele sofre as consequências das condições de trabalho impostas pelo avanço e expansão do capital.

1. As Condições de Trabalho do Professor:

O Processo de Alienação

O que acontece na escola do Brasil de hoje precisa ser entendido a partir dos seguintes pontos de vista:

- o das determinações gerais que o Capitalismo Monopolista do Estado (CME) - etapa em que nos encontramos -

- traz para a organização da sociedade brasileira;
- o da configuração particular que esta etapa do capitalismo assume num país tradicionalmente dependente, no plano econômico e, autoritário, no plano político; país que realizou tardiamente o processo de industrialização e que realizou muito parcialmente os ideais liberais de participação política;
 - e, finalmente, o das conseqüências que este processo teve na caracterização da escola brasileira e, particularmente (na intenção deste trabalho) na caracterização do professor que "realiza" esta escola.

São estes os temas abordados a seguir, tendo em vista caracterizar o processo de qualificação/desqualificação que resulta na construção/superação da dicotomia teoria/prática no trabalho docente.

A Expansão da alienação do trabalhador no Capitalismo Monopolista de Estado

O caráter alienado e alienante do trabalho humano é um resultado histórico, devido a divisão do trabalho: "(...) desde el momento mismo en que la actividad vital humana del hombre como 'ente genérico', o del género humano en su conjunto, se presenta dividida y dominada por la espontaneidad, la naturalidad y la causalidad, todo hombre, subsumido bajo la división del trabajo, aparece unilateral e incompleto". Esta divisão realiza-se integralmente quando se apresenta como atividade espiritual e atividade material destinadas a indivíduos distintos. (MANACOR-

DA, 1966, p.52).

No capitalismo, o trabalho distingue-se como "força de trabalho" comprada e vendida, o que é possível a partir de três condições: - os trabalhadores são separados dos meios de produção, tendo acesso a eles somente pela venda da força de trabalho a outro; - os trabalhadores são "livres" de constringências legais que impeçam esta venda; - o propósito da compra desta força de trabalho é a expansão do capital. (BRAVERMAN, 1977).

"O trabalhador faz o contrato de trabalho porque as condições sociais não lhe dão outra alternativa para ganhar a vida. O empregador, por outro lado, é o possuidor de uma unidade de capital que ele se esforça por ampliar e para isso converte parte deles em salários". (BRAVERMAN, 1977, p.55).

O processo de trabalho é assim dominado e modelado pelo capital.

Esta subordinação ao capital caracteriza o trabalho como trabalho fragmentado e, ao mesmo tempo, como trabalho socializado.

Na cooperação simples, a socialização se traduz pela reunião dos trabalhadores num mesmo tempo e espaço, executando operações conexas, sem modificação nos métodos de produção. Esta forma de produzir difere do artesanato pela ampliação da escala de produção e pelas mudanças em relação ao processo produtivo quanto a duração, regularidade e intensidade do trabalho. Estas diferenças criam a necessidade (não puramente técnica mas também política) da criação das funções de coordenação e controle das atividades de produção.

A fragmentação do trabalho está também presente: pode-se observar uma perda parcial do controle sobre a produção que era

próprio do trabalhador artesanal, onde já se anuncia um processo de separação das atividades de concepção e de execução. (NOGUEIRA, 1986).

Com a manufatura, há um aprofundamento da divisão do trabalho, a partir de dois princípios: a parcelarização do trabalho pela decomposição do processo de trabalho do artesão em seus diferentes segmentos, e a especialização do trabalhador em relação a um destes segmentos do processo de trabalho, o que resulta numa hierarquia entre os trabalhadores. Entretanto, o trabalho ainda depende muito da habilidade e da força do produtor direto, o que coloca limites ao processo de acumulação. A extração do trabalho excedente está baseada fundamentalmente sobre o mecanismo da mais-valia absoluta e sobre a forma direta de imposição da disciplina. (NOGUEIRA, 1986).

É com a grande indústria que o processo de separação entre execução e concepção se consuma. Segundo BRAVERMAN,

(...) no primeiro estágio do capitalismo o trabalho tradicional do artesão é subdividido em suas tarefas constituintes e executado em série por uma cadeia de trabalhadores parcelados, de modo que o processo muda pouco; o que mudou foi a organização do trabalho. Mas, no estágio seguinte, a maquinofatura, o instrumento de trabalho é retirado das mãos do trabalhador e transferido para um mecanismo acionado por energia da natureza captada para este fim que, transmitida à ferramenta, atua sobre o material para produzir o resultado desejado; assim, a mudança no modo de produção neste caso advém de uma mudança nos instrumentos de trabalho.

(BRAVERMAN, 1977, p, 148).

A mecanização da produção provoca uma simplificação do trabalho operário, provocando uma homogeneização da mão-de-obra, alterando a hierarquia da força de trabalho. Surgem duas cate-

gorias de trabalhadores: o trabalhador desqualificado, que atua na máquina; e um grupo restrito de pessoal muito qualificado (os "tecnicos"). (NOGUEIRA, 1986).

O CME, que teve início nas últimas duas ou três décadas do século XIX, abrange, segundo BRAVERMAN, o aumento das organizações monopolistas no seio de cada país capitalista, a internacionalização do capital, a divisão internacional do trabalho, o imperialismo, o mercado mundial e o movimento mundial do capital, bem como as mudanças na estrutura do poder estatal (BRAVERMAN), 1977). Dois aspectos principais do capitalismo monopolista são a gerência científica, para a organização da produção, e a revolução técnico-científica baseada na utilização sistemática da ciência para a mais rápida transformação da força de trabalho em capital.

Estas características resultam em transformações na classe trabalhadora. Há uma redistribuição das ocupações no seio das indústrias fabris e o saldo dos trabalhadores é canalizado ao trabalho indireto. Há, por outro lado, um imenso crescimento na escala de operações gerenciais com a subdivisão da autoridade por diversas funções especializadas.

"A função especial da administração é exercida não mais por um único gerente, mas por uma organização de trabalhadores sob o controle de gerentes, assistentes de gerente, supervisores, etc. Assim, as relações de compra e venda da força de trabalho, e, em consequência, de trabalho alienado, tornou-se parte do aparelho gerencial em si mesmo". (BRAVERMAN, 1977, p.228)

Com o CME altera-se a configuração da separação entre atividades manuais e intelectuais. Como o trabalho na oficina (local do "trabalho manual"), o trabalho do escritório (local do

"trabalho mental") sujeita-se também a racionalização. Concentram-se cada vez mais as funções de pensamento e planejamento em grupos cada vez menores enquanto para a massa dos empregados no escritório o trabalho passa a ser manual. (BRAVERMAN, 1977).

O chamado trabalho intelectual sofre dois processos: separam-se as funções de concepção e execução * e reduz-se o trabalho mental, a execução de funções repetitivas ("o trabalho ainda é feito no cérebro, mas o cérebro é usado como equivalente da mão do trabalhador de pormenor na produção"). (BRAVERMAN, 1977, p.270).

Esta proletarização do trabalho intelectual avança com a mercantilização do setor de serviços (como a assistência médica ou a escola, por exemplo), que passa a "produzir" dentro dos moldes da produção capitalista. Como neste saber, os efeitos do trabalho não tomam a forma de um objeto, sendo simultâneo a produção e o consumo, estes efeitos transformam-se em mercadorias; o trabalhador não mais oferece este trabalho diretamente a usuário, mas vende-o ao capitalista que o revende no mercado de bens. (BRAVERMAN, 1977).

Assim, vemos uma incorporação crescente do trabalho improdutivo pelo capital, que se submete às condições já impostas desde há muito ao trabalho produtivo. Ou seja, o trabalho improdutivo, no qual temos o trabalho intelectual, submete-se a parcelarização, hierarquização, desqualificação e alienação ine-

* BRAVERMAN explica esta separação: "O trabalho em geral é um processo cujas formas determinadas são modeladas pelo resultado final, o produto(...) O produto típico, embora não exclusivo, do trabalho mental consiste de sinais no papel. O trabalho mental é feito no cérebro, mas uma vez que assume a forma de produto externo (...) implica operações manuais tais como escrever, desenhar (...), etc. - para fim de criar o produto. É, portanto, possível separar as funções de concepção e execução". (BRAVERMAN, 1977, p.260).

rentes à condição capitalista de produção. (BRAVERMAN, 1977).

Com esta incorporação de outros setores da atividade humana aos ditames do capital, expandem-se aos trabalhadores destas atividades os efeitos das condições de trabalho: a alienação, a abstração (quantificação), a reificação (fetichização). De uma subsunção formal ao capital, os técnicos, intelectuais, professores, "os profissionais liberais" etc., passam a uma subsunção real, destruindo na realização do seu trabalho os traços ainda intocados pela acumulação capitalista.

Assim, rompe-se no trabalho, na praxis, a unidade entre teoria e prática. A praxis humana reduz-se a uma praxis utilitária, reduzindo-se a compreensão que o homem tem do seu fazer. No âmbito da praxis utilitária - a praxis imediata que o homem estabelece com o mundo para a sua sobrevivência - as representações e noções que o indivíduo cria captam o aspecto fenomênico da realidade.

"(...) a praxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas, em manejá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade". (KOSIK, 1985, p.10). Assim, o tipo de transformação que essa praxis engendra é circunscrita aos limites da sua percepção do fim e do resultado da sua ação - os fenômenos assumindo um aspecto natural e independente da intervenção humana.

Esta praxis fragmentária, ao naturalizar os atos humanos, rompe a unidade teoria/prática no processo prático, impedindo não só a compreensão verdadeira do objeto como também o auto-reconhecimento do sujeito. Compõe aquilo que VASQUEZ (1977) denomina "praxis reiterativa", ou seja, aquela praxis que toma por

modelo uma ação já existente, ação esta que é entendida como lei a ser seguida, como plano pré-existente de modo acabado à realização da praxis - "(...) uma praxis de segunda mão que não produz uma nova realidade". (VASQUEZ, 1977, p.257 a 259).

Perde-se, no homem, a possibilidade de crescimento pelo trabalho, condição que o diferencia do animal:

(...) os horizontes largos e infinitos do desenvolvimento da essência humana e, aqui, falamos de aptidão, capacidade, interesse, disposição, vontade, etc., são reduzidos ao imediato da vida individual, que também é ela, realidade alienada. O trabalho passa a ser apenas meio para satisfazer uma única necessidade, a manutenção da própria existência física e perde a sua dimensão de humanização do próprio homem".

(MACHADO, 1989, p.117)

A esta imediaticidade a que fica reduzido o trabalho humano corresponde também um processo de quantificação deste trabalho, com perda dos seus atributos qualitativos, o que dá a este trabalho um caráter contemplativo.

É neste sentido que GOLDMANN define a reificação, "fenômeno social fundamental da sociedade capitalista":

"(...) a transformação das relações humanas qualitativas em atributo quantitativo das coisas inertes; a manifestação do trabalho social necessário empregado para produzir certos bens como valor, como qualidade objetiva desses bens (...)" ; o predomínio, no conjunto da vida dos homens, do abstrato e quantitativo sobre o concreto e o qualitativo. (GOLDMANN, 1979, p.122).

A praxis humana submete-se ao preço, reduz-se a "força de trabalho" vendida e comprada, a mercadoria. Enquanto indivíduo, o trabalhador "se torna espectador impotente de tudo o que acontece à sua própria existência, parcela isolada e integrada num sistema estranho". (LUKÁCS, 1974, p.104). Enquanto ser social, o su-

jeito trabalhador perde os laços com a comunidade: a coesão é crescentemente mediatizada pelas leis abstratas da produção mercantil. (LUKÁCS, 1974).

De sujeito, passa o trabalhador a contemplar-se enquanto coisa, a contemplar as coisas, produtos do seu trabalho, estas sim como seres com atributo de vontade, de sociabilidade, assim como descreve MARX:

O caráter misterioso da forma mercantil consiste, pois, simplesmente, no fato de ela revelar aos homens as características sociais do seu próprio trabalho como propriedade natural dessas coisas e, por conseguinte, também a relação social entre produtores e o conjunto do seu trabalho, como relação social exterior a eles, relação entre objetos. Por este quiproquo, os produtos do trabalho tornam-se mercadorias, coisas suprassensíveis, se bem que sensíveis ou coisas sociais... e não é senão a relação social determinada dos próprios homens que para eles reveste aqui a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas.

(In LUKÁCS, 1974, p.100).

Trabalho e saber no Capitalismo: a educação do trabalhador

O trabalhador, no capitalismo, perde a autonomia e o poder que o conhecimento sobre o trabalho conferia ao artesão, tanto como consequência das alterações técnicas na produção mas, fundamentalmente, como consequência da dimensão de luta inerente às relações entre capital e trabalho.

"A história da formação do trabalhador no capitalismo é a história da sua desqualificação" (KUENZER, 1985, p.32), uma vez que com a fragmentação do trabalho, o trabalhador fica incapaz de trabalhar independentemente do capital. A atomização do trabalho inibe suas forças intelectuais já que a produção intelec-

tual, a ciência, concentra-se a serviço do capital e confronta-se com o trabalhador como força estranha e dominadora. (KUENZER, 1985).

A desqualificação do trabalhador passa a ser condição mesma de sua eficiência porque totalmente submisso ao capital. O operário fica restrito a tarefas de execução, sendo expropriado do saber sobre o trabalho e tornando-se incapaz de pensá-lo e concebê-lo na sua totalidade. A ciência passa a ser privilégio daqueles a quem cabe o planejamento da atividade produtiva. Nesse mesmo movimento, o trabalhador é expropriado do tempo disponível à educação e ao desenvolvimento intelectual.

Para a maioria da força de trabalho, ligada às tarefas de execução, a pedagogia do trabalho assume as características de um ensino 'prático' e parcial de uma tarefa fragmentada, ministrado no próprio local de trabalho ou em instituições especializadas de formação profissional. Este aprendizado, pelo seu próprio caráter fragmentário, não possibilita ao trabalhador a elaboração científica de sua prática, reproduzindo as condições de sua dominação pela ciência a serviço do capital.

(KUENZER, 1985, p.48)

Paralelamente a uma massa de operários desqualificados desenvolve-se um pequeno número de funcionários altamente qualificados. A esses funcionários, responsáveis pelo planejamento e controle, cabe a apreensão sistematizada do conteúdo científico do trabalho. É este saber sistematizado que permite a estes profissionais o domínio do trabalhador em favor do capital.

Isto não significa, entretanto, que o trabalhador, no processo de desenvolvimento histórico do capitalismo, tenha ficado totalmente excluído da escola que estaria apenas formando os intelectuais e técnicos especializados.

A escola, na sociedade capitalista contemporânea, possui

tarefas contraditórias. Por um lado, numa sociedade em que a cidadania é condição de legitimação do poder, cabe à escola formar o cidadão que como produtor e consumidor busca ampliar os espaços de participação cultural, econômica e política. Por outro lado, a escola deve formar o trabalhador capaz de exercer funções num processo produtivo onde o desenvolvimento científico e tecnológico tem levado à simplificação das tarefas, com redução do uso das capacidades de reflexão e criatividade. (KUENZER, 1988).

Assim, a escola realiza o processo contraditório de unificação/diferenciação engendrado no capitalismo. Por um lado, a socialização da produção exige a redução das contradições sociais à contradição de classe e a escola passa a ser agente de unificação ao dar acesso a certos conhecimentos e treinamentos que servem à integração à vida urbana e ao processo de trabalho capitalista. Por outro lado, o processo de hierarquização das ocupações resulta numa estrutura escolar com complexas graduações e vários tipos de ensino que vão preparar diferentemente aqueles que ocuparão diferentes posições nessa hierarquia. Ou seja,

Para garantir a continuidade da acumulação, o capitalismo precisa tornar a produção cada vez mais socializada. A distribuição social do conhecimento decorre deste processo de socialização, mas como a apropriação dos resultados da produção material é privada, esta distribuição tende a ser regada e controlada politicamente. Assim, se a unificação escolar mostra-se necessária devido à socialização crescente da produção, ela não deixa de ser diferenciadora, em consequência da forma privada da apropriação.

(MACHADO, 1989, p.10).

O acesso do trabalhador ao saber científico fica, então, determinado pelas contradições que permeiam a escola na sociedade capitalista. As direções antagônicas que as diferentes classes - trabalho e capital - imprimem a este movimento de unifica-

ção/diferenciação da escola faz com que a configuração do sistema educacional, possível espaço para a educação formal do trabalhador, seja resultado da luta de classes e da luta travada no interior do próprio grupo dominante, "especialmente entre aquelas frações que gostariam de ver uma grande expansão do sistema educacional para treinamento mais qualificado da mão-de-obra, e aqueles que vêem toda expansão como uma ameaça à hegemonia burguesa". (CARNOY, 1987, p.50).

A Cultura e a Escola no Capitalismo Monopolista de Estado no Brasil

É da história do capitalismo, segundo POULANTZAS (1985), a presença do Estado na constituição do modo de produção, quer nas determinações econômicas, quer nas políticas e ideológicas.

Se isto é verdade nas formações sociais que passaram por etapas de vigência da doutrina liberal, maior é esta presença num país cuja evolução política, econômica e cultural é marcada pelo elitismo e pelo autoritarismo.

(...) as transformações políticas e a modernização econômico-social no Brasil foram sempre efetuadas no quadro de uma 'via prussiana', ou seja, através de conciliação entre frações das classes dominantes, de medidas aplicadas de cima para baixo, com a conservação de traços essenciais das relações de produção atrasadas (o latifúndio) e com a reprodução (ampliada) da dependência ao capitalismo internacional.

(COUTINHO, 1984, p.36)

Uma consequência da "via prussiana" foi o fortalecimento de um Estado autoritário em face de uma sociedade civil amorfa e atomizada. Nestas condições, o desenvolvimento político e cul-

tural ficou restrito às classes dominantes e médias.

A ruptura Estado/sociedade civil acentua-se com o CME já que, segundo COUTINHO (1984), o capitalismo monopolista no Brasil limitou-se a herdar e modificar parcialmente o Estado autoritário preexistente que, juntamente com a monopolização precoce no processo econômico, constituiu um pressuposto básico para a implantação desta etapa do capitalismo no Brasil.

A monopolização e o autoritarismo estarão refletidos também no plano cultural. A ruptura intelectual/povo acentua-se com a censura e o desenvolvimento da indústria cultural, levando a um vazio no âmbito da cultura. (COUTINHO, 1984).

No âmbito da educação escolar, há um reajustamento das atividades educacionais no sentido do aumento do controle, da racionalização e da burocratização, considerando que como parte dos aparelhos do Estado a escola deve ajustar-se à realização dos objetivos definidos pelas facções detentoras do poder político. (RODRIGUES, 1979).

O Estado estende o controle do ensino aos domínios financeiro, administrativo, político e pedagógico, tornando-se aqui também "onipotente". Esta concentração de força é própria da nova fase do capitalismo em que ingressamos, onde o Estado torna-se responsável pela planificação e racionalização de todas as atividades produtivas e acumulativas, expandindo o controle coercitivo sobre a sociedade e reestruturando os aparelhos estatais. Como a escola é também concebida como uma unidade de bens e serviços "deve submeter-se igualmente ao processo de modernização e de integração na produção globalizada, ou seja, obedecer ao modelo produtivista que visa 'obter o máximo de rendimento e o mínimo de custo, segundo o critério de incremen-

to possível da produção e da produtividade". (CHIZZOTTI, 1980, p.146-147).

O "gerencialismo" difundido serviu de substrato para o tratamento da educação como questão "técnico-organizacional" excluindo do processo decisório segmentos importantes de alunos e professores que não fossem selecionados pelos aparelhos de Estado e entregando a diagnose e prognose do ensino a instituições internacionais e tecnocráticas. (CHIZZOTTI, 1980).

Busca-se a produtividade da escola organizando o processo educativo à semelhança das empresas produtivas. Surge a divisão técnica do trabalho escolar, "expropriando o saber e o processo de produção desse saber da categoria dos trabalhadores-professores. O processo pedagógico fica cada vez mais entregue aos especialistas que 'pensam', programam e supervisionam a decodificação da programação preestabelecida". (FRIGOTTO, 1986, p. 168-169).

A acentuação do controle e burocratização do trabalho escolar leva a sua desqualificação, o que, do ponto de vista da contenção da participação econômica e política torna-se funcional. A ampliação do acesso à escola e/ou o prolongamento da escolaridade podem ir além do conveniente à manutenção do capitalismo. Usa-se, então, no interior do capitalismo monopolista, dois mecanismos para manter a escola sob a hegemonia burguesa: a negação ao atingimento dos níveis mais elevados da escolarização, pela seletividade interna da escola, e a desqualificação do trabalho escolar para a escola que atende a maioria da população. Esta "improdutividade" é "produtiva" do ponto de vista da acumulação do capital na medida em que impede o acesso da camada trabalhadora aos níveis mais elaborados da cultura, o que

se constitui numa das formas de restrição de sua participação política. (ver FRIGOTTO, 1986).

O Professor enquanto Trabalhador

O professor, enquanto ser humano realizador de uma praxis historicamente determinada, sofre na sua atividade laborativa as conseqüências resultantes da configuração da praxis humana em geral, em cada modo de produção. Entretanto, o conteúdo dessas conseqüências é determinado não mecanicamente por esta configuração geral da praxis mas pela relação que se estabelece entre o modo universal de realização do trabalho e a especificidade da praxis educativa.

Cabe, então, precisar esta especificidade.

A natureza do trabalho pedagógico é a de ser trabalho não material. Na atividade educacional não há produto que possa ser separado do ato de produção.

A atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe ao mesmo tempo a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aulas é inseparável da produção desse ato e do consumo desse ato. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo: produzida pelo professor e consumida pelos alunos. Conseqüentemente, 'pela própria natureza da coisa', isto é, em razão da característica específica inerente ao ato pedagógico, o modo de produção capitalista não dá, aí, senão em algumas esferas,

como no caso da produção de aulas em cassete, que é uma forma secundária de atividade pedagógica. (SAVIANI, 1985, p.81-82).

Além de ser trabalho não material, a praxis pedagógica é trabalho não produtivo, trabalho que diretamente não produz mais

-valia. Ou seja, mesmo que o professor se constitua como trabalhador assalariado, pois na produção capitalista há uma absolutização da produção como produção de mercadorias e do trabalho como trabalho assalariado, este trabalho é trocado por dinheiro enquanto dinheiro e não por dinheiro enquanto capital. (MARX, 1985)

Com a evolução do capitalismo, a educação, entre outros trabalhos improdutivos, passam em alguns domínios (por exemplo, as escolas privadas), a ser incorporadas pelo capital como trabalho produtor de excedente.*

Um mestre escola que ensina outras pessoas não é um trabalhador produtivo. Porém, um mestre-escola que é contratado com outros para valorizar, mediante o seu trabalho, o dinheiro do empresário da instituição que trafica com o conhecimento é um trabalhador produtivo. Mesmo assim, a maior parte destes trabalhadores, do ponto de vista da forma, apenas se submetem formalmente ao capital (MARX, 1985, p.115),

embora venha crescendo, como no âmbito da proposta tecnicista de ensino, a tentativa de converter esta subsunção formal em real através da ênfase nos instrumentos e técnicas de ensino, na racionalização e na produtividade da escola.

O trabalhador da escola pública, entretanto, não desenvolve trabalho produtivo do ponto de vista do capital. Mesmo que o Estado tenha, no interior do CME, convertido-se em empresário em alguns setores da economia, isto não aplicou-se ao setor de serviços, no qual se insere a escola. O esforço, já descrito an-

* O trabalho pode ser improdutivo simplesmente devido a que ocorre fora do modo capitalista de produção, ou devido a que enquanto ocorre no seio dele, é utilizado pelo capitalista, em seu impulso para a acumulação, para funções improdutivas mais que produtivas. E fica agora claro que enquanto o trabalho improdutivo declinou fora do alcance do capital, aumentou dentro de seu âmbito. (BRAVERMAN, 1977, p.351).

teriormente, de submeter o sistema de ensino ao processo de modernização, segundo o critério de maior produtividade com o mínimo de recursos, não visava a produção direta de mais-valia.

O professor, ao inserir-se num trabalho improdutivo não material, o faz enquanto trabalhador intelectual, prioritariamente, "difusor do conhecimento necessário (mesmo que não suficiente) à transformação efetiva da realidade com vistas à satisfação das necessidades propriamente humanas". (RIBEIRO, 1984, p.45-46)

Se analisarmos como se coloca a situação concreta do professor no Brasil, observamos que as características de dependência e autoritarismo relegam à escola e aos seus professores a posição de cumpridores de ordens emanadas de "instâncias superiores", como por exemplo, a Ordem Jesuítica, a Coroa Portuguesa, os modelos europeus, os sistemas de ensino. Estas características acentuam-se na medida em que o país passa da subsunção formal à subsunção real ao modo de produção capitalista com a incorporação crescente de setores antes considerados "marginais". É esta incorporação, com todas as relações contraditórias que a compõem, que explica o processo de expansão e seletividade do ensino e as alterações que vai sofrendo a organização do trabalho do professor na escola.

Num capitalismo monopolista, os professores e administradores do sistema escolar fazem parte dos "novos subordinados da burguesia", saídos de setores da classe trabalhadora. (POULANTZAS in CARNOY, 1987).

Esta afirmação é confirmada por ABRAMO (in CATANI, 1986), ao identificar a proveniência do professor de duas vertentes da estrutura de classes.

A primeira delas, refere-se ao professor que, por um pro-

cesso de proletarização, sofreu uma mobilidade vertical descendente. Ele ainda se origina de certas camadas da burguesia ou das altas classes médias.

A segunda vertente origina-se no processo de massificação escolar das últimas duas ou três décadas, através do qual ocorreu para grupos provenientes de camadas populares ou de classe média baixa uma mobilidade social vertical ascendente.

Com muitos esforços e descaminhos, e processos às vezes discutíveis, essa pessoa chega à profissão de professor. Essa segunda camada - para quem ser professor significa quase o apogeu na escala de ascensão social - passa a ter, diante dos problemas da educação e dos problemas de sua corporação profissional uma atitude bastante diferente da primeira, que se proletarizou no trabalho. A segunda camada, que talvez hoje, em certos centros urbanos do país, constitua a maioria, tem-se mostrado, de certa forma, conservadora e pouco afeita à luta por modificações e transformações na educação e na sociedade.

(ABRAMO in CATANI, 1986, p.78-79)

Este processo de alienação tem origem nas precárias condições de formação, mas não só. Ele é fruto, principalmente, dos efeitos das condições de trabalho que "educam" o professor de uma determinada forma e que vão influir na escolha do perfil de professor que se procura formar.

A concepção tecnicista, ao procurar ajustar a organização da escola aos moldes da empresa, radicalizou a fragmentação entre aqueles que decidem ou dirigem e aqueles que executam e são dirigidos. O professor perdeu o poder de decisão e realização da seleção e organização dos conteúdos curriculares, da escolha das estratégias e dos procedimentos de avaliação que passaram a ser definidos e realizados por instâncias técnicas, pretensamente "neutras" politicamente, em nome do rigor científico

dos seus instrumentos de análise e projeção.

Esta concepção impôs uma fragmentação do trabalho que visava garantir a produtividade do trabalho pedagógico independentemente do professor, que poderia ser trocado a todo e qualquer momento, desde que se assegurasse a unidade de planejamento.

Assim como na fábrica o operário se torna um acessório da máquina, sujeitando-se a ela, o professor na escola "conforma-se" aos instrumentos do seu trabalho: o currículo definido sem a sua participação, a prova já elaborada por alguém que nem teve contato com os alunos, o livro didático que estabelece tudo o que o professor deve dizer, como trabalhar, que atividades realizar. Existe uma "cota" de exercícios e páginas de manuais e apostilas a ser cumprida a cada dia, idêntica para cada turma e cada professor!

Esta fragmentação implica uma nova hierarquização do trabalhador na escola - orientadores, supervisores e administradores - que cumprem o papel que os técnicos axercem na fábrica. Assim como nas empresas, há uma subdivisão da autoridade por diversas funções especializadas.

Há uma separação entre a atividade pedagógica propriamente teórica, intelectual, que realiza funções de pensamento e planejamento distribuidas ao longo da hierarquia dos técnicos em educação, e a atividade pedagógica predominantemente "manual" no sentido de que tem como competência a tarefa de execução, restrita a funções repetitivas, mecânicas, onde se elimina a possibilidade de criação, inovação, interação com o aluno no enfrentamento conjunto com o objeto de conhecimento.

Essa fragmentação do trabalho levou a uma situação em que o professor não é capaz de compreender em totalidade, quer no

âmbito do contexto social e político no qual a escola está inserida, quer no âmbito da sala de aula. Não é o professor quem projeta idealmente o resultado a que quer chegar mas, via de regra, conforma-se aos padrões mínimos exigidos pelo sistema de ensino.

Sem a atividade teórica, desaparece a possibilidade do professor fazer a crítica e a negação da realidade em que atua e da sua prática e propor uma nova forma de trabalhar e uma nova direção ao movimento do real.

Aos professores fica cabendo uma prática fragmentada, reiterativa. Perde-se no trabalho do professor a dimensão de praxis humana, na forma como foi descrita anteriormente, ficando reduzida a uma "praxis utilitária", onde as representações e noções que o indivíduo elabora captam apenas o aspecto fenomênico da realidade, sem a compreensão dos limites e possibilidades que esta realidade comporta.

Assim, o tipo de transformação que essa praxis engendra é circunscrita aos limites da sua percepção do fim e do resultado da sua ação. E, "(...) sem transcender os limites da consciência comum, não só é impossível uma verdadeira filosofia da praxis, como também uma praxis que se eleve a um nível superior - isto é, criadora - a praxis espontânea e reiterativa do dia a dia." (VASQUEZ, 1977, p.8).

O professor perde, assim, a possibilidade de conceber o seu trabalho, compreendendo a função da escola e a sua organização interna e do sistema de ensino, o controle sobre o seu resultado, já previamente definido e do qual o professor conhece apenas uma parcela e o reconhecimento do seu papel de sujeito na realização da atividade educativa.

O professor não se percebe, não se realiza no seu traba-

lho perdendo a atitude questionadora própria de quem lida com o conhecimento. De difusor do conhecimento, organizador da cultura, formador de consciências o professor reduz-se a força de trabalho, convertendo sua "praxis" em meio para ganhar a sobrevivência. O conhecimento por ele transmitido, ao abrir o livro didático como quem aperta o botão de uma máquina numa indústria qualquer, transformou-se em mercadoria, como mercadoria é o próprio professor sujeito a um "preço" que deriva das transações no mercado.

O professor "contempla" o mundo do seu trabalho como um mundo de coisas do qual ele faz parte. A palavra não é sua, é do audio-visual, do livro do mestre. A relação com o aluno transforma-se em técnicas de dinâmica de grupo. O conteúdo do ensino vem "empacotado" no livro didático, na apostila, no programa. A "nota" é o "produto" do sistema, presença autônoma e independente do trabalho realizado pelo professor, que, no máximo, responsabiliza-se pelo uso adequado dos instrumentos a sua disposição.

A Desqualificação do Professor

A história do capitalismo não é só a história da desqualificação do operário. É, também, a história da desqualificação do professor.

Dentro do modelo behaviorista de educação, que fundou a pedagogia tecnicista, segundo Giroux, "os professores são considerados mais como obedientes servidores civis, desempenhando ordens ditadas por outros, e menos como pessoas criativas e dotadas de imaginação, que podem transcender a ideologia dos métodos

e meios a fim de avaliar criticamente o propósito do discurso e da prática em educação". (GIROUX, 1987, p.14).

A burocratização da escola, resultante desse modelo, tirou da influência coletiva dos professores as decisões e questões sobre o que é importante ensinar, os objetivos e a natureza do ensino, qual o papel da escola na sociedade, etc. (GIROUX, 1987).

Os professores foram reduzidos a função de executores e evitou-se promover uma "educação dos educadores" para que estes assumissem a sua posição de intelectuais.*

As instituições de treinamento de professores e as escolas públicas têm, historicamente, se omitido em seu papel de educar os docentes como intelectuais. Em parte, isto se deve à absorção da crescente racionalidade tecnocrática que separa teoria e prática e contribui para o desenvolvimento de formas de pedagogia que ignoram a criatividade e o discernimento do professor (...). Aliás, a organização escolar não somente modela a estrutura e as experiências daquilo que os professores fazem na escola, mas também orientam a forma como os mesmos são preparados nas instituições de treinamento profissional.

(GIROUX, 1987, p, 23)

A divisão técnica do trabalho na escola resultou numa divisão social ao atribuir aos especialistas melhor formação e remuneração e poder de decisão na escola e no sistema de ensino, ao mesmo tempo que pauperizou-se as condições de formação, remuneração e participação do professor.

Por influência do tecnicismo, os cursos de formação de professores assumiram um caráter enfaticamente prático, restringindo o trabalho com conteúdo ao mínimo necessário para a apli-

* CURY assim se expressa sobre essa função intelectual: "os agentes pedagógicos representam os divulgadores mais imediatos da concepção de mundo que busca o consentimento ativo e coletivo das classes sociais, em função do projeto hegemônico existente". (CURY, 1986, p.113).

cação (e não compreensão) de exercícios utilizados de 1ª a 4ª séries do 1º Grau, a aprendizagem das metodologias de ensino a técnicas e confecção de materiais. A organização curricular desses cursos é precária: inexistência de disciplinas que preparem adequadamente para o trabalho de alfabetização, pulverização dos conteúdos em diversas disciplinas; a justaposição das disciplinas de educação geral às de formação especial, entre outros. (CENAFOR, 1984).

Profundamente afetada pela profissionalização universal e compulsória promulgada em 1971, a antiga sistemática de formação do magistério primário em escolas normais foi destruída e no seu lugar nasceu um padrão em tudo incompetente. (...)

Estudos desenvolvidos em diferentes Estados revelam que, como em São Paulo, a habilitação não forma nem para aquilo que seria minimamente necessário ao professor da escola elementar: a capacidade de ensinar as técnicas de escrita, leitura e cálculo. (WARDE, 1986, p.77).

As condições de admissão, remuneração e carreira do professor também se deterioraram. As condições salariais agravaram-se, a partir de 1964, como aconteceu com a classe trabalhadora como um todo, pela diminuição do poder de negociação realizada sob pressão policial (WARDE, 1986). O docente viu-se coagido a um aumento da jornada de trabalho e à rotatividade por escolas ou classes diferentes. Há uma desigualdade nas condições de trabalho entre os professores dos diversos graus de ensino, fazendo com que aqueles que lecionam nas primeiras séries do 1º Grau constituam o que WARDE denomina "os lumpens dos educadores". Esta diferenciação de patamares entre os professores de 1º, 2º e 3º Graus alimenta não só "uma hierarquização de status como também a divisão corporativa desses níveis, muito prejudiciais ao avan-

ção pedagógica da prática docente daqueles que se mantêm nos níveis inferiores da estrutura escolar e à coesão política da categoria". (WARDE, 1986, p.81).

2. A Qualificação do Professor: As Condições de Superação do Trabalho Alienado

O processo de desqualificação e alienação do professor, baseado na ruptura entre teoria e prática, que acabamos de descrever, deu-se num processo de crescimento quantitativo da escola básica, com a incorporação dos segmentos da população excluídos até então por falta de vagas ou de maiores facilidades de acesso à escola.

Este crescimento, fruto do próprio desenvolvimento econômico, se por um lado constitui-se numa estratégia de obtenção de consenso e adequação à modernização econômica e à urbanização crescente, é, ao mesmo tempo, uma reivindicação da classe trabalhadora que também cresce e se organiza. Deve ser visto, portanto, dentro do processo pelo qual tanto o capital quanto as classes subalternas disputam a apropriação do conhecimento; estes por verem na escola uma instituição capaz de possibilitar um aprendizado que sirva à superação das suas dificuldades de vida; aqueles por utilizarem a instituição escolar como uma das vias de desenvolvimento de habilidades básicas que permitam ao trabalhador a adaptação às condições de trabalho criadas pelo desenvolvimento das forças produtivas. (MELLO, 1982, p.47-48).

O aumento quantitativo da escola elementar representa,

nesse espaço contraditório, um avanço em termos da democratização do ensino. Foram vários os mecanismos, como resultado dessa mesma contradição, que limitaram essa democratização através do empobrecimento da qualidade da escola: a escassez de recursos materiais e humanos, a não adequação da proposta curricular à nova clientela e a desqualificação do professor, a que já nos referimos.

Pensar a superação dessa desqualificação, entretanto, exige incorporar os avanços trazidos pelo processo de modernização e crescimento da escola. Há de se considerar que o professor deixou de ser "um artesão autônomo diante das decisões sobre o que ensinar e como transmitir e avaliar o que ensina", (MELLO, 1986, p.66) que hoje ele não atende mais a uma clientela pré-relacionada mas é e deve ser crescentemente o professor da escola da maioria.

A construção de uma qualificação do professor, que dê conta de criar a competência necessária para transformar a escola pública numa escola de qualidade, supõe a consideração daqueles aspectos que foram desenvolvidos contraditoriamente pela própria expansão do capital no país e seus efeitos no sistema de ensino.

Um desses aspectos é o processo de proletarização do professor. Mesmo que para um dos segmentos do professorado a profissão signifique uma certa ascensão social e uma identificação com os valores e hábitos de vida da classe média alta, esta situação é tendencialmente provisória pois há uma "desvalorização progressiva do salário do professor, reforçada pela perda do poder aquisitivo da classe média em geral". (MELLO, 1982, p.74)

Essa proletarização permite uma identificação maior do

professor com os seus próprios alunos. Se essa identificação não é ainda generalizada, cresce a compreensão da necessidade de superação das relações de marginalização e dominação a que o povo brasileiro, do qual o professor faz parte, está submetido. Aplica-se ao professor, então, a mesma situação descrita por COUTINHO em relação aos demais trabalhadores intelectuais:

O mercado de força de trabalho intelectual(...) faz com que os intelectuais não mais sejam, pelo simples fato de ser intelectuais, 'mandarins' privilegiados aos quais a posse da cultura fornece prestígio e status. A generalização das relações capitalistas no âmbito da cultura os vai convertendo, no momento em que aumenta seu número e complexifica suas funções, em trabalhadores assalariados a serviço da reprodução do capital.

(COUTINHO, 1984, p.157)

A proletarianização do professor rompe com o caráter localizado das condições de trabalho e qualificação do professor. A luta por salários, por estabilidade, pelo estabelecimento de uma carreira do magistério envolve hoje um conjunto de professores de escolas que compõem um sistema de ensino, assim também como as questões relativas mais propriamente ao trabalho pedagógico não dizem respeito aos professores de cada escola em particular mas à inserção de cada escola na rede de ensino.

Outro aspecto, relacionado aos já apontados, é o da coletivização do trabalho no interior da escola. A seriação, o aumento dos encargos administrativos da escola, a diversificação das atividades e a presença de diferentes profissionais na escola (professores, pedagogos, inspetores, serventes, secretárias, etc.), frutos da sua expansão quantitativa, fazem com que o resultado do trabalho pedagógico seja consequência da integração de diferentes trabalhos. Cabe aqui a idéia do "trabalhador co-

letivo" que MARX aplica ao trabalhador fabril.

Considerar esses efeitos da modernização da escola não significa, entretanto, submetê-la à racionalidade tecnicista e pensar a qualificação do professor nos moldes por ela propostos. Por um lado, porque a própria natureza da atividade pedagógica, como já vimos, limita a subsunção do trabalho da escola ao método capitalista de produção. Por outro, porque pensamos considerar esses efeitos como indicações da superação da racionalidade capitalista, à qual está vinculada a racionalidade tecnicista, na direção de uma socialização da escola e da sociedade, socialização esta que exige organização, racionalização, cientificidade mas postas a serviço da democratização real e não apenas formal, do conhecimento.

Cabe ressaltar que esses aspectos apontados - a proletarianização, a unificação e a coletivização do trabalho docente - não produzem mecanicamente uma nova qualificação do professor. Tal como estão postos ainda hoje eles têm resultado na massificação e na alienação do trabalho pedagógico, como já descrevemos, e não cabe esperar, portanto, que, espontaneamente, sem considerar a configuração histórica do trabalho do professor, sem a interferência de uma ação intencional e organizada, a alienação converta-se em consciência e a desqualificação em competência.

Neste sentido é importante considerar, primeiramente, que a superação da dicotomia teoria/prática não significa anular ou reduzir um pólo a outro:

(...) na ação de produção de conhecimentos e finalidades, o trabalho intelectual caracteriza-se totalmente como uma atividade teórica, naquele sentido de uma ação que contém em parte a prática e depende da prática, mas que tem uma especificidade, uma autonomia mesmo que relativa.

(RIBEIRO, 1984, p.50)

Isto quer dizer que a existência de uma hierarquia de trabalhadores intelectuais responsáveis pelas tarefas de elaboração do conhecimento pedagógico (como aqueles que estão nas universidades) e intelectuais responsáveis pelas tarefas de decisão e planejamento (tanto a nível do sistema de ensino quanto a nível da própria escola) se tende a consumir o processo de separação das atividades de reflexão e execução, pode, contraditoriamente, vincular-se ao movimento de superação dessa dicotomia, dependendo do ponto de vista social a partir do qual elabora e/ou divulga sua concepção de mundo e de escola.

Ou seja, a reflexão do especialista, do intelectual da educação não tem que estar necessariamente alienada em relação ao fazer pedagógico da escola; esta reflexão pode conter a prática. A oposição entre "perito e vulgo" não é uma resultante necessária da autonomia relativa e especificidade de cada uma das esferas mas é uma "projeção da sociedade em classes antagônicas". (SNYDERS, 1977, p.231).

Se, em relação à praxis humana em geral, a teoria e a prática constituem pólos relativamente autônomos de uma mesma praxis, de uma mesma prática social, historicamente, no capitalismo exacerbadamente, teoria e prática tornaram-se dicotômicas, exclusivas cada uma de uma classe social antagônica a outra, realizando-se como práticas sociais diversas, hierarquicamente dispostas.

A superação dessa dicotomia, ao estabelecer uma relação onde a teoria oriente a prática e a prática fomente a teoria é também uma construção histórica.

Nota-se, na última década, no bojo da crítica ao tecnicismo e a partir da crítica da escola capitalista em suas con-

seqüências reprodutivistas do sistema, a preocupação dos teóricos em colocar qual seria a tarefa efetivamente revolucionária da escola, em seus limites e possibilidades, e em se debruçar detidamente sobre aquilo que acontece no dia a dia da escola, principalmente da escola básica. Tem havido um esforço teórico por parte dos intelectuais comprometidos com a democratização da cultura e da sociedade em, criticando a formulação de modelos abstratos e ineficazes e, portanto, conservadores, refletir sobre questões que vão desde a inserção social da escola até as metodologias de ensino e procedimentos didáticos, reflexão esta que tem procurado levar em conta aquilo que está acontecendo no interior da escola, na prática do professor.

Caminha-se, assim, no sentido de romper o isolamento alienado da produção teórica e recuperar a unidade entre teoria e prática na construção da praxis pedagógica. Entretanto, se a prática tem se tornado mais enfaticamente o objeto e a finalidade da teoria, continua precária a "ida" da teoria ao interior da prática docente, dificultando que esta prática funcione como critério de validação teórica e, principalmente, que assuma o caráter transformador esperado pelos intelectuais progressistas. O profissional que está na escola pouco se apropriou do conhecimento teórico já hoje à sua disposição.

"O trabalho docente é o núcleo primordial da educação escolar" (PIMENTA, 1986, p.33) porque é ele que concretiza a difusão da cultura. Por mais que os intelectuais progressistas procurem refletir a prática pedagógica e propor alternativas de trabalho, esta reflexão fica distante da prática porque essa mesma prática necessita fazer alterações no projeto idealizado. Essas correções necessárias exigem uma condição teórica do pro-

fessor que, como vimos, foi negada pelo tecnicismo e ainda não recuperada, nem no plano da formação do professor, nem no plano das alterações nas condições de trabalho.

Deve-se criar mecanismos para que os aspectos dirigente e organizador do trabalho intelectual do professor se tornem explícitos, para que se possa pensar na criação de uma ordem intelectual e moral articulada a uma nova ordem político-econômica. (RIBEIRO, 1984).

O professor precisa ter instrumentos intelectuais que façam dele um ser crítico diante da realidade e para que desenvolva uma prática "que vá além da escola", para que o educador "volte a pensar em como fundir os seus papéis dentro da sociedade, para que ele não veja no estudante alguém inferior a ele, para que se desprenda de uma vez de qualquer enlace com a dominação cultural e para que deixe de ser um instrumento das elites". (FERNANDES, in CATANI, 1986, p.23).

Porém, este "ir além da escola" implica em estar preparado para dar conta devidamente da especificidade do trabalho escolar, implica em ter preparo e senso crítico para realizar as atividades de adaptação dos conteúdos, metodologias de ensino e avaliação à realidade da clientela com a qual trabalha, de criação de recursos de ensino adequados às demandas específicas de cada unidade escolar, de participação nas decisões mais amplas sobre planejamento, currículo e avaliação, (MELLO, 1986, p. 67) atividades imprescindíveis para que se realize a socialização do saber.

A preocupação com a "educação do educador", que permitirá ao professor adquirir instrumentos intelectuais que lhe permitam exercer crítica e criativamente seu papel de intelectual

difusor da cultura, tem que se materializar em termos de organização da escola, das condições de trabalho e das vias de acesso ao conhecimento pedagógico já elaborado.

No entanto, é importante que se reconheça que o professor não vai, espontaneamente, chegar a uma elaboração mais articulada da compreensão de sua própria prática. A constituição histórica da sua desqualificação, na medida em que não se superou a sociedade capitalista que a produz, tende a permanecer, a se expandir e se ampliar. A não interferência no sentido de organizar racional e materialmente a qualificação do professor significa uma renúncia a educar e formar um "professor novo", significa deixar o corpo de professores hoje existente às influências casuais, mecânicas, autoritárias e alienantes do ambiente da escola e da sociedade, como escreve MANACORDA ao descrever o pensamento de GRAMSCI: "Pero no es possible adquirir ninguna organicidad en el pensar, nos dice, si no hay una necesidad real de instrucción; y esto no puede surgir espontáneamente en una sociedad de oprimidos y opressores que obliga a los individuos a unas experiencias limitadas". (MANACORDA, 1977, p.31).

Rejeitar o espontaneísmo e considerar o papel da coerção em qualquer processo pedagógico é respeitar a constituição do homem enquanto formação histórica. Toda construção histórica do homem é coercitiva na medida mesmo em que é história. Daí a conclusão de que todo ato pedagógico é um ato de luta: da vontade contra as influências espontâneas do ambiente; espontaneidade esta que não advém de um ambiente "natural" mas de um ambiente social, cultural que se constitui numa ordem de relações dos homens entre si e com a natureza, que faz um movimento de continuidade e manutenção dessa ordem na medida em que se assenta sobre a força presentemente hegemônica, o capital.

Toda "qualificação do professor", no que tange à sua formação moral e intelectual e às condições de trabalho a que está submetido, leva a uma prática alienada e descompromissada, onde não há, por exemplo, requisitos, apontados por Gramsci em relação ao trabalho intelectual, como força de vontade, constância, amor à disciplina e ao trabalho (MANACORDA, 1977), mesmo porque não há compreensão clara do propósito da atividade a não ser o da garantia da sobrevivência.

A fragmentação do trabalho pedagógico materializou-se na escola através de funções específicas (diretor, supervisor, professor, etc.) com formação e condições de trabalho diferenciadas, tendo como consequência a pulverização da unidade da praxis pedagógica nos diversos níveis hierárquicos de competência e o empobrecimento do caráter teórico do trabalho docente. A superação da dicotomia teoria/prática, a - parafraseando Gramsci - "construção de um professor novo" exige a organização voluntária, sistemática de instituições objetivas que materializem o momento em que o professor passa a exercitar-se enquanto intelectual coletivo, ao teorizar sobre a sua prática cotidiana.

É preciso redirecionar o caráter de algumas instituições já existentes, como as reuniões pedagógicas, os cursos de aperfeiçoamento, é preciso criar novas instituições. O importante é que se coloque em funcionamento estratégias definidas em termos de tempo, de espaço, de recursos, etc., para que, através da formação intelectual do professor, se geste a unidade da praxis pedagógica que é condição do funcionamento eficiente da escola e da democratização da cultura.

Esta materialização passa pela criação de condições materiais de trabalho que possibilitem a superação da alienação. A

desqualificação do trabalhador dá-se não só pela separação entre trabalho manual/trabalho intelectual mas pela entrega total de seu tempo produtivo como tempo produtivo da ótica do capital, como mais trabalho. O professor da escola pública, embora não responsável direto pela produção da mais-valia, como assalariado submete-se a mesma ótica do capital quanto a extorção do seu tempo de trabalho. A remuneração que o professor recebe, as dificuldades de deslocamento para a escola, a sobrecarga de acúmulo de turnos de trabalho, o número de alunos por turma, etc., impedem que exista um tempo disponível ao professor que lhe permita dedicar-se à atividade teórica de reflexão e estudo sobre a sua própria prática. Só a alteração dessas condições possibilitará evitar a situação a que se refere ABRAMO:

Não há - pelo menos de maneira democrática e explícita para o conjunto da sociedade - um projeto de educação nova. E isso porque uma boa parte dos legítimos esforços culturais e intelectuais dos professores, nestas últimas décadas, foram canalizados para a imprescindível conquista de posições corporativas. Aponto esse fato não como defeito do professor, mas como circunstância decorrente de uma estrutura econômica e social e de um regime político tão opressivos e repressivos que o magistério se sentiu acuado, empurrado contra a parede, e não teve outra saída senão se defender da exploração e da opressão, gastando nessa defesa muito da sua energia criativa, e deixando de propor alternativas educacionais para a sociedade. (In CATANI, 1986, p.81)

Fundamentalmente por estarmos tratando principalmente do professor da escola pública, essa questão das condições materiais de trabalho e de formação intelectual do professor nos remete necessariamente a questão do Estado como "educador dos educadores".

O Estado autoritário agiu, como já vimos, no sentido de uma "certa qualificação" que resultou na desqualificação do pro-

fessor. Isto nos faz, por um lado, concordar com NOSELLA, ao afirmar que o Estado "perdeu credibilidade junto aos educadores faz muito tempo. E não é para menos, porque o Brasil teve quase sempre um Estado que prometeu e não cumpriu, um Estado que, em se tratando de educação, só soube interferir, atormentar burocrática e legalmente, mudando a toda hora sem mudar a realidade". (In GOMEZ, 1987, p.40)

Por outro lado, se considerarmos o Estado como uma "condensação material de uma relação de forças entre classes" (POULANTZAS, 1985), o que possibilita se considerar a possibilidade de uma luta "processual" a ser travada no interior dos aparelhos estatais (ver COUTINHO, 1987), é possível uma política de qualificação do professor que, ao superar a preocupação restritiva com o treinamento, considere as condições necessárias para converter o professor num agente de transformação da escola.

Reforça essa possibilidade o crescimento do grau de participação e organização da sociedade civil que pressiona por esta transformação da escola e pela transformação da sociedade e cujos interesses acabam em alguma medida sendo incorporada a nível das políticas estatais, o que explica a incorporação de educadores progressistas aos quadros governamentais na década de 80.

Para que uma política de qualificação do professor supere a precariedade de compreensão e realização da praxis pedagógica é necessário que a concepção norteadora dessa política supere a fragmentação, a desarticulação, a incoerência do senso comum que permeia a prática pedagógica.

Esta concepção deve estar explicitamente comprometida com a democratização da escola e da sociedade para que possa encami-

nhar a superação do autoritarismo e do elitismo dos quais a escola de hoje é fruto.

Deve considerar, por sua vez, o grau de coletivização e socialização alcançado pelo trabalho pedagógico como resultado das condições históricas, a que já nos referimos.

É necessário, também, ultrapassar a visão do professor como "incompetente", incapaz de ter o que dizer sobre a praxis pedagógica por ter suas tarefas "reduzidas" a atividades de "caráter inferior". Parafraseando KUENZER (1988) sobre o trabalhador, pode-se dizer que independentemente de sua condição subalterna, de mero executor de tarefas parciais predeterminadas pela divisão técnica do trabalho, o professor se defronta com questões concretas que a sua prática cotidiana lhe coloca, as quais ele tem que resolver. Através da observação dos outros professores, treinamentos eventuais, refletindo, descobrindo, desenvolve modos de fazer e explicar este seu fazer. Mesmo baseado no senso comum, este saber tem um caráter explicativo e utilitário, na medida em que permite a solução de problemas e orienta a prática cotidiana.

Se é este senso comum que, ao final das contas, direciona a prática pedagógica, é dele que se deve partir, identificando a visão de mundo do grupo do professorado, suas concepções de sociedade, de escola, de aluno, etc. É importante saber "qual o projeto histórico desse conjunto de cidadãos que têm a função de transmitir conhecimentos e idéias para milhões de alunos". (ABRAMO in CATANI, 1986, p.80).

O princípio capaz de sustentar esta investigação e a consideração pelo saber que o professor produz no seu trabalho, é o entendimento desta categoria - o trabalho - não só como pro-

cesso de alienação mas, também e contraditoriamente, como processo de humanização, como expressão da humanidade do próprio homem:

(...) se o trabalho é por um lado, o exercício de uma função produtiva a favor da acumulação do capital, é também uma força de ação sobre a natureza, que permite experimentar, fazer, descobrir, discutir, pensar, relacionar-se com outras pessoas, enfim, produzir a própria consciência e produzir um conjunto de saberes que lhe possibilitarão viver em sociedade e trabalhar.

Em função desses dois aspectos, conclui-se que o trabalho tem dimensões contraditórias: "ele é ao mesmo tempo educativo e deseducador, qualificador e desqualificador". (KUENZER, 1988, p.123).

É preciso romper com a tradição tecnocrática na qual fomos formados nas últimas décadas. Romper a separação elite (intelectuais dos sistemas de ensino e universidades) e massa (professorado), não reservando aos especialistas e técnicos o "monopólio das virtudes necessárias para dirigir, e assegurando às massas apenas o direito de realizar seu destino de massas". (HORTA, in MENDES, 1985, p.228).

Isto significa que os intelectuais que se colocam como vanguarda em relação aos professores, na difusão de uma nova concepção de escola, devem estar organicamente situados em relação às questões do professorado enquanto realizador da praxis pedagógica. Cabe aqui a seguinte observação de GRAMSCI:

(...) a organicidade de pensamento e a solidez cultural só poderiam ocorrer se entre os intelectuais e os simplórios se verificasse a mesma unidade que deve existir entre teoria e prática, isto é, se os intelectuais fossem organicamente, os intelectuais daquela massa, se

tivessem elaborado e tornado coerentes os princípios e os problemas que aquelas massas colocavam com a sua atividade prática, construindo assim um bloco cultural e social.

(GRAMSCI, 1984, p.18).

Assim, se as condições históricas colocam como inevitável e necessário o papel de uma vanguarda de intelectuais nos sistemas de ensino e universidades de especialistas (pedagogos) na escola, esta vanguarda cumpre a sua função de direção no processo de educação do professor e criação de uma escola comprometida com a democratização do saber, na medida em que tendencialmente sua função desaparece com o progresso intelectual da massa de trabalhadores do ensino.

Este progresso intelectual, se por um lado é fruto de direção e até mesmo da coerção, como já falamos anteriormente, supõe que esta direção venha aliada ao convencimento, com a compreensão da perspectiva a partir da qual essa direção se coloca. Sem a criação de um consenso em torno da proposta que se quer encaminhar, "as orientações que são implantadas a nível de sistema correm o risco de serem aceitas ou negadas mecanicamente e sem crítica, formalizando e ritualizando a tarefa docente". (MELLO, 1986, p.67).

A capacidade de convencimento, a geração de consenso em torno de uma concepção de educação da qual decorre uma concepção de qualificação do professor, é dependente do grau de unidade que permeia a própria proposta e o processo de difusão.

"La elaboración unitaria de una conciencia colectiva homogénea pide condiciones e iniciativas múltiples. La difusión desde un certo homogéneo de um modo de pensar y de obrar homogéneo es la condición principal (...)" (GRAMSCI in MANACORDA, 1977, p.137).

A construção e divulgação de uma teoria pedagógica capaz de se tornar a concepção hegemônica no meio educacional requer, portanto, um grau de unidade, coerência e articulação capaz de convencer o professor do caráter fragmentário, incoerente e desarticulado do senso comum, fortemente marcado pelo ecletismo, que até hoje tem orientado a sua praxis.

A concepção de qualificação decorrente desta concepção considera, então, a necessidade de desenvolver multilateralmente os professores. Ou seja, não só não se ater a transmissão de técnicas parciais de trabalho como também não conceber o conteúdo de ensino e as respectivas metodologias fora da discussão do trabalho intelectual, da produção e difusão do conhecimento no mundo capitalista. A compreensão do mundo do seu próprio trabalho, inserido nas relações gerais de produção, é que levará o professor a engajar-se na busca de competência e comprometimento político.

Aplica-se, então, também à qualificação do profissional que atua na escola, o princípio da politecnia: "ensinar a compreender os princípios teóricos e metodológicos que explicam determinadas operações que possibilitam captar as relações que estabelecem entre si, de modo a obter a visão da totalidade do trabalho", ao invés de ensinar a aplicação de um conjunto de operações. (KUENZER, 1988, p.37).

Contraditoriamente desenvolvida pelo Estado ou pelas associações de professores, através da ampliação de uma visão científica de mundo ou da luta corporativa, é condição e produto da desalienação do professor a sua formação política entendida como consciência do seu papel na luta pela socialização da cultura no bojo do projeto de uma nova sociedade. É necessário

avançar na superação das reivindicações puramente salariais e contratuais para a proposição de derrubada desse tipo de divisão do trabalho e de um modo diferente de produzir e organizar o trabalho da escola e da sociedade.

Concluindo, cabe ressaltar que essas condições de desalienação, assim como as de alienação, são históricas, e portanto, com sua realização sujeita àquilo que professores e intelectuais da educação forem capazes de fazer nas condições históricas dadas. No Brasil, elas estão condicionadas ao avanço do processo de democratização, de fortalecimento e organização da sociedade civil, capaz de reverter o autoritarismo que marca o processo político nesse país, e que consolidou a educação escolar, até hoje, como privilégio.

CAPÍTULO II

CURRÍCULO BÁSICO: UMA CONCEPÇÃO DE ENSINO E DE QUALIFICAÇÃO DO PROFESSOR

A "qualificação do professor", tal como entendida no capítulo anterior, como processo de dicotomização da relação teoria/prática ou como superação dessa dicotomia, a primeira vinculada à concepção e construção de um trabalhador adequado à extração da mais valia pelo capital, a segunda indicando a transformação da sociedade capitalista, constrói-se historicamente na relação que se estabelece entre condições materiais e ação politicamente organizada.

Este entendimento de caráter histórico da praxis pedagógica nos levou à investigação de uma iniciativa determinada - a da Prefeitura Municipal de Curitiba, na gestão 1986/1988 - que pelo compromisso exposto com a democratização da sociedade e do ensino deveria levar em conta a questão da reconstrução da prática pedagógica do professor, ou seja, a da sua qualificação.

Considerando esse compromisso democrático, interessou-nos a investigação de se e como uma proposta progressista nessa área poderia realizar-se em termos de uma efetiva alteração na qualidade do trabalho da escola. Considerando o papel primordial do professor nesse trabalho, tal como já foi exposto, a questão foi delimitada em termos de se e como a proposta levaria o professor

a uma perspectiva de totalidade na compreensão sobre o trabalho da escola, entendendo essa compreensão tanto em termos de um re-vigoramento da condição de reflexão do professor, como em termos do conteúdo e do método que constituem essa reflexão.

Seriam muitos os aspectos a serem abordados para que se desse conta plenamente de responder a essa questão; dentre estes se destacam as metas e programas que compuseram a política de educação; a política de qualificação do professor, os cursos ofertados, seu conteúdo e metodologia, a política administrativa; o processo de democratização das decisões e o papel do sindicato dos professores; o trabalho realizado pela escola.

Este trabalho ateve-se a investigar a representação que os professores de uma escola determinada fazem do seu trabalho após terem passado pelo processo de elaboração, divulgação do Currículo Básico, que estão implantando, a partir de 1989, projeto este que se constitui, segundo o Secretário Municipal de Educação, na "proposta pedagógica elaborada pela Secretaria de Educação de Curitiba nos anos de 1986 a 1988". (SME/PMC, 1988b).

Num primeiro momento, caracterizamos o entendimento da SME, expresso em documentos, a respeito da educação e do professor, bem como caracterizamos a proposta do Currículo Básico. Num segundo momento, foram realizadas entrevistas e feito o levantamento de opiniões de professores de uma escola da rede municipal de ensino a respeito do trabalho da escola e do professor e do processo de elaboração e implantação do Currículo Básico.

1. A concepção de educação e de professor expressa em documentos da Secretaria Municipal de Educação e no Currículo Básico, na gestão 1986/1988.

A análise dos documentos com vistas a caracterizar a concepção de educação e de qualificação do professor expressa na política da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, no período 1986/1988, ateve-se aos seguintes documentos: o "Plano de Educação do Município de Curitiba", gestão 1986/1988; o "Relatório das ações desenvolvidas pelo Departamento de Ensino" neste período; "Currículo Básico: uma contribuição para a Escola Pública Brasileira", publicado em 1988; o artigo "Em busca da qualidade de ensino: o conteúdo e as condições concretas da escola", publicado no jornal Escola Aberta, ano IV, nº 9, de abril/maio de 1987.

São três os temas abordados nesta análise, conforme apresentamos a seguir: a concepção de sociedade e de escola que sustenta o entendimento a respeito do profissional que atua em sala de aula, a concepção do professor e da sua qualificação; a concepção e proposta pedagógica do Currículo Básico.

A Concepção da Sociedade e a Função da Escola

Os documentos analisados assumem explicitamente uma opção política ao conceituar a educação escolar e seus elementos (currículo, educador, por exemplo) dentro de um contexto da necessidade de transformação da sociedade "na direção da conquista de novas relações sociais, onde o antagonismo não seja o motor dos

processos econômicos e políticos". (SME/PMC, 1988a, p.26).

Coerentemente com este posicionamento, os documentos declaram que a concepção norteadora das políticas da Secretaria é a Pedagogia Histórico-Crítica, entendida como aquela que é capaz de, na sua compreensão da relação conteúdo-método, permitir a "recuperação da dignidade da escola pública". (SME/PMC, 1988a, p.25).

Neste sentido, os mesmos analisam as condições de improdutividade da escola pública - evasão, repetência, seletividade e fracasso escolar - apontando a necessidade de luta pela qualidade dessa escola.

Por "escola pública de qualidade" entende-se aquela que compra a função de "possibilitar à população acesso ao conhecimento sistematizado e historicamente produzido, instrumentalizando-a para participar criadoramente do processo político-social" (SME/PMC, 1986, p.1).

Os documentos expressam a relação entre acesso ao saber científico e exercício pleno da cidadania: "uma concepção desta natureza entende a escola como local privilegiado de apropriação sistemática e organizada de conhecimentos necessários à inserção social do cidadão. A escola é, aqui, repensada como instituição cuja função precípua é ensinar, e ensinar bem, a ler, escrever, contar, noções das ciências sociais e naturais, etc". Esse saber escolar deve levar a uma compreensão de mundo que permita o "questionamento da sociedade estruturada em classes". (SME/PMC, 1988a, p.26).

Duas ordens de fatores são apontadas para explicar a situação atual da escola pública:

Primeiro, os elementos políticos "que determinam, em úl-

tima instância, a execução de políticas educacionais que de fato estejam preocupadas com o acesso e permanência da criança na escola, traduzidas em condições materiais como, por exemplo, prédios escolares em boas condições, material didático, bibliotecas bem aparelhadas, salários dignos, aperfeiçoamento profissional constante, conteúdos e métodos curriculares significativos e relevantes para a clientela atendida". (SME/PMC, 1988a, p. 25).

Segundo, as concepções pedagógicas que "não responderam às demandas da escola pública quanto à democratização do ensino". (SME/PMC, 1988a, p.25).

São estas duas ordens de fatores que colocam a proposta Escola Aberta, iniciada em 1983 e continuada em 1986*, como uma ruptura entre o projeto político-pedagógico anterior, que "atendia aos interesses das camadas privilegiadas", no período 1955 a 1982, e o projeto em curso, que "toma os interesses da maioria da população como fundamento". (SME/PMC, 1986, p.6).

Segundo o Plano de Educação, o momento em que se insere a proposta pedagógica desta gestão é um momento importante, tanto pela eleição de candidatos oposicionistas a situação política vigente, em vários Estados e Municípios, em 1982, quanto pela eleição direta dos prefeitos das capitais, em 1985. (SME/PMC, 1986, p.1, 67).

Pelo exposto sobre a compreensão de sociedade e de escola expressa nos documentos, concluiu-se que a proposta pedagógica

* Em 1983, é indicado Prefeito de Curitiba Maurício Fruet, pelo Governador José Richa, eleito pelo PMDB em 1982. Em 1985 é eleito Prefeito pelo voto direto Roberto Requião, também pelo PMDB.

gica analisada fundamenta-se numa posição crítica face à sociedade brasileira e à função da escola nessa sociedade, colocando-se na perspectiva da sua transformação.

Neste sentido, supõe-se que a proposta tenha, entre seus pressupostos, a compreensão do processo de alienação do trabalhador e, em particular, do professor; e que vise criar mecanismos para a sua superação.

A Concepção de Qualificação do Professor

Os documentos em análise apontam explicitamente, em vários momentos, a necessidade e a intenção de que o projeto político-pedagógico, a ser levado a efeito na escola, caracterize-se como democrático. Embora se atribua à SME a responsabilidade de coordenação do processo de discussão e definição, por exemplo, do Currículo Básico, garantindo a execução da proposta, admite-se a importância de "um trabalho pautado na ação coletiva, por profissionais conscientes, críticos e competentes". (SME/PMC, 1988b, p.3).

O papel do professor é entendido como relevante, pois ele é o "elemento que, de posse de determinados conhecimentos, determinada concepção de mundo, veicula posições relativas aos interesses das classes sociais que compõem a estrutura social". (SME/PMC, 1988a, p.27). Daí a necessidade de que o professor seja um profissional qualificado, competente e capaz de, ao aperceber-se do caráter não neutro do seu trabalho, fazer uma opção política consciente. (SME/PMC, 1988a).

Esta preocupação com a democratização do projeto políti-

co-pedagógico e com a valorização do professor reflete-se nas metas e programas do Plano de Ação da SME. Das cinco metas, uma refere-se diretamente à "democratização e descentralização das decisões". A meta 1 ("Garantia da escolarização básica de boa qualidade"), que contém sete programas, possui dois que se referem aos profissionais de ensino, o programa 3 - "Valorização de Recursos Humanos" - e o programa 7 - "Redimensionamento da política de pessoal" -, além de nos outros programas também aparecerem referências à necessidade de qualificação do professor.

O programa 3, "Valorização dos Recursos Humanos da Rede Municipal de Ensino", refere-se à necessidade de qualificação dos profissionais da RME no quadro de resgate de competência da escola. Cada trabalhador da RME é entendido como educador.

"No caso de professores e especialistas, é preciso levar em consideração sua formação acadêmica e as práticas pedagógicas que até agora desenvolveram.

"Sua qualificação terá em vista o domínio - por eles - dos conteúdos universais, tornando-os capazes de articulá-los aos interesses da população, através de metodologias adequadas! É também fundamental, para a realização do projeto pedagógico que visa formar o cidadão, a reflexão sobre as várias concepções de mundo. (SME/PMC, 1986, p.20).

Indica o documento que os interesses dos professores e especialistas devem ser considerados. O aperfeiçoamento profissional deve proporcionar melhoria salarial e ascensão na carreira e promover o compromisso com os interesses das camadas populares.

Tendo em vista a importância do professor, por "ter di-

retamente sob sua responsabilidade a ação pedagógica", a política de pessoal da SME (programa 7) propõe-se a desenvolver-se em função de três pressupostos:

- valorização de pessoal, no que se refere à melhoria das condições de trabalho e ao aperfeiçoamento profissional;
- aproveitamento racional dos recursos humanos;
- priorização do pedagógico sobre o administrativo (SME/PMC, 1986, p.31).

O Plano Municipal de Educação aponta ainda, como graves problemas das escolas municipais, a falta do professor ao trabalho, a falta e a rotatividade de pessoal e propõe a realização de ações para saná-los através da realização criteriosa de concurso público, nomeação, lotação e remoção de pessoal, corrigindo as incorreções que têm acontecido nessas áreas.

A meta 5, "Democratização e descentralização das decisões", explicita a necessidade de estabelecimento da unidade teoria/prática.

O Plano coloca-se contra políticas centralizadoras, já que estas se constituem em "maneiras indesejáveis e só contribuem para a divisão entre os que pensam e os que executam. Esta contróvertida separação entre teoria e prática deve ser paulatinamente superada, de modo que a SME democratize seus processos decisórios e de modo a provocar, pela sua coerência e transparência, os mesmos procedimentos nas unidades escolares e recreativas. É democratizando as decisões e socializando as informações que se estabelecerá com as escolas uma relação de co-responsabilidade e compromisso político-pedagógico". (SME/PMC, 1986, p.41-42).

Para que aconteça a participação das escolas, associações

de pais e mestres e associações de magistério nos processos de reflexão e decisão, a proposta coloca a necessidade de viabilização de canais para que os profissionais da educação e a comunidade apreciem as linhas políticas e pedagógicas propostas pela SME.

Confrontando-se esta política de educação e de qualificação do professor com as questões levantadas a cerca das condições de superação da alienação do professor, no capítulo anterior, observa-se que foram considerados os seguintes aspectos:

- A proposta assume uma perspectiva de totalidade ao considerar a inserção da escola na sociedade e, dentro de uma visão histórico-crítica, assume explicitamente o comprometimento da escola pública e do professor com a educação da maioria da população.
- Esse comprometimento sustenta-se e dirige-se à construção da consolidação democrática, o que implica na superação da divisão, como forma de poder, entre os que executam e os que decidem. Assim, os documentos afirmam a necessidade de superar a ruptura teoria/prática e apontam como caminhos para essa superação, por exemplo, a relação constante entre "peritos" (técnicos da SME) e o professor, e a participação das associações de magistério e de pais e professores.
- Tendo em vista a intenção dessa superação e considerando o professor como sujeito atuante na definição e execução das políticas da SME, indica-se a necessidade de identificação dos problemas que o professor enfrenta no seu cotidiano, a consideração dos seus interesses e da sua compreensão de mundo, bem como das condi-

ções materiais de trabalho na escola.

- Decorrente da visão de escola e de professor expressa nos documentos, a proposta salienta a importância de qualificar o professor para a compreensão da realidade em que atua, ultrapassando a perspectiva de qualificação como mero treinamento.

Esta perspectiva de compromisso com a democratização da escola, considerando o trabalho do professor enquanto praxis, está presente no encaminhamento dado aos cursos de aperfeiçoamento destinados ao docente.

A concepção norteadora dessa política de aperfeiçoamento é a de que o professor é um "profissional que articula uma proposta político-pedagógica no âmbito da escola; traz experiências de trabalho e dos cursos de formação, é determinado historicamente; tem uma visão multicomposta, permeada pelas contradições da própria sociedade em que vive". (SME/PMC, 1988b, p.11)

Os cursos que foram propostos aos professores, nessa gestão, tinham como objetivo "aperfeiçoar" o professor e não "treiná-lo", a partir da consideração de que o professor não aprenderia técnicas mas iria ao curso "discutir, participar, refletir sobre sua ação a fim de que, na união teoria/prática, pudesse crescer e efetivamente aperfeiçoar-se no trabalho", tornando-se "um profissional competente, comprometido com a classe trabalhadora, que necessita ter acesso às discussões mais recentes sobre educação". (SME/PMC, 1988b, p.11).

Aos profissionais do Departamento de Ensino cabe, segundo a concepção que norteia a proposta, estar na vanguarda das questões educacionais e estes devem colocar-se, em relação aos educadores que estão na escola, como socializadores do saber so-

bre educação, de maneira a contribuir para a formação dos profissionais do ensino em geral. A qualificação pretendida "deve, em síntese, ter em vista o domínio dos conteúdos universais que deverão ser passados aos alunos através de metodologias adequadas, na formação de um aluno cidadão crítico". (SME/PMC, 1988b, p.12).

O relatório menciona que a escolha dos cursos foi feita levando em conta a elevação do nível de ensino da escola pública. O objetivo procurado foi o "de que, de posse dos conhecimentos adquiridos nos diversos momentos, o profissional pudesse ter elementos de trabalho na relação conteúdo/forma, levando em conta suas condições teórico-práticas, para que venha a fazer frente ao momento educacional". (SME/PMC, 1988b, p.14-15).

Duas referências são feitas pela Divisão de Aperfeiçoamento com relação às condições de trabalho do professor. A primeira diz respeito à possibilidade de proporcionar, através dos cursos, ascensão na carreira. A segunda, confirmada no relatório dos grupos de área de ensino, refere-se à importância do horário permanência* do professor como condição de democratização do acesso aos cursos.

Quanto as vias que foram criadas para esta qualificação do professor, o Relatório aponta, além dos cursos, a formação de grupos de estudo, e o envio de material aos professores.

* A hora-permanência foi estabelecida pelo Estatuto do Magistério Municipal de Curitiba, de novembro de 1985, que determina que para uma jornada de 20 horas semanais de trabalho, o professor terá um mínimo de vinte por cento de horas-permanência semanais, para atividades extra-classe.

O Processo de Implantação do Currículo Básico

O processo de implantação do Currículo Básico, segundo o Relatório das ações desenvolvidas pelo Departamento de Ensino demonstra a preocupação com a consolidação de uma proposta que encaminhe a superação da dicotomia teoria/prática e a democratização da escola.

Esta implantação foi, segundo esse Relatório, coordenada pelo Departamento de Ensino, num processo de discussão e definição que baseou-se numa ação conjunta do Departamento com os educadores das escolas e de outras instituições educacionais.

O início do trabalho dessa implantação deu-se na Semana de Estudos Pedagógicos de 1986, onde se discutiu as tendências pedagógicas e as linhas gerais das propostas de cada área na perspectiva histórico-crítica.

Segundo o relatório, buscava-se "uma reflexão conjunta com os professores sobre a proposta curricular e, de sua análise crítica, o levantamento de indicadores que viessem contribuir para a construção de uma nova proposta". (SME/PMC, 1988 b, p.3).

A partir desses resultados, os profissionais do D.E. trabalharam e sistematizaram uma proposta preliminar, publicada no jornal Escola Aberta nº 9, de abril/maio de 1987.

Em abril desse ano, a proposta foi discutida com os pedagogos e diretores das escolas. Em seguida, encaminhou-se a discussão com os professores em encontros quinzenais, nos horários de permanência, em que se tratou da concepção teórica norteadora da proposta de cada área, seus conteúdos, metodologia ou forma de trabalho. Paralelamente a esses cursos foram

realizados oficinas e seminários.

Em 1988, durante a Semana Móvel*, os professores fizeram a discussão da proposta por área de ensino, de acordo com a sua opção, sistematizando críticas e sugestões. Foram eleitos relatores que passaram a trabalhar com os profissionais do D.E.

Além dos cursos nos horários de permanência, foram encaminhados materiais de apoio ao trabalho pedagógico.

Ainda em 1988, uma proposta de avaliação foi elaborada e discutida com os educadores da RME e encaminhada às escolas através do jornal Escola Aberta nº 11.

A Proposta Pedagógica do Currículo Básico

A concepção norteadora da proposta pedagógica do Currículo Básico é, conforme explicitado nos documentos, a Pedagogia Histórico-Crítica.

Essa pedagogia coloca-se para além das perspectivas liberal e crítico-reprodutivista, considerando tanto o caráter transformador quanto reprodutor da escola.

"É tendo claro esses dois movimentos que podemos, concretamente, pensar a função social da escola, que não possui superpoderes, nem é impotente. O que se quer dela, hoje, é a competência necessária para formar o cidadão através da socialização do saber escolar". (EVANGELISTA, 1987, p.4).

Em relação ao aluno, essa concepção é superadora da con-

* A "Semana Móvel" constitui-se numa semana, prevista em calendário, dedicada à qualificação dos profissionais que atuam na escola.

cepção tradicional, que admite uma igualdade abstrata entre as crianças, e do escolanovismo, que admite uma diferença de natureza individual.

"Na verdade, tal como a escola, a criança é socialmente produzida e é sua origem social que define as diferenças. Em que reside essas diferenças e suas implicações em nossa prática pedagógica, devem ser questões de 'cabeceira' do profissional do magistério". (EVANGELISTA, 1987, p.5).

O saber do aluno, ponto de partida para o trabalho pedagógico, não deve ser nem desmerecido, nem aceito aprioristicamente como o conhecimento verdadeiro. Este saber é composto tanto pela veracidade quanto pela alienação e cabe ao professor fazer uma "limpeza de terreno", conforme EVANGELISTA, e, discutindo essas contradições, fazer o aluno avançar em direção a uma concepção mais crítica do mundo.

Tendo em vista essa concepção de escola e de criança, a proposição de conteúdos básicos exige a discussão da sua não neutralidade:

"O que estamos propondo é a elaboração de conteúdos básicos para a RME. Quais conteúdos? Aqueles que, ultrapassando a postura ingênua da 'neutralidade' do professor e do saber, quebrem 'mitos' e 'tabus'. Aqueles que coloquem em questão o conteúdo e não apenas sua seqüenciação". (EVANGELISTA, 1987, p.5).

Os conteúdos devem, portanto, ser entendidos numa perspectiva histórica e globalizante, como fruto das relações que os homens estabelecem entre si e com a natureza através do trabalho.

A transformação do conhecimento sistematizado em saber escolar coloca como questão central da função pedagógica a re-

lação conteúdo/forma.

Assim, "para cada conteúdo vamos ter uma forma melhor de trabalhar (...) Conteúdo-forma são dois lados do processo pedagógico. Mesmo sendo o conteúdo o pólo determinante, não podemos esquecer a forma". (EVANGELISTA, 1987, p.5).

Assim, a avaliação deve superar os aspectos meramente quantitativos e servir de instrumento para determinar em que ponto se encontra o aluno no processo de ensino-aprendizagem, levando a alteração dos métodos propostos.

Em relação ao livro didático, precisa-se encontrar formas de trabalho que levem a sua utilização crítica e/ou a formas alternativas de trabalho que dispensem o seu uso.

As relações de trabalho, na escola, de acordo com a concepção que norteia a proposta, devem privilegiar o trabalho coletivo, a consideração de que "todos os profissionais do espaço escolar possuem uma função educativa" e devem atuar conjuntamente.

É necessário redimensionar a prática dos especialistas que devem assumir na escola um papel articulador. "Sua função será organizar e sistematizar todo o projeto pedagógico da escola". (EVANGELISTA, 1987, p.5).

Em função dessas diretrizes, a proposta final do Currículo Básico procurou "redimensionar os conteúdos, de um ponto de vista científico, crítico e reflexivo. Aos conteúdos foi dado um encaminhamento metodológico com vistas a garantir a apropriação, pela criança, dos conteúdos propostos em cada área de ensino". (SME/PMC, 1988a, p.27).

O Currículo Básico apresenta propostas de conteúdo e metodologia para as seguintes áreas: pré-escola, alfabetização,

língua portuguesa, matemática, história e geografia, ciências, educação artística, educação física e educação especial. Em função da delimitação dessa pesquisa, que toma como objeto de estudo a representação do professor regente de 1ª a 4ª série, passaremos a descrever as propostas pedagógicas das áreas com as quais este professor trabalha, com a intenção de confrontar, mais adiante, com a apropriação que os professores fizeram dessas propostas.

Alfabetização

A proposta de alfabetização do Currículo Básico localiza o cerne dos problemas de reprovação e repetência na 1ª série do 1º Grau, "mais na efetiva articulação entre a concepção que se tem sobre linguagem escrita e seu ensino, do que exclusivamente nas estratégias metodológicas para se chegar a dominar a leitura e a escrita". (SME/PMC, 1988a, p.45).

Essa proposta destaca as contribuições de Emília Ferreira sobre o processo de aquisição da linguagem escrita pela criança, considerando a escrita como "representação da linguagem e não apenas como um código de transcrição gráfica de unidades sonoras". (SME/PMC, 1988a, p.45). Os autores da proposta admitem a relevância desses estudos e questionam a sua transformação em "métodos" ou didáticas" de alfabetização, salientando a necessidade de se vincular uma concepção de linguagem aos estudos dessa autora.

Analisando os processos mais utilizados nas classes de alfabetização nas escolas da RME, percebe-se que estes "se con-

centram no domínio do gráfico e não no domínio da escrita, isto é, valorizam excessivamente a técnica e a mecanização". (SME/PMC, 1988a, p.46).

Em face da insuficiência desses processos, propõe-se uma outra concepção de linguagem para a orientação do trabalho com a alfabetização: a concepção de "linguagem como atividade interacional entre indivíduos socialmente organizados". (SME/PMC, 1988a, p.49), o que leva a proposição de "atividades que envolvem a língua real (que se expressa em textos significativos e contextualizados) e não um arremedo de língua (palavras e frases soltas, 'textos' que apenas juntam frases como mero pretexto para se exercitar as dificuldades gráficas); atividades que têm funções sociais específicas, a saber, a linguagem escrita é uma representação da linguagem oral e, por essa forma, realiza o registro do saber construído historicamente". (SME/PMC, 1988a, p.48-49).

Essa concepção de linguagem leva a consideração da questão da variação lingüística e de uma nova concepção de gramática: "Com efeito, do ponto de vista lingüístico, não há formas melhores ou piores, certas ou erradas, bonitas ou feias, de falar o Português. Do ponto de vista da organização, todos os 'falares' são perfeitos, obedecem a uma determinada sistematização dentro de uma lógica gramatical". (SME/PMC, 1988a, p.49-50). As diferentes formas de falar não são impeditivos para a aprendizagem da língua padrão, da língua escrita, "porque a linguagem escrita é uma coisa que tem uma forma que não é a transcrição exata de nenhuma variedade". (SME/PMC, 1988a, p.50).

A proposta critica a concepção de aluno que se baseia em preconceitos que tomam como referência a criança de classe mé-

dia ou de um enfoque meramente psicológico que toma o aluno como "um indivíduo isolado, sem dimensões históricas, sociais e culturais". (SME/PMC, 1988a, p.51). Desconhece-se, na escola, o papel de origem de classe do aluno na determinação dos seus interesses, variação cultural, lingüística, etc., levando a atitudes preconceituosas por parte do professor.

"Compreender nossos alunos como seres históricos, situados num contexto de classe, significa não só compreender a sua cultura, mas também contribuir efetivamente para que eles possam (...) apropriar-se do saber que a humanidade construiu". (SME/PMC, 1988a, p.52).

Metodologicamente, propõe-se que as atividades desenvolvidas na escola levem a criança a entrar em contato direto com a leitura e a escrita. "O trabalho que envolve a leitura e produção de textos representa o caminho mais coerente para efetivar o processo de alfabetização". (SME/PMC, 1988a, p.53). Esse processo inicia-se pelo trabalho com a oralidade e do que é conhecido pelo aluno, como o nome, por exemplo.

"O trabalho com a leitura e produção de textos dá-se simultaneamente às atividades orais. Em situações concretas, o aluno participa ativamente ditando textos ao professor, ajudando a escrevê-los, depois lendo o que se escreveu, realizando atividades de sistematização, estabelecendo relações entre palavras, sílabas e letras, descobrindo e formando novas palavras e voltando a novos textos produzidos por ele e/ou pelo professor. Estas atividades serão realizadas segundo um planejamento prévio, decorrente de situações de interesse, no qual o professor poderá estabelecer um roteiro para o seu desenvolvimento, assegurando ao aluno tanto o trabalho de produção como o de domí-

nio sistemático da grafia". (SME/PMC, 1988a, p.53/54).

Língua Portuguesa

A partir da indicação do caráter alienante, desinteressante e desarticulado dos textos dos livros didáticos e do preconceito da escola em relação à variante lingüística do aluno, aborda-se o cunho político desses problemas:

"Na medida em que se elege uma variedade como sendo a língua portuguesa, não apenas escamoteia-se a realidade lingüística, que é muito mais ampla e extrapola (pre)conceitos cristalizados, mas também impõe-se um modelo de expressão correta para o conjunto da sociedade, com base em critérios sociais e que se referem ao poder instituído". (SME/PMC, 1988a, p.66).

Além disso, são apontadas outras falhas do livro didático no qual se baseia o planejamento da escola e o trabalho do professor: um entendimento não-científico da língua padrão; ênfase na gramática, uma concepção behaviorista-estruturalista de linguagem.

Em face desses problemas, propõe-se uma outra forma de ensinar língua portuguesa baseada na concepção de que a língua é uma forma de interação, social e histórica. (SME/PMC, 1988a, p.68).

"Uma das implicações para o ensino, deste tipo de visão de linguagem, é a instauração da pluralidade de discursos, isto é, de temas que sejam tratados sob vários pontos de vista, a partir de diversas linguagens, a poética, a narrativa, a informática, a publicitária, etc.

Tomando este conceito de linguagem como ponto de partida, o ensino da língua será o de dar condições para que o aluno transite entre os discursos, percebendo os compromissos que existem subjacentes a eles e saiba construir o seu próprio". (SME/PMC, 1988a, p.68).

Além desse, um dos objetivos do ensino de português será o de "dar subsídios para que o aluno chegue a dominar a variedade padrão da língua portuguesa nas modalidades oral e escrita", ou seja, dominar a variedade linguística socialmente privilegiada. (SME/PMC, 1988a, p.69).

Em termos de encaminhamento metodológico, propõe-se os seguintes procedimentos:

- estabelecer uma relação dialógica entre aluno e professor, em que que atua como locutor e interlocutor;
- não ensinar metalinguagem ou gramática normativa de 1ª a 4ª séries;
- centrar o ensino em três práticas fundamentais: prática de leitura de textos; prática de produção de textos; e prática de análise linguística. (SME, PMC, 1988a, p.69).

Essas práticas são as mesmas para todas as séries, variando o grau de complexidade das atividades propostas.

Matemática

De acordo com esta proposta, "a matemática é um meio pelo qual o homem apreende o mundo e constitui uma linguagem rigorosa e autêntica das ciências naturais". (SME/PMC, 1988a, p.83).

Os objetivos específicos do ensino da matemática nos primeiros anos de escolaridade são: a formação dos conceitos relativos à quantidade e ao espaço e o conhecimento dos símbolos que possibilitam o cálculo e a medida de acordo com as convenções matemáticas. Além dos objetivos correntemente atribuídos a este ensino - formação do pensamento lógico, domínio da linguagem matemática, resolução de problemas práticos da vida diária -, entende-se a matemática como um meio necessário para se penetrar no "modo de ser das sociedades contemporâneas e poder interferir, individual ou coletivamente nos seus rumos". (MIGUEL E MIORIM in SME/PMC, 1988a, p.84). O caráter histórico dos conteúdos matemáticos também devem ser apreendido pelos alunos.

"A construção de um conceito matemático deve ser iniciada com situações reais onde a criança possa perceber que já tem algum conhecimento sobre o assunto. A partir deste saber, cabe à escola promover a difusão do conhecimento matemático de forma a desenvolver uma concepção crítico-científica do mundo". (SME/PMC, 1988a, p.84).

Os conteúdos são organizados nessa proposta em quatro temas fundamentais: Números, Operações, Geometria e Medidas, havendo necessidade de desenvolvimento conjunto e articulado das questões relativas ao número e à geometria.

O encaminhamento metodológico apoia-se em quatro pressupostos fundamentais:

- a forma como a criança elabora o seu conhecimento, observando a interação dialética das quatro fases sucessivas e não disjuntas de aprendizagem de um conhecimento matemático: ação, compreensão, simbolização das ações e fixação;

- a necessidade da criança manipular os objetos antes de ser exposta à representação;
- a necessidade de desenvolvimento de habilidades que levem ao pensamento lógico: observação, comparação, classificação, etc.;
- a necessidade de que a criança aprenda as noções básicas para que possa utilizá-las no cotidiano. (SME/PMC, 1988a, p.85).

História e Geografia

Partindo da compreensão do espaço como fruto da dinâmica social, propõe-se que o ensino da Geografia "analise o espaço social que se tem refletido na paisagem, explore o saber do aluno e a consciência espacial que possui, levando-o a compreender o espaço social a que pertence, bem como o seu papel na construção desse espaço". (SME/PMC, 1988a, p.101). A organização dos conteúdos deve levar o aluno a perceber os diferentes espaços como resultados históricos, sendo esses conteúdos abordados através das noções de tempo, espaço, produção das necessidades e transformação.

Em relação à História, seu objetivo é dar ao aluno a compreensão de que ele é sujeito da História. São três os princípios que determinam a construção da História como ciência:

- a) a História é produto da ação de todos os homens;
- b) a História é o produto da prática concreta do homem;
- c) a História é um processo dinâmico, contínuo, total e plural. (SME/PMC, 1988a, p.102).

A realidade vivida pelos indivíduos e o conhecimento acumulado são ponto de partida e ponto de chegada do ensino da História, nessa concepção.

"Os conteúdos de História serão trabalhados a partir do método da recorrência histórica, isto é, a partir de sua inserção crítica no presente, professores e alunos dialogarão com o passado. A partir deste diálogo voltarão ao presente com o objetivo de melhor compreendê-lo e com mais possibilidade de transformá-lo". (SME/PMC, 1988a, p.102).

"Os conteúdos de Geografia serão indicativos para a análise das transformações espaciais, através da leitura da paisagem e da relação dialética espaço-tempo". (SME/PMC, 1988a, p.102).

Os conteúdos são organizados, nessa proposta, a partir de quatro temas, retirados do conteúdo geral da História e da Geografia: sociedade, cultura, natureza e trabalho. Os temas são divididos em subtemas e estes em conteúdos básicos, organizados por grau de complexidade em cada uma das séries". (SME/PMC, 1988a, p.103). Os temas propostos poderão ser trabalhados a partir das noções: de tempo (tempo vivido, tempo percebido e tempo concebido); de tempo cultural e tempo da natureza; de espaço (espaço vivido, espaço percebido, espaço concebido): de satisfação e produção de necessidades, de transformação.

Ciências

O trabalho pedagógico em Ciências "toma como princípio a observação e a compreensão do mundo em que vivemos".

(...)

"As experimentações realizadas em salas de aulas ou laboratórios têm uma função claramente definida: levar o aluno a compreender a complexidade das relações entre a teoria e o experimento". (SME/PMC, 1988a, p.115).

Na superação do caráter abstrato e não histórico que o ensino de Ciências tem assumido comumente, é preciso compreender a evolução histórica da elaboração dos conceitos científicos produzidos pelo homem de acordo com as suas necessidades.

Para que o ensino de Ciências contribua para o desenvolvimento intelectual do aluno, a metodologia empregada deve levar o aluno "a observar, comparar e classificar fatos e fenômenos, chegando a generalizações e críticas sobre o conhecimento já produzido". (SME/PMC, 1988a, p.115). Os fenômenos científicos devem ser compreendidos a partir de sua inserção nas relações sociais.

Os conteúdos básicos do ensino de Ciências fundamenta-se nos elementos essenciais da biosfera (sol, água, solo, ar, seres vivos), ressaltando a ação transformadora do homem e as relações de interdependência entre o homem e a natureza. Deve-se fazer uma leitura crítica das transformações realizadas e sofridas pelo homem nessas relações.

Dentro dessa perspectiva, propõem-se quatro eixos para o programa: condições básicas de vida; produção alimentar; transformações energéticas; e noções sobre o universo.

2. A concepção de escola e de professor expressa na representação por pedagogos e professores sobre o trabalho pedagógico e o Currículo Básico

A partir da concepção que adotamos a respeito do professor como trabalhador e da escola como espaço de atuação do professor como trabalhador coletivo, decorre o entendimento de que os professores são sujeitos cuja consciência sobre o próprio trabalho é determinada e determinante das condições em que este se realiza.

A análise das entrevistas procurou captar essa consciência, buscando perceber, pelos seus efeitos nessa consciência, a penetração da concepção pedagógica do Currículo Básico, ao qual os cursos e assessoramentos realizados na gestão 1986/1988, destinados ao professor de 1ª a 4ª séries do 1º Grau, estavam vinculados.

Adotamos neste trabalho concepção semelhante a de MELLO ao referir-se ao professor como "um tipo especial de condição intra-escolar":

O professor pensa, além de poder ser pensado e estudado. Aquilo que ele faz e diz e a maneira como se relaciona com o aluno, que podem ser investigados de fora, estão de algum modo associados à natureza de suas representações a respeito da escola, do aluno e de seu próprio papel. Estas, portanto, fazem parte integrante de sua prática, e permitem conhecer esta última tanto quanto a observação de sua conduta efetiva em sala de aula".

(MELLO, 1982, p.35-36).

A questão aqui tratada é a de que em que medida a concepção Histórico-Crítica, norteadora da proposta pedagógica do município na gestão 1986/1988 e expressa no Currículo Básico, incorporou-se ao discurso do professor e à representação que ele faz da escola e do seu trabalho e à prática que ele realiza.

Os aspectos abordados foram os seguintes:

- representações sobre a clientela, quer entendida como comunidade, quer entendida como aluno;

- representações sobre a escola sua função e condições de funcionamento;
- representações sobre o trabalho docente, sua função e condições de realização;
- representações sobre o Currículo Básico: o processo de elaboração e a participação do professor; os assessoramentos; os conteúdos e metodologias.

As entrevistas foram realizadas numa escola da Rede Municipal de Ensino, na periferia de Curitiba, escolhida a partir dos seguintes critérios:

Em primeiro lugar, era uma escola já conhecida, o que nos oferecia duas vantagens. Por um lado, já tínhamos informações sobre o trabalho da escola através de observações e relatos de nossas alunas do curso de magistério que realizaram estágio nessa escola. Por outro, o fato de já sermos conhecidos na escola estabelecia uma relação de confiança maior por parte dos membros da escola, o que estabeleceria uma possibilidade maior de amplitude e autenticidade nas respostas dos entrevistados.

Além disso, a escola, por ter iniciado as suas atividades em 1987, contava com profissionais provenientes, via concurso de remoção, de várias outras escolas, o que daria um alcance maior ao universo pesquisado.

Um terceiro motivo reforçador da escolha foi a dimensão da escola. Por ser uma escola pequena (seis turmas em cada turno, de pré a 4ª série), permitiria pesquisar todo o seu universo.

Como o que se buscava eram dados qualitativos sobre a representação dos professores, optou-se por realizar entrevistas.

As primeiras entrevistas foram as pedagogas e a direção

da escola por considerá-las, como a própria proposta o faz, como articuladoras do trabalho pedagógico na escola e como mediadoras entre o Departamento de Ensino e a escola.

A partir dessa entrevista e indicações da supervisora, foram feitas entrevistas com três professoras, considerando o seu maior ou menor envolvimento nos assessoramentos e conseqüente aceitação da proposta pedagógica.

Realizadas as entrevistas, foi organizado um questionário contendo afirmativas elaboradas a partir do depoimento das professoras, em que se procurou manter a linguagem usada pelas entrevistadas.

As perguntas das entrevistas, cujas respostas deram origem ao questionário, foram abertas, colocando-se mais no sentido de estímulo para que o professor falasse sobre o seu trabalho e sobre o Currículo Básico. Havia um roteiro indicativo mas a grande maioria das perguntas foi formulada no decorrer das entrevistas.

Cabe ressaltar o caráter limitado desse universo empírico. Não houve a pretensão de esgotar a questão a partir da pesquisa nessa escola. Esta investigação é mais uma exemplificação, um inventário da questão do que uma avaliação final do problema. A extensão de pesquisa a outros universos empíricos seria oportuna e necessária, a fim de que se pudesse ter uma visão mais ampla sobre o problema proposto.

A Representação dos Pedagogos sobre o Trabalho da Escola e do Professor e sobre o Currículo Básico

Para organização das informações e análise das entrevistas

tas foram destacadas categorias a partir dos aspectos apontados anteriormente: clientela, escola, trabalho docente e Currículo Básico. Essa organização será a seguir apresentada.

A Clientela da Escola

Segundo a orientadora educacional da escola, a clientela escolar é muito "flutuante", ocorrendo muitas transferências e até retornos para a escola num mesmo ano. Mesmo assim, indica ser possível dizer que o nível sócio-econômico das famílias é "melhor do que em outros bairros da periferia de Curitiba".

A maioria das famílias, entretanto, é, segundo a mesma, "não muito colaboradora da escola", que frequenta pouco, mesmo quando é chamada para buscar boletins ou conversar com a professora. Os pais não têm um momento para acompanhar o trabalho escolar do filho ou condições para auxiliar na realização das tarefas escolares.

Apesar dessa tendência geral da maioria dos pais, há "famílias muito boas que colaboram muito com a escola", inclusive questionando a respeito da validade de determinados conteúdos ou procedimentos dos professores, opinião confirmada pela supervisora que citou como exemplo o envolvimento dos pais no projeto Gincana da Memória e a participação nas festas da escola.

Indagadas sobre as condições de vida dessa parcela da comunidade que colabora com a escola, as pedagogas confirmaram que a mesma se compõe das famílias que têm melhores condições de vida, "famílias tradicionais no bairro" (segundo a orientadora).

Cabem algumas observações a respeito dessa representação

sobre a comunidade. No discurso das pedagogas está presente uma valorização das famílias que, graças às suas condições de vida, têm possibilidades de estar presentes na escola, opinar sobre o trabalho pedagógico e ajudar o filho em casa, complementando o trabalho da escola. Essa valorização deixa de lado os que, mesmo numa escola situada num bairro de menor miséria, são a maioria, os que precisam mais da escola como via de acesso ao conhecimento sistematizado. Essa maioria se coloca como uma "frustração da expectativa da escola" que tem dificuldade de encaminhar um trabalho pedagógico eficiente em relação a essas crianças, o que se confirma, por exemplo, pela expectativa de que os pais complementem, reforcem, auxiliem a aprendizagem do aluno em casa. Ainda persiste, talvez em menor grau, o "sonho" da escola por um aluno que ela não tem e que corresponde ao padrão de criança e de família da classe média, de onde provêm ou para onde ascenderam os profissionais da escola pública.

Esta visão da clientela vai contra a visão de educação e de sociedade que permeia a proposta de educação do município na gestão 1986/1988, presente na concepção Histórico-Crítica, norteadora da proposta do Currículo Básico, explicitamente preocupada e politicamente comprometida com as crianças provenientes das camadas mais pobres da população e que não satisfazem esse perfil de aluno e de família almejado pela escola.

O preconceito decorrente dessa representação falsa do aluno da escola pública converte-se num dos mecanismos pelos quais se constrói o fracasso escolar da criança pobre quando se transforma no álibi para descomprometer a escola em relação a esse fracasso. (MELLO, 1986).

A Função e o Funcionamento da Escola

Esta hipótese se confirma quando, ao colocar-se a função da escola em relação à comunidade na qual ela está inserida, a orientadora coloca que a participação desses pais, que cooperam com a escola e que não são a maioria, responsabiliza mais a escola. Na medida em que há pais que "cobram", aumenta a responsabilidade da escola e a preocupação em "angariar um bom conceito". E esse conceito é definido, no discurso da orientadora e da diretora em exercício, em termos do quanto que as crianças gostam da escola, a ponto de nela quererem permanecer por muito tempo, de fazerem visitas frequentes e terem dificuldade de ambientação em outras instituições escolares. Embora haja uma referência, nesse momento do discurso, à qualidade de ensino, ela não é enfatizada quando se descreve a imagem que a escola conquistou na comunidade.

É na fala da supervisora que aparece, pela primeira vez no decorrer da entrevista, a definição explícita da função da escola pública de ensinar, explícita na proposta do Currículo Básico.

Na opinião da supervisora, a escola desviou-se dessa sua função e assumiu outras, como por exemplo, assessoria familiar, extensão do setor de saúde, fazendo aconselhamento aos pais, exame médico, de fezes, de vista, vacinação, etc., em detrimento dessa função de ensino.

As diferentes ênfases em relação à função da instituição escolar - local onde a criança recebe carinho ou local onde se aprende - demonstra que há divergências na representação da orientadora e da supervisora a respeito da escola, embora também ha-

ja pontos de concordância. Um desses pontos diz respeito às condições de funcionamento da escola, as quais acabam determinando a função real por ela exercida. O depoimento das pedagogas demonstra a pressão que as condições político-econômicas exercem sobre a escola pela prestação de determinados serviços não ligados diretamente ao ensino e a forma como esta se compromete com a sua própria disfunção.

Segundo a orientadora, essa disfunção é fruto da ação administrativa do município que colocou gabinete odontológico, merenda escola, serviço de assistência social no interior da unidade escolar.

Como diz a supervisora: "A escola é depositária de todos os programas: 'Irmão Menor', 'o leite para o irmãozinho', a merenda escolar, uma série de outras coisas. Agora, que espaço resta para se fazer o trabalho de educação?"

As famílias dos alunos, por sua vez, também pressionam a escola, já que não obtêm o atendimento que necessitam nas outras instituições também ineficientes, como demonstra o relato da supervisora a respeito dos postos de saúde. "Eu acho que existe muita força em cima da gente", diz a supervisora. Essa pressão traduz-se, por exemplo, pela ineficiência dos postos de saúde, cujos problemas de atendimento, na opinião das entrevistadas, continuaram os mesmos na gestão 1986/1988: os postos não fazem o atendimento adequado das crianças que se acidentam na escola, cabendo às professoras que têm veículo próprio acompanharem as crianças ao pronto-socorro.

Vemos assim que a representação que os pedagogos fazem a respeito das pressões que a escola recebe, que a desviam da função pedagógica, possui um caráter de objetividade, o que leva ao questionamento da viabilidade da concretização de uma política

de ensino que não venha acompanhada da concretização de outras políticas que interferem no trabalho da escola.

A orientadora salienta a omissão e o comprometimento dos profissionais da escola com a descaracterização da sua função. Entretanto, o posicionamento desses profissionais a este respeito não é coerente com esta consciência do problema, como fica demonstrado na crítica que a supervisora faz à atitude da orientadora e da diretora em exercício por terem feito, na escola, coleta de material para exame de fezes, por iniciativa própria, através de parente de uma professora, o que demonstra uma contradição entre a percepção do comprometimento da escola com a sua descaracterização e a realização, ainda hoje, de ações que confirmam esse desvirtuamento da função da escola.

Segundo as pedagogas e a diretora em exercício, não há um posicionamento coletivo da escola em relação a essa situação. Há algumas reações isoladas, alguma consciência individual e normalmente o professor assume essas tarefas que não são propriamente suas. Observamos que, apesar da socialização crescente do trabalho na escola, é ainda incipiente o encaminhamento coletivo de questões pertinentes ao trabalho pedagógico.

Concluimos, então, que há uma consciência de que a escola deveria cumprir sua função em relação à divulgação do conhecimento mas ela mesma, por iniciativa própria e pelas pressões da situação político-econômica continua realizando tarefas que descaracterizam essa função. Essa consciência se dá individual e não coletivamente, não havendo unidade na ação e até no discurso, entre os próprios pedagogos.

A Participação dos Professores na Elaboração do Currículo Básico e a Aceitação da sua Proposta Pedagógica

As pedagogas afirmam, em relação ao processo de participação das escolas na elaboração do Currículo Básico, que a proposta não foi feita "por uma cúpula (o pessoal do departamento), que trouxe a proposta pronta e acabada", tendo havido participação de elementos de escolas tanto na primeira proposta quanto no fechamento da versão final.

Não houve, entretanto, segundo o seu depoimento, participação de professores da escola pesquisada neste processo e nem notícia de que algum professor tenha participado na sua escola de origem, antes de 1987, quando foi inaugurada a escola. Inclusive as referências ao Seminário de 1986 foram poucas e vagas.

O envolvimento mais efetivo da escola como participante na elaboração da proposta do Currículo Básico deu-se através da participação das professoras nos assessoramentos. De acordo com a supervisora, "nenhuma gestão (eu estou há oito anos na Prefeitura), em nenhuma gestão se ofertou tantos cursos e tantas oportunidades de treinamento ao professor, de capacitação ao professor como nessa gestão". Todos os professores da escola participaram dos assessoramentos e a maioria deles em mais de um conteúdo.

Ainda segundo o depoimento da supervisora, não houve unidade entre os docentes que dirigiram os assessoramentos, havendo posicionamentos divergentes de um assessoramento para outro. Isto dificultou, a nível de escola, a sistematização, principalmente porque os pedagogos não tinham o assessoramento necessariamente com os mesmos docentes que os professores da escola.

Este foi um dos motivos que gerou "insegurança, timidez" nos professores de 2ª, 3ª e 4ª séries para a realização da proposta.

Houve, segundo a supervisora, uma receptividade diferenciada dos professores em relação à proposta pedagógica do Currículo Básico. A grande ênfase dada à alfabetização resultou num maior engajamento dos professores de 1ª série, do que das demais séries: "(...) a gente percebeu que os professores de 1ª série encararam mais de perto essa proposta e arregaçaram mangas e tentaram colocar em prática. E as demais séries tiveram, não uma rejeição, mas tiveram mais cuidado, foram mais de leve. Não houve um encarar de frente, vamos tentar já, de imediato".

Algumas professoras, conta a orientadora, ficaram "alarmadas" e sentiram-se inseguras diante de uma proposta "totalmente diferente".

"Nós vimos um pessoal inseguro, que preferiu continuar com a sua metodologia e com o passar do tempo, nos assessoramentos, ele mesmo, que a princípio não concordou, viu que não poderia voltar à metodologia tradicional dele, que o momento exigia dele uma mudança. Então, alguma coisa, pelo menos minimamente, alguma coisa mudou".

Conforme a supervisora indica, as resistências foram quebradas inclusive pela pressão das próprias colegas de série que assumiram a proposta. Essas resistências tiveram origem, em parte, pela dificuldade de sistematização da proposta. Mesmo as professoras das primeiras séries sentiram falta de mais sistematização.

Essa falta de sistematização é atribuída ao processo mesmo de elaboração da proposta que foi alterada e aperfeiçoada no

decorrer dos assessoramentos, com a participação dos professores.

As reformulações da proposta, segundo a orientadora, não se esgotaram no ano de 1988, dependendo do posicionamento do professor no ano anterior. "Aquela professora que pegou a mesma série esse ano e que sentiu dificuldade, ela já está fazendo as suas reformulações. Mas como quem entrou mais na proposta o ano passado foi a 1ª série, as outras séries é que estão mais, este ano, se posicionando dentro da proposta. Creio que ao final desse ano é que elas vão precisar fazer uma reformulação, que na 1ª série já está se processando porque eles caminharam mais à frente". Este descompasso entre as séries revela, então, a falta de unidade entre os professores, além daquela já constatada entre os pedagogos e os docentes dos assessoramentos.

A opinião da orientadora sobre a proposta é de que esta ainda vai receber muitas reformulações. A metodologia, segundo ela, tende a se aprimorar e não a se reformular. A reformulação maior deverá ser em relação à organização dos conteúdos, opinião também expressa pela supervisora.

A Escola como Espaço de Reflexão sobre o Trabalho Pedagógico

O processo de sistematização da proposta, a troca de informações entre pedagogos e professores e entre os professores, a discussão e divulgação do conteúdo dos assessoramentos exigiria um momento intencionalmente organizado em que a discussão pudessem se realizar.

Segundo a opinião das pedagogas, esse momento não existe. A troca se faz na hora de lanche, na hora-permanência, quando não

há nenhum imprevisto em relação à disponibilidade dos professores (faltas, licença, remoção, etc.). É demonstrativo o depoimento da supervisora em relação à ausência desse momento para reflexão na escola, o que impossibilita, por melhor que seja a proposta, a superação da praxis reiterativa do professor:

"As trocas, os acertos, como você quiser chamar, eles acontecem muito informalmente. E esse informal dentro da escola é que atrapalha. Porque não existe um momento em que você senta, senta com o professor e pode discutir como nós estamos discutindo agora. Você criou uma situação irreal dentro da escola, um momento em que a gente pode parar para pensar o que aconteceu no ano anterior, o que está acontecendo agora. Porque no dia a dia é quase impossível a gente fazer isso. A gente resolve as coisas no meio do corredor, entre uma passada e outra, saindo de uma sala, entrando na outra".

Esta dificuldade, indicada pela supervisora e com a qual a orientadora concorda, foi reforçada quando houve, na gestão 1986/1988, uma diminuição do número de pessoas na escola, com a alteração do módulo de pessoal de acordo com o tamanho da unidade escolar. Tornou-se, então, mais difícil tanto ao supervisor quanto ao orientador encontrar o professor com disponibilidade de tempo para conversar, mesmo que individualmente.

Outra dificuldade foi o próprio calendário, já definido quando se iniciou o processo de discussão do Currículo Básico e que não previa espaço para o professor estudar e discutir a proposta.

As horas-permanência, que foram uma grande conquista de tempo remunerado para o auto-preparo do professor foram, nessa época, por sugestão do Departamento de Ensino, concentradas num

mesmo dia ocupado com os assessoramentos.

Para resolver o problema, foi sugerido como ocasião os sábados e horários após o término do período de aula, voluntário e sem remuneração. Essas condições postas para a discussão da proposta tiveram como resultado, segundo a orientadora, uma participação pequena dos professores e, conseqüentemente, o desconhecimento da proposta como um todo por parte da maioria dos professores da escola.

Já segundo a supervisora, ao final de 1988 existiram momentos de reflexão que levaram ao conhecimento da proposta, onde alguns professores participaram naqueles horários já mencionados. Houve um grupo, formado pelo orientador, supervisor e diretor e por professores representantes de cada série, que fez um estudo da proposta, conforme proposição do departamento. Esse grupo colocou suas conclusões ao conjunto dos professores, que optou pela adoção da proposta.

O tempo disponível entre os professores para troca de opiniões sobre a proposta, sobre os assessoramentos e as formas de encaminhar as atividades com os alunos aconteceu e acontece principalmente de maneira informal, como já foi declarado.

Por exemplo, a supervisora diz: "A gente discutiu. Os professores começaram a bolar materiais. Trocar entre si, principalmente tipo de atividades que poderiam diversificar junto ao aluno. Fruto do seu estudo, mudando só a forma de colocar a coisa para criança. Essa troca existiu. Discussões: o que você entendeu de tal documento, como é que você entende tal conceito".

Entretanto, indagada sobre em que momento isso aconte-

cia, ela respondeu, entre risos, que "na hora do cafezinho". Cabe ressaltar a observação da orientadora de que quem fazia o mesmo assessoramento, discutiu nos assessoramentos.

Apesar da falta de um momento destinado ao estudo e à discussão, a orientadora afirma que muitas professoras trocam idéias, telefonam para as colegas que estão trabalhando com a proposta em outras escolas, procuram bibliografia, solicitam sugestões de atividades às colegas que têm filhos em outras escolas.

Registra-se haver dificuldade em relação à bibliografia; segundo a supervisora, a Prefeitura mandou alguns livros e a escola conseguiu outros, principalmente na área de alfabetização e língua portuguesa. A orientadora acentua essa dificuldade. "Até hoje a escola, como é nova, não tem bibliografia e se você for ver mesmo bibliografia para aquele conteúdo, não é um livro, dois livros, ele tem que se assessorar muito bem para poder passar o conteúdo".

Condição importante para que avance na escola a discussão da proposta pedagógica do Currículo Básico foi a possibilidade da escola marcar e se responsabilizar pela Semana Móvel de 1989, de acordo com os depoimentos.

Segundo a supervisora, a Semana Móvel é uma semana de estudos prevista em calendário, sem data fixa, que se constitui num período em que a escola pára para discutir os seus problemas.

A inovação da Semana Móvel desse ano (1989) e que causou um bom aproveitamento foi, conforme sua opinião, o fato de ter sido realizada na escola, sem depender de professores de fora.

"O próprio pessoal que recebeu o assessoramento o ano

passado foi o pessoal que efetivou a Semana Móvel este ano. Um dos professores se responsabilizou por alfabetização, então trabalhou a idéia de alfabetização com todo o grupo. Outro trabalhou Língua Portuguesa nas demais séries, numa linha de continuidade. Em elemento de fora que veio foi de Matemática, mas o próprio grupo depois teceu críticas. (...) Não foram trabalhados os conteúdos de Estudos Sociais e Ciências porque a prioridade era avaliação. (...) Por esse motivo se abordou muito de leve a questão de Estudos Sociais e Ciências (...) que demanda muito estudo do professor em termos de se fundamentar com conteúdos".

A Qualificação do Professor

À falta de um momento destinado intencionalmente à reflexão e à discussão coletiva na escola, soma-se a dificuldade do professor ter tempo disponível para estudo, o que é uma necessidade fundamental tendo em vista a realização da nova proposta. Essa dificuldade é agravada ainda mais pela interrupção dos assessoramentos na linha em que vinham acontecendo, conforme informa a supervisora.

E justamente a consciência dessa necessidade de estudar foi, na concepção da supervisora, o ponto mais positivo dos assessoramentos. No seu entender, a proposta "botou na cabeça de todos nós que a gente tinha que estudar, que a gente tinha que ler. E que não bastava termos aquele conteúdo dos livros escolares que a gente tem aí. Precisava ir mais além para se fundamentar melhor".

É conclusão da orientadora e da supervisora que a pro-

posta tem levado os professores a experimentar novas formas de trabalhar e analisar o resultado das suas experiências. As palavras da orientadora expressam essa opinião conclusiva sobre a proposta, salientando a questão da qualificação do professor:

"Antigamente era uma coisa pronta, já era aquilo de ano para ano e, de repente, se desestruturou, desmontou todo esse esquema e ele (o professor) tem que fazer, achar o seu caminho".

"A gente viu que a mudança existiu. O professor notou que ele não pode mais permanecer naquela acomodação, naquele mesmo dia a dia anterior. Está buscando seus caminhos, não pode mais se acomodar, se estruturar em cima daquele esquema antigo. Isto foi muito importante, da proposta o melhor produto: a postura do professor frente ao seu trabalho".

A Representação pelos Professores sobre o Trabalho Pedagógico e sobre o Currículo Básico

Foram entrevistadas três professoras, indicadas pela supervisora, que representam três atitudes face a proposta. A primeira entrevista, embora tenha feito críticas ao encaminhamento de alguns assessoramentos, demonstrou aceitação da proposta, que corresponde a algumas idéias que ela já possuía antes do Currículo Básico e inclusive foi responsável pela docência de alfabetização na Semana Móvel de 1989, realizada na escola. A segunda professora recebeu a proposta como um questionamento do seu trabalho e aceita a concepção com reservas. A terceira entrevistada pertence ao grupo das séries que mais resistências

teve em relação ao Currículo Básico; declara que antes era melhor e teceu muitas críticas aos assessoramentos e à proposta.

Ao depoimento dessas professoras optou-se a acrescentar o depoimento da diretora em exercício porque, quando da entrevista com as pedagogas, seu depoimento versou sobre a sua experiência como professora em 1987 e 1988, quando participou dos assessoramentos.

As entrevistas foram analisadas em cotejamento com as informações do questionário, construído a partir do depoimento das professoras entrevistadas, com o intuito de enriquecer os dados obtidos.

Assim como na análise das entrevistas com as pedagogas, foram eleitas categorias, com base nos quatro aspectos apontados anteriormente (clientela, escola, professor e Currículo Básico). Algumas categorias são as mesmas para os dois grupos de entrevistados (pedagogos e professores), outras foram acrescentadas ou retiradas de acordo com o conteúdo das entrevistas.

A Clientela Escolar

Em relação à clientela, as opiniões das professoras entrevistadas podem ser agrupadas em duas posições.

A primeira demonstra uma atitude preconceituosa ao definir a criança como "desinteressada", "psicologicamente desarrumada", "incapaz de estruturar um pensamento de forma a ser entendida", "preguiçosa", "que não cumpre as tarefas".

As professoras que assumem essa posição fazem dois tipos de comparação.

A primeira diz respeito à "escola de antigamente", como

exemplifica este depoimento. "As crianças antigamente demonstravam muito mais interesse do que agora. Agora elas vêm para a escola mais pelo lanche, para estudar eles não estão nem aí. Eles querem tudo de mão beijada".

Essa atitude saudosista foi confirmada no questionário como uma atitude ainda generalizada entre as professoras pois 61,5% das professoras concordaram com a afirmação dessa professora.

Outra comparação, também constante, é entre os alunos da escola e as crianças de classe média, representadas pelos filhos das professoras: "As nossas crianças, eu faço muito a comparação com os meus filhos, toda a estrutura que eles levam para a escola, todo o estímulo que eles recebem desde que nascem. Esse contato constante com a família, com o pai e a mãe. Os valores que a gente passa para eles, tudo isso são coisas que as nossas crianças não têm. Esse sentido de moral que a gente tem muito. A classe média, eu acho que é um reduto da conservação de valores, é uma ilha isolada que está afundando e ninguém viu... Mas ficou isso e a gente chega aqui e se choca com muitas coisas. Eu tenho histórias escabrosas na minha sala de sair de cabelo em pé".

É a família que é atribuída a culpa da atitude de desinteresse da criança pelo estudo e pela escola: "(...) a nossa criança vem despreparada porque ela não tem uma estrutura familiar anterior (...) A criança vem desestruturada de casa e por essa falta de estrutura, ela não consegue estruturar um pensamento de forma a ser entendido. Ela não tem uma estrutura prévia para montar alguma coisa em cima daquilo. Ela vem toda desarrumada de casa, psicologicamente".

Esta desestrutura familiar faz com que a criança fique "sufocada, assumindo coisas demais para a sua idade".

Por outro lado, os próprios pais não têm interesse pela escola. A própria situação econômica atual do país, na opinião de uma professora, faz com que os pais mandem as crianças para a escola para que possam se alimentar. Mais de uma professora comentou o fato, já apontado pelas pedagogas, de que os pais não frequentam a escola nem quando solicitados para "falar sobre a nota baixa da criança".

Esta atitude de atribuir à família, à sua desestruturação e ao seu desinteresse pela escola, culpa pelo desinteresse da criança pela escola, o que traduz uma "psicologização" do problema da aprendizagem, também foi confirmada através do questionário. Das professoras, 69,2% concordaram com a seguinte afirmativa: "O maior problema das crianças que frequentam a escola é a desestruturação psíquica causada pela falta de estrutura familiar". Todas as pesquisadas concordaram com a posição de que os pais não se interessam pela escola e que isso é um desestímulo à criança.

A segunda posição também baseia-se numa comparação entre a escola de hoje e a de "épocas anteriores", mas valoriza de forma diferente as alterações que aconteceram. Cabe ressaltar que esta posição foi típica da professora que mostrou-se mais em concordância e angajada na proposta do Currículo Básico.

A mudança que a escola sofreu, na opinião desta professora, representa uma democratização da escola que acarretou uma mudança da clientela. Ao criticar o saudosismo de certos professores, ela afirma: "Só que nós estamos esquecendo que essa nossa clientela agora, essas crianças, estão bem diferentes das crianças que frequentaram na nossa época, porque na nossa época era um mínimo de crianças que tinha acesso à escola. Agora todo

tem acesso. Graças a Deus que a clientela mudou, que todo mundo tem acesso à escola".

O ambiente de onde provém a criança que frequenta a escola pública de periferia, é considerado, contraditoriamente, como portador de dificuldades e ao mesmo tempo de estímulo à criança. Por um lado, os problemas sociais, econômicos e familiares podem trazer problemas emocionais que prejudicam a aprendizagem. Acrescente-se a esses problemas a falta de interesse da família pela escola. Por outro lado, esse ambiente é considerado, em alguma medida, estimulante, pois a criança, fora da escola, "não parou de crescer, ela está se alfabetizando, ela está lendo placas, ela está tendo contato com a língua, com tudo", podendo avançar no processo de alfabetização até durante as férias escolares.

A Função da Escola

O caráter assistencialista da escola, apontado na entrevista com as pedagogas, foi reconhecido também pelas professoras: "A gente se preocupa muito com a saúde da criança, a alimentação, a relação da criança com os pais, os problemas que ela traz de casa, da família." A escola deixou muito de lado a qualidade do ensino, no esforço de tentar estruturar a criança para depois poder construir algo em cima".

Este caráter é vinculado às deficiências que a criança traz do seu ambiente: (...) a criança vem desestruturada e fica difícil a gente montar alguma coisa em cima do nada. Querer começar um prédio pelo telhado fica difícil. E a escola percebeu

isso e começou a querer alicerçar. Isso não é serviço dela. Aí ela se perdeu em conteúdo, se perdeu numa porção de coisas. Procurou achar técnicas que até não convinham a ela. Se perdeu no caminho, infelizmente se perdeu no caminho".

Uma outra posição revela a preocupação com o ambiente de onde a criança provém; no entanto, o mesmo é analisado não tanto em termos do que nele está ausente, mas em termos da contraposição que existe entre a cultura escolar e a cultura da criança, o que questiona o trabalho da escola.

É constante na representação que o professor faz do trabalho escolar a idéia de uma estagnação da escola que não acompanhou as mudanças ocorridas tanto no seu interior quanto na sociedade.

Num determinado enfoque, entende-se esta estagnação como uma não adaptação da escola à mudança de clientela. A escola não tem sabido aproveitar o universo cultural da criança que compõe hoje a maioria dos seus alunos.

"O ambiente onde eles (os alunos) vivem não acrescenta muito dessa cultura que nós queremos colocar aqui na escola. E você chega aqui: apaga tudo, esquece tudo, não é mais nada disso não, agora é assim. Então eu tenho dificuldade de aproveitar essa cultura deles. E fico pensando o que nós estamos fazendo de errado, porque em alguma coisa nós estamos errando".

Das professoras da escola, 61,5% concordam com esta afirmação de que a escola não respeita a cultura da criança.

A partir de um outro ponto de vista, entende-se que a escola não acompanhou a mudança da sociedade. Nesse momento, há uma incoerência no discurso do professor. Fala-se numa desestruturação da sociedade, o que dá um cunho negativo às transforma-

ções ocorridas, mas ao mesmo tempo admite-se que a escola deveria acompanhar essas mudanças: "A criança mudou, a sociedade mudou. São as mesmas carteiras, a mesma fila, o mesmo sinal, os mesmos caderninhos, escritos da mesma maneira, com o cabeçalho do mesmo jeito que eu fazia há 20 anos. (...) Nós estamos lá antes da Idade Média. (...) De repente ela (a criança) entra aqui (...), é como se ela voltasse ao passado".

O termo de comparação para demonstrar o atraso da escola é a televisão, não havendo nenhuma discussão sobre se a natureza dos veículos de informação (escola e meios de comunicação de massa) é a mesma, no depoimento do professor: "Enquanto eles assistem uma Xuxa, cheia de colorido, cheia de música, cheia de uma porção de coisas, nós estamos escrevendo com giz no quadro negro. Quando muito usando um giz colorido. Que estímulo a criança tem pra isso? O que nós estamos mostrando pra ela de interessante?"

Esta opinião também é generalizada na escola, já que 84,6% dos professores concordaram com a afirmação de que o fato da televisão ser mais interessante que a escola, exemplificando a não evolução da escola em relação à sociedade. Por um lado, essa posição demonstra que os professores reconhecem uma ruptura entre o trabalho escolar e as atividades da criança fora da escola. Entretanto, acreditamos que há tendência de uma posição não crítica em relação à televisão, já que observamos, por exemplo, na decoração das salas, motivos vindos da programação infantil da televisão que passa a ser o parâmetro do que deveria ser interessante na escola, assim como às referências ao uso da cor, da música, etc.

Embora apareçam esses posicionamentos diversos em rela-

ção à função ou disfunção da escola, há o reconhecimento unânime de que a escola precisa refletir sobre o seu próprio objetivo e forma de ação em relação à criança. E esse "repensar a escola" deveria acontecer não só no âmbito restrito de cada escola mas envolver a escola pública em geral, o que demonstra a percepção dos professores em relação a amplitude do sistema de ensino, sem desconsiderar o papel a ser desempenhado pela unidade escolar: "(...) o sistema tinha que sentar e repensar, o sistema educacional brasileiro. De repente você pára, senta e modifica a sua escola. Sua criança sai da sua escola e faz o quê na outra escola? (...)

É claro que alguém vai ter que começar. Em algum lugar vai ter que se provar que é isso que tem que se fazer. Mas o correto seria que as escolas do Brasil inteiro se reunissem, repensassem, botassem no papel, levassem para uma Secretaria da Educação".

Esta necessidade de "sentar e pensar qual é o verdadeiro objetivo da escola" foi confirmada por 92,3% das professoras.

Pelas respostas das docentes ao questionário, esta função da escola tende a ser interpretada dentro da concepção escolanovista onde a criança é o centro do trabalho pedagógico, onde "deve existir uma relação profunda, essencial, entre as motivações da criança e as obrigações escolares" (SNYDERS, 1974, p. 72): 69,2% concordaram com a afirmação de que "a escola deve ensinar aquilo que é de interesse da criança" e 76,9% discordaram da afirmação de que "a escola deve ensinar aquilo que está no seu currículo, mesmo que a criança não demonstre interesse pelo assunto". Inclusive, esta não correspondência com o interesse

demonstrado pelo aluno é uma das críticas que professores fazem ao Currículo Básico, como veremos adiante.

A Participação do Professor na Elaboração do Currículo Básico

Já na colocação sobre a necessidade de pensar a escola no âmbito geral do sistema de ensino, aparece a importância da participação do professor na elaboração das políticas educacionais: "Que a coisa não acontecesse de cima para baixo. A gente está vivendo, a gente sabe o que está acontecendo, de que maneira está se processando. Que a gente colocasse isso no papel, as necessidades todas".

Sobre o processo de elaboração do Currículo Básico, as opiniões divergiram sobre o grau de participação do professor, independentemente de uma maior ou menor aceitação da proposta.

Há uma opinião de que a proposta "veio de cima para baixo", o que explica, em parte, segundo uma das professoras entrevistadas, a resistência à proposta e que exemplifica, ao nosso ver, a distância e a relação de antagonismo que se estabelece entre o sistema de ensino e a escola, distância e relação que, pelo menos a nível da consciência do professor, não foram superadas pela política da SME na gestão em estudo, contrariamente ao que os documentos apontam: "De repente apareceu, jogaram isso aí pra gente. É difícil você simplesmente aceitar. Você não aceita. A proposta é muito boa. É boa, eu acho excelente. A maneira como ela foi colocada é que foi errada. Veio de cima para baixo. A gente, como sempre quando vem alguma coisa de cima para baixo, a gente fica esperando 'coisa boa não deve ser'.

Nós estamos muito acostumadas... Toda vez que vem uma proposta, seja lá qual for, que venha de lá para cá, você pensa: 'se é bom pra eles não deve ser pra nós'; 'se eles estão gostando, acho que eu não vou gostar, não'. E essa proposta foi colocada assim. Veio de cima pra baixo.

Disseram que houve participação dos professores, só que eu não tomei conhecimento. Pode ser até que tenha havido. Mas quais professores, quem, nem por quê, nem como houve essa convocação, se houve amplos debates, eu não vi esse debate".

Outra opinião é a de que houve alguma democratização no processo de elaboração do Currículo Básico, já que "bem ou mal o professor foi até lá, fez os cursos e interferiu, pouco ou muito mas interferiu".

Já na discussão da proposta no Seminário de 87, quando integrou o grupo de CAC, uma das professoras achou que "a coisa veio de cima para baixo" pois "a discussão foi feita em cima do que já estava pronto, limitando-se a uma realimentação".

Na escola em que trabalhava uma das entrevistadas, anteriormente à escola pesquisada, havia uma comissão, em que estavam alguns professores, que "ia para uma reunião e trazia os assuntos para a escola" mas não havia discussão, "era aquilo e fim. Você não podia dizer se estava bom, se não estava, como que era, como que não era". Conta a professora que nesta escola só os professores extra-classe eram liberados para participar dos cursos.

Esse cunho autoritário atribuído pelas professoras ao processo de elaboração do Currículo Básico é visto como algo já estrutural do processo político, portador do defeito de desconsiderar o realizado nas gestões anteriores, "começando tudo de

novo": "Cada um que entra tem um objetivo de uma criança diferente. O Fruet queria uma criança participativa. O Requião queria uma criança crítica. Agora o Jaime quer uma criança ecológica. De 4 em 4 anos vai ter que mudar a criança. Mudam-se os professores, mudam-se as escolas, mudam-se as crianças. É difícil. Não queira saber como é difícil, de repente, de 4 em 4 anos você ver uma coisa diferente. Um chega, monta um negócio, outro vem, desmonta. Cria outro. A hora que você está se habituando desmonta de novo".

De acordo com os dados do questionário, 69,2% dos professores concordaram com este caráter autoritário de encaminhamento do processo de elaboração e implantação do Currículo Básico, embora não haja correspondência direta entre considerar o processo autoritário e rejeitar a proposta em todos os pesquisados. Entre os "pontos negativos" da proposta, na opinião dos professores, a imposição e falta de participação do professor foi o mais indicado (30,8%).

A equipe do Departamento de Ensino foi considerada, por uma das professoras, "despreparada", "perdida", "não sabia trabalhar com o professor", "não sabia responder as dúvidas da escola":

"Daí eles saíram e entrou o pessoal do Jaime que já estava acostumado lá dentro. É mais gente que já trabalhava lá dentro do departamento e já tinha mais acesso anteriormente aos professores, já sabiam como trabalhar lá dentro, então eles não ficaram tão perdidos como o pessoal do Requião no começo. Que a gente via, a gente tinha dificuldade na escola, você ligava pra lá, eles não sabiam responder, um jogava para o outro e ficava na mesma. Eles mesmos estavam perdidos porque estavam começando

tudo. O Requião errou também muito nesse ponto: ele colocou gente inexperiente para trabalhar num setor que dependia deles para sair alguma coisa".

Esse depoimento contrasta com a acusação de autoritarismo, já que aponta mais no sentido de uma ausência de direção. Ele revela também uma concepção mágica e personalista do Estado, pois na seqüência da entrevista não foram citados fatos objetivos ou argumentos que explicassem a ineficiência de uma equipe em relação à outra. É na figura da pessoa do prefeito que está pautada a preferência pela gestão atual: "Só por saber que é do Jaime Lerner mudou tudo já. Você já tem mais confiança, já tem mais liberdade. Você sabe que se você precisar de alguma coisa, você vai lá no departamento conseguir".

Há uma crítica ao corpo técnico do Departamento de Ensino que se justifica no posicionamento tomado durante a greve de professores de 1987, crítica esta feita por outra professora: "O que criou mais resistência foi essa greve que eles não participaram. Apesar da proposta ser boa, eu também, como todo mundo, fiquei muito descrente do projeto. É aquela velha história: faça o que eu digo mas não faça o que eu faço. (...) Como é que alguém vai me apresentar um projeto modificando alguma coisa, se esta pessoa que está apresentando esse projeto é completamente alienada?"

O Poder de Decisão do Professor no Interior da Escola e a Relação dos Professores com os Pedagogos

Embora 69,2% dos professores tenham concordado com a afirmativa de que "os professores sentiram-se obrigados a aceitar a

proposta do Currículo Básico", segundo os depoimentos das entrevistadas, não houve pressão no interior da escola para a adoção da proposta. A supervisora apenas mostrou-se "favorável à proposta, orientava e esclarecia dúvidas". As professoras concordam com essa atitude pois "se você não acredita naquilo, você não consegue fazer bem feito".

Uma das professoras admite que a liberdade do professor tem limites na medida em que o planejamento foi montado mais ou menos de acordo com a proposta. Os professores fazem alterações na metodologia, por exemplo, dando lista de coletivos e acrescentando outras coisas. "Tem gente que mistura".

Conforme os depoimentos, não há interferência da supervisora e da orientadora no trabalho do professor, já que o professor considera-se conhecedor do seu trabalho: "Veja bem. A maneira que você vê... Você cria na sua cabeça um plano. Este ano quero fazer isso, tenho esse objetivo, as minhas crianças são dessa maneira. Quem conhece a criançada sou eu, as necessidades das crianças, como é que a coisa acontece, em que ponto eu estou, até que ponto eu posso chegar. Não é uma pessoa de fora que vai chegar para mim e dizer: "Olha, faça isso".

Entretanto, as professoras referem-se a interferência da supervisora quando solicitada ou ao fazer sugestões sobre o trabalho.

Uma professora salientou a falta de unidade que existe entre a orientadora e a supervisora. Segundo ela, a supervisora é muito "maternalista" ao justificar atitudes das crianças como fruto da sua situação de família, de pobreza. Ela concorda mais com a postura da orientadora que demonstra muita segurança ao procurar falar com a criança na linguagem que a criança entende,

considerando a forma como a criança é tratada na família. A orientadora "nunca protege o aluno contra o professor, demonstrando ser uma pessoa em quem se pode confiar".

A forma como essa professora se coloca em relação à atitude da orientadora revela alguns pressupostos a respeito da relação do professor com orientador e da relação do aluno com o professor: 1º) o aluno pode ser uma "ameaça" contra o professor; 2º) o orientador pode ser um "aliado" do aluno "contra" o professor; 3º) pode-se confiar no orientador que não "ameaça" o professor em nome da defesa do aluno.

Os Assessoramentos

Todos os professores participaram de um ou mais assessoramentos nos anos de 1987 e 1988. Segundo a afirmação de uma das professoras, o resultado dos assessoramentos dependeu da predisposição do professor. Na sua opinião, 50 a 60% dos professores tinha uma disposição prévia a não querer aceitar mudanças na sua forma de trabalhar.

Entretanto, todos os depoimentos confirmam a hipótese de que a adoção do Currículo Básico, veiculado através dos assessoramentos, alteraram, em menor ou maior grau, o trabalho do professor.

Assim é descrita esta alteração e o impacto da proposta por uma das professoras: "Eu sou professora e tenho quase 13 anos dando aula. De repente chega uma proposta toda nova e toda contrária àquilo que você viu no Normal e já criou muitas raízes. Um assessoramento de 8 dias... Eles queriam mudar tudo e a cabeça

de uma pessoa não se muda assim. E foi uma coisa violenta e que causou um 'curto-circuito' na minha cabeça muito grande".

Há nesse depoimento uma crítica à duração dos cursos. Entretanto, essa mesma professora diz que os cursos têm valor, pois se constituem em "um alerta", numa "oportunidade de ter contato com uma maneira diferente de ver o trabalho pedagógico".

A falta de unidade entre os docentes dos assessoramentos, apontada pela supervisora, não foi explicitamente confirmada nas entrevistas ou através do questionário quando 76,9% dos respondentes à questão discordaram da afirmação de que "nos assessoramentos, o que era dito por um docente era desdito pelo outro".

Entretanto, os relatos sobre os assessoramentos não confirmam unidade nos cursos, por exemplo, a nível da metodologia utilizada, como exemplifica este depoimento a respeito do caráter "verbal" de um assessoramento de Estudos Sociais: "Elas punham painéis pendurados lá e somente iam lendo aqueles painéis. E que o professor tinha que dar, por exemplo, o universo. E aí eles liam o que tinha que ver com o universo. E o professor queria outro tipo de subsídio, de como ele deveria trabalhar o universo com a criança".

Uma outra professora já afirma o contrário a respeito do assessoramento de Estudos Sociais do qual participou.

Uma das qualidades que ela aponta em relação a esse assessoramento é que Estudos Sociais "deu muito certo na prática!"

"Estudos Sociais foi dado um enfoque bem diferente, a metodologia bem diferente. Eu achei muito bom e na prática funcionou barbaridade". E ela exemplifica contando um caso de apli-

cação do conceito de orientação pelos pontos cardeais num teatrinho montado pelas crianças para aprendizagem do uso de travessão. "Eu achei interessante esse lado da proposta, que eu não esperava isso de eles terem entendido tão bem a função dos pontos cardeais, a localização, de eles saberem usar pra achar a casa deles".

Em relação aos assessoramentos de Língua Portuguesa também houve discordância.

Uma das professoras teceu críticas à metodologia usada no curso do qual participou, dizendo que o docente do curso "jogava pra gente dar a solução sendo que a gente foi lá, a gente queria a solução".

Na sua opinião, os cursos podem ajudar o professor a ter mais base, desde que sigam outra metodologia: "Tanto que eles dêem o curso e não façam a gente chegar lá, aplicar, só trabalhar lá na frente, como geralmente eles fazem, (...) ao invés de eles te darem o curso, eles jogam pra você dar aula lá na frente (...) queria que eles chegassem lá e eles mostrassem como você pode fazer".

Foi o que aconteceu no assessoramento de Português onde "ao invés da docente dar o curso, o curso foi dado pelos professores que foram lá para aprender", segundo a sua opinião. "Ela poderia dar muito mais coisa pra gente mas em vez de dar, ela jogou pra gente dar a solução, como se ela não soubesse e quisesse que a gente ajudasse ela".

Já outra professora, da mesma série, considerou "muito bom" o assessoramento de Português. Na sua opinião, havia segurança nos docentes que ensinavam "a maneira como o professor deveria trabalhar em sala de aula com aquela proposta", dando sub-

sídios para o professor trabalhar com o aluno.

Segundo ela, os professores saíam entusiasmados do curso, com vontade de aplicar o que estavam aprendendo. A metodologia era como se eles, professores, fossem "alunos naquele momento", fazendo as atividades.

"Redação, então, ela levou um dia um saquinho cheio de objetos dentro do saquinho. E de dentro daquele saquinho ela ia tirando os objetos e mostrando pra nós, no caso, que éramos alunos naquele momento, e diante do objeto nós tínhamos que ir escrevendo uma relação".

Em relação à Matemática, repete-se a diversidade de opiniões.

A professora que diz ter gostado do assessoramento dessa matéria explica a metodologia usada no curso: "Ela fez a gente fazer o material junto com ela, como se a gente fosse os alunos dela. Ela deu aula assim pra gente. Então foi fácil pra você pegar a matéria, pegar o como que você teria que trabalhar com as crianças".

Sua preferência é por cursos deste tipo, que "trabalhe com a gente fazendo" e afirma que cursos onde se dá coisas por escrito para o professor ficar lendo não têm validade. Ela completa dizendo que tem dificuldade de concentração na leitura.

O curso de matemática, segundo outra professora, não valeu por ter sido muito explanativo, "só falado" e que "tratara de coisas que as professoras não tinham aprendido como, por exemplo, o uso do ábaco". Quando o mesmo curso foi dado na escola e a docente trouxe material para as professoras fazerem as operações no ábaco, "foi fácil" e ela "até ensinou" depois para os alunos. Deu para usar porque eu entendi".

Nas entrevistas não apareceu nenhuma referência à concepção que norteou as propostas das áreas e, portanto, aos conteúdos dos assessoramentos. A validade dos cursos foi definida principalmente em termos de como o docente do assessoramento trabalhou com os professores e de em que medida o assessoramento ensinou o professor a trabalhar com o aluno.

A ênfase em questões mais práticas ou em questões mais teóricas dependeu, como vimos, de cada docente responsável pelo assessoramento. Nas entrevistas houve uma preferência pelos cursos "mais práticos", que ensinam o professor a "como fazer".

Através do questionário, esta posição não foi confirmada: 53,8% dos professores que responderam à afirmação, "os cursos que deram coisas por escrito para o professor ficar lendo ou que foram muito falados não valeram a pena" discordaram dela, mas 53,8% discordaram também da afirmativa: "Não gosto de cursos que dão receitas porque acomodam o professor".

Não há, portanto, uma posição unânime em relação a preferência por um determinado tipo de curso. Há o professor que prefere cursos mais teóricos porque os cursos que dão "receitas" acomodam o professor e "não é uma coisa que dê certo para todo mundo", principalmente quando "a pessoa que 'traz a fórmula' não conhece a prática da escola, não conheceu a clientela, é melhor não dar a receita".

Entretanto, ela não coloca como imprescindível esse conhecimento; desde que a pessoa "estudou bastante, tem bastante teoria, fez pesquisa, pesquisou, estudou bastante, ainda dá certo. Mas quando é alguém que ficou só em cima da livro, aí não dá certo". No entanto, na sua opinião, quando os docentes dos cursos são professores que já "testaram, têm a prática, a cre-

dibilidade é maior".

Essa posição a respeito da maior experiência do docente do assessoramento com a prática de sala de aula, como uma vantagem para maior eficácia dos cursos, é confirmada por outra professora ao falar sobre o assessoramento de alfabetização: "Esse curso que valeu era de uma professora do Estado. Toda uma alfabetização sem roteiro pré-fixado, sem nada disso. Então ela trazia muito das experiências que ela tinha pra gente".

A troca de experiências entre os professores também foi apontada como uma estratégia válida e importante, como demonstra a continuidade do relato: "Nós tínhamos no mesmo grupo um rapaz. Ele estava junto comigo neste curso. Ele é o inverso de tudo o que você puder pensar. A sala dele não tem carteira. Ele não tem método nenhum. Ele é da escola nova. (...) E as crianças conseguiram vencer o mesmo processo de alfabetização que eu faço com as minhas crianças.

Então você veja como esse curso foi rico. Foi aí que eu comecei a me perguntar as coisas. Tem um outro jeito! Deu certo com esse cara!"

Nestes depoimentos há a indicação de que o professor não rejeita necessariamente toda e qualquer teoria mas que vincula esta teoria à possibilidade de converter-se em instrumento de intervenção na realidade em que atua.

Esta aceitação da teoria aparece também na crítica feita aos assessoramentos devida à ausência de indicações bibliográficas e das fontes de onde eram retirados os textos ou a partir das quais eram elaboradas as apostilas.

"A gente recebia texto que não tinha a fonte (...) Às vezes, na hora, a gente não percebia que aquilo era interessan-

te. (...). E em alguns textos não tinha o autor, a fonte. Porque às vezes era alguma coisa que eu queria saber mais. Porque eles tiravam o pedacinho que interessava mais, mas nunca uma coisa é separada, não está completo. (...) Eu não gosto de pegar uma coisa pela metade, eu quero ver até o fim, analisar, ver se aquilo é realmente coerente".

Essa mesma professora, embora demonstre interesse por material bibliográfico, censura a leitura durante o assessoramento: "Tinha assessoramento que era feita leitura. Assessoramento de Estudos Sociais, os dois últimos assessoramentos eram leitura. Elas apresentaram o texto e fizeram leitura com a gente. Até era mais útil se elas me dessem o texto que eu lia na escola..."

Em relação à questão da leitura, registramos um outro depoimento, que também expressa desagrado mas que mais do que questionar propriamente a utilidade da leitura durante o assessoramento demonstra a dificuldade do próprio professor em relação à disciplina que o hábito da leitura requer: "Para mim ficar me concentrando em alguma coisa é muito difícil. Se me mandar ler, eu começo a ler, daqui a pouco já estou lendo lá longe, não adianta. Eu gosto que trabalhe com a gente fazendo".

Outra crítica levantada foi em relação a oportunidade de discussão durante os assessoramentos. Em relatos diferentes apareceram situações em que o professor não pôde colocar suas dúvidas: "Eu acho que fiquei com o nó sozinho. Eu me senti meio marginalizada. O pessoal se empolgou, levaram uns negócios escritos que mal a gente conseguia ler (... Então eu fiquei com esse nó sozinho, esse galo cantando na minha orelha até hoje".

Ou em que foi usada a "autoridade do saber" do docente

para interromper uma discussão, sem que tenha havido convencimento: "A gente não vem dizendo que tem que aproveitar a cultura da criança? A proposta é essa também. Então, como é que muda? Então, em Estudos Sociais a posposta não vale? Eu sei que a mulher não aceitou não. Eu continuei acreditando e continuo do meu jeito. (...) Eu achei ela autoritária. E quando eu coloquei, muita gente concordou. (...) Ela não me convenceu".

Pelas informações do opinionário, 53,8% dos professores discordaram da afirmação: "Em todos os assessoramentos era fácil para o professor discordar das idéias que estavam sendo apresentadas e colocar suas dúvidas".

Uma das professoras negou que a participação dos professores, durante os assessoramentos, como colaboradores na construção da proposta, tenha acontecido. As sugestões levantadas nos assessoramentos dos quais participou não foram incorporadas à proposta final.

Consideramos interessante de ser registrada a relação que uma das entrevistadas fez entre o interesse pelo assessoramento e o seu conhecimento da área de estudo. Distinguindo a sua preferência por um assessoramento de Matemática e um de Português, ela explica ter gostado do primeiro em parte por ser uma matéria que ela "entende mais" e com a qual tinha uma longa experiência de magistério nas quartas séries. Já em relação ao segundo, do qual ela não gostou, a professora aponta a sua inexperience na área como a primeira dificuldade, agravada pela perplexidade em que ela se encontrava, ao lecionar na 2ª série com as deficiências de alfabetização dos alunos.

Embora tenham tecido essas diversas críticas aos assessoramentos, houve unanimidade das entrevistadas quanto a neces-

sidade de que houvesse continuidade dos cursos e uma queixa em relação à administração atual porque a escola não conseguiu vagas para os seus professores nos cursos ofertados no 2º semestre de 1989. Outro dado que demonstra a aceitação, mesmo que relativa, dos assessoramentos é o das inúmeras iniciativas mencionadas de aplicação do que foi aprendido nos cursos.

A Aceitação da Proposta Pedagógica do Currículo Básico e a Realização do Trabalho Pedagógico pelo Professor

A Atitude dos professores em relação à proposta do Currículo Básico foi descrita da seguinte maneira por uma das entrevistadas: "Tem aqueles que fazem. Tem aqueles que assumem que não fazem. Fora o que não faz e não fala. (...) Aos poucos vão mudando. Tem professor que está começando a aceitar. Se batendo, vai começando a aceitar, aos pouquinhos. Tem que ser uma coisa meio conta-gota, meio devagar, que aos poucos vai vendo que não é bicho-de-sete-cabeças".

Não é a idéia de um Currículo Básico que teve resistência por parte das professoras. Uma das entrevistadas considera importante que haja a fixação de um mínimo a ser trabalhado em todas as escolas, que norteie o trabalho pedagógico. A partir desse mínimo o professor pode acrescentar, nunca retirar. "Eu posso trabalhar em cima disso, daqui para frente". Esta opinião não foi contestada nas demais entrevistas.

A maioria das questões levantadas pelas professoras dizem respeito ao que elas denominam "metodologia": atividades a serem desenvolvidas com os alunos, estratégias de ensino, recur-

tos didáticos, avaliação, etc. Houve poucas referências ao conteúdo de ensino propriamente dito e à concepção norteadora das propostas das áreas.

As disciplinas a que mais se fez referência em relação ao conteúdo foram História e Geografia.

Uma das professoras diz que o programa de "Estudos Sociais" era "uma coisa tão distante, tão complicada e a gente brincava que a criança quando saísse da 4ª série podia fazer vestibular, saía completo, já sabendo tudo".

Outra professora confirma esta opinião sobre o caráter alienado do conteúdo em relação à realidade da criança e acrescenta que o programa resulta em alunos despreparados para a continuidade dos estudos: "(...) é muito difícil para a criança trabalhar só século XVII, século XVIII, sendo que eles estão envolvidos agora na atualidade, eles querem coisas de agora".

(...)

"Eles queriam assim: descobrimento do Brasil, descobrimento da América, eles queriam coisas que eles já tinham visto em livros dos irmãos da 5ª, 8ª série, eles querem trabalhar coisas que eles possam encontrar nos livros, que eles possam ver, coisas do interesse deles. Agora, do século XVII, como era antigamente a política, eles não estão interessados. Eles estão interessados agora, no momento, como é a política agora, essas coisas de eleição".

(...)

"Ou, por exemplo, agora na 4ª série nós estamos trabalhando o Paranã (...) Agora eles não vêem nada do Brasil (...) vão chegar na 5ª série e os professores vão pensar que já tiveram uma noção".

Em Ciências apareceram críticas à organização dos conteúdos, à dificuldade de encontrar o conteúdo nos livros (crítica também feita a História e Geografia) e referências à falta de domínio do conteúdo pelo professor como dificuldade para a realização da proposta.

Uma professora declara que em Ciências "os temas vieram muitos jogados, você não sabe o que dar sobre aquilo". O programa agora tem uma seqüência mas "devia ser mais separado para você poder trabalhar melhor".

Em Matemática, esta professora considera que se "tirou muita coisa do que se trabalhava antigamente".

Nota-se que a resistência maior nem sempre refere-se ao conteúdo em si, mas à necessidade de mudança no trabalho do professor que os novos conteúdos vieram a exigir, como confirma esse depoimento: "O que é difícil é achar aqueles conteúdos que estão no Currículo para poder aplicar nas crianças, porque você não encontra pronto nos livros". Há necessidade de ir pesquisando em diversos livros, muitas vezes ela diz não ter tempo para isso e os alunos também têm dificuldade de fazer as pesquisas.

"Se visse como antigamente vinha em livros prontos que você podia trabalhar direto com o livro, era muito mais fácil você trabalhar com eles (as crianças). E as crianças também sentem dificuldade nesse ponto porque eles querem saber se vai ter livro, se não vai ter, como que é..."

Entretanto, 61,5% das professoras discordam da afirmativa de que "o currículo de antigamente era mais fácil de ser trabalhado porque vinha pronto nos livros; era melhor assim".

É sobre o programa de Estudos Sociais que recai o maior número de críticas. Muitos exemplos de dificuldade de encontrar

os conteúdos nos livros dizem respeito a História e Geografia:

"E são textos grandes que você não encontra em qualquer lugar, que você tem que ficar pesquisando. E ficava assim com uns 10 livros, tirando um pouquinho de cada pra poder formar um texto. E assim mesmo eu não podia dar direto por escrito para eles, porque eu perdia muito tempo, era muito comprido, os textos eram muito grandes e para eles não tinha interesse".

Esta professora faz referência também ao domínio da Língua Portuguesa como condição para o trabalho e demonstra, no seu depoimento, a conhecida dependência do professor em relação ao livro didático:

"Português ficou bom, desde que a gente saiba trabalhar. Que agora com o novo método aí... Eu estava habituada assim: eu pegava o livro, trabalhava interpretação de texto que tinha ali, dando a gramática. Agora é tudo diferente. Então você tem que conhecer pra poder trabalhar".

A falta de material adequado para o ensino da Matemática (o ábaco, por exemplo), material para educação artística, a ausência de recursos para, por exemplo, uma visita ao zoológico, pertinente ao conteúdo de Ciências, também é um dos motivos que dificulta a realização da proposta. Uma das professoras de 1ª série ilustra a dependência da realização da proposta à confecção de materiais adequados: "Muitas coisas que eu aprendi em curso do tempo do Requião, eu vou pôr em prática o ano que vem com o material que eu consegui fazer esse ano nas minhas permanências".

A mesma dificuldade ela indica em relação à educação artística, onde salienta a necessidade de um ambiente apropriado, materiais com cores e texturas diferenciadas: "Só que pra

você trabalhar esse tipo de coisa (a proposta de Educação Artística do Currículo Básico), você tinha que ter um material diverso, coisa que a gente não tem. E realmente requer um outro tipo de ambiente pra que a criança se estimule. Até não é nem o professor que estimula, ela é capaz de fazer coisas maravilhosas se ela tiver um ambiente e material com que ela possa discernir esse tipo de coisa".

A professora J. insiste muito que esse material deva ser estimulante e interessante para a criança como ela descreve em relação à apostila que montou e à forma como ela trabalha: "Eu achei que a partir dali a criança conseguiu uma evolução mais rápida. E a coisa era diferente, era enfeitadinha, era pintadinha, era bonitinha. Não era preto no branco. De repente era um estímulo a mais. Era um exercício diferente, gostoso, com música, por exemplo.

Música é uma coisa que eu uso quase direto na minha sala. Eu tenho lá um gravador meu, uma radiola minha. Os discos que eu trago de casa. Mas é um material que eu comprei, que eu tenho na minha sala porque é meu mesmo e é a minha maneira de trabalhar".

Um outro motivo da dificuldade de aplicação é a falta de preparo do professor, sobre o que voltaremos a comentar mais adiante. A percepção da "falta de base" do professor aparece associada e às vezes justificada pela dificuldade do aluno em trabalhar de uma maneira diferente. Por exemplo, em relação à análise lingüística a ser feita a partir de textos construídos pelos alunos, a professora indica que as crianças não fazem "aquilo" de onde ela poderia "tirar o material para trabalhar com eles". Ou como neste outro depoimento: "As crianças se embolam porque

elas estão acostumadas de um jeito totalmente diferente. Elas não conseguem desenvolver e a gente acaba se perdendo. Porque você já não está com muita firmeza (...) Você se perde, as crianças se perdem".

Com referência a Estudos Sociais e Ciências a "culpa" do professor em não conseguir encontrar os conteúdos é dividida com os alunos já que estes não têm condições de realizar pesquisa: "O ambiente de casa não favorece que as crianças façam pesquisa fora da escola".

Um princípio muito acentuado por uma das entrevistadas é o de tomar a criança como referência para o trabalho escolar, não havendo clareza sobre a função da escola em relação à socialização do conhecimento.

Essa professora menciona a necessidade de considerar a cultura da criança, atender aos seus interesses, incorporando ao currículo temas trazidos pelos alunos: "É isso que eles precisam, querem saber, que é o interesse deles; vou ensinar a cubar madeira, o que tem?"

E respeitando a cultura até mística que a criança tem do mundo: "A criança vem com toda essa visão da lua. De repente, eu vou dar que a lua é um satélite, etc. Apaga tudo o que sua mãe falou, seu pai falou, que seu avô falou (...) A sabedoria popular não é em vão. Tem fundamento. Talvez eles sejam até mais inteligentes que os cientistas que não conseguiram ainda descobrir o porquê da coisa".

A partir desses princípios houve críticas a posturas assumidas por docentes nos assessoramentos, como no caso a seguir, sobre a questão de ensinar cubagem de madeira. A docente que estava dando o assessoramento "achou um absurdo" ensinar is-

so para a criança, conforme depoimento da professora I, que considera fundamental atender a prática e o interesse dos alunos, tendo julgado como um sinal de pouco avanço da proposta de posição da docente: "Se a criança chega e quer aprender a cubar madeira, no caso, então eu não vejo mal (...) Não vou ensinar a elevar ao cubo, essas coisas teóricas ... (...) até fiz uma pesquisa na sala pra ver se tinha muita gente que queria aprender a cubar madeira (...) Se tivesse muitas crianças então eu ia ensinar. É isso que elas precisam, querem saber, que é o interesse deles, vou ensinar (...)"

Então o assessoramento, eu acho falho nesse ponto. Uma coisa tão avançada que parecia, de repente tinha umas coisas assim meio ..."

Essa posição convive na escola com a de outra que, ao contrário, busca exemplos de atividades para trabalhar com seus alunos nas atividades que sua filha desenvolve numa pré-escola particular. Ela dá como exemplo atividade sobre relevo com base na construção na areia.

Nota-se que uma ou outra posição em relação à cultura da criança leva a concepções diferentes em relação à alfabetização.

A professora que insiste no respeito à cultura da criança demonstra uma concepção de alfabetização que segundo ela já possuía antes dos assessoramentos embora, sem dúvida, esses tenham ajudado muito. Por exemplo, ela considera que seus alunos estão alfabetizados, mas admite que eles "encalhariam" na 2ª série porque, pelos "padrões atuais" eles não seriam considerados capazes de passar para a série seguinte pois não saberiam usar o caderno, ter uma caligrafia adequada, empregar a pontuação e a

letra maiúscula. Seu relato sobre a diferença que percebe entre os seus critérios de avaliação e o das outras professoras de 1ª série também exemplifica seu posicionamento em relação à alfabetização: "Por exemplo, pra mim, se a criança escreve (sobre a bola) (...): 'A milia maiê foi ao mercado sabado e sobro um pouquinho de dinheiro e ela comprou uma bola colorida que eu levei pra caza, sentei com meus amigos e...'. Essa criança, pra mim, ela atingiu, ela escreveu sobre a bola. Ela teve alguns erros ortográficos que vão ser corrigidos, que isso aí é a prática, leitura mesmo e a prática (...) Essa criança atingiu e se a média é 60, ela tirou 60. Agora, se (...) fez uma frase criativa e ainda escreveu ortograficamente certo, colocou pontuação, colocou letra maiúscula, deixou parágrafo, essas coisinhas (...), ela tirou 100. Agora, na visão das outras professoras é assim: no 1º exemplo, esse aí tirou 40. Aquele que escreveu "A bola é bonita" tirou 100 porque escreveu certinho, entendeu? Escreveu certinho mas não tinha como errar!"

Esse posicionamento não a impede, entretanto, de considerar a existência de falhas que ela qualifica como graves no assessoramento de português, principalmente a ausência de sugestões de correção. Na sua opinião, o texto deve ser corrigido e muitos professores saíram do assessoramento achando que a correção inibiria a criatividade da criança. "A re-escrita do texto é que ficou faltando no assessoramento. Essa correção, que muita gente entrou nessa, vamos deixar no oba-oba" e ficou..."

Já professoras, que qualificaram as crianças de "desinteressadas", "preguiçosas", etc., demonstraram um apego maior à forma "tradicional" de trabalho com a alfabetização ou com a Língua Portuguesa em geral.

Este apego aparece, num dos casos, justificado pela incapacidade dos alunos de trabalharem de uma maneira diferente: "Tem aí essa nova técnica de construção de texto, de procurar... que eu também nunca tinha trabalhado. Comecei. É uma boa pras crianças porque elas desenvolvem melhor mas tem que ser começado desde a 1ª série pra você não perder o trabalho". Esta professora considerou não alfabetizada uma turma de 2ª série com a qual trabalhou em 1988, fato a partir do qual ela justificou a impossibilidade de realização da proposta naquela ocasião.

Outra professora, de 1ª série, admite que mudou o seu trabalho em 1989 no sentido da incorporação de idéias da proposta. Seus alunos estão escrevendo com mais liberdade embora continuem seguindo limites, nos quais ela insistiu muito do decorrer da entrevista: saber usar a linha e o caderno, fazer margem, traçar corretamente as letras. Para ela, a alfabetização é uma seqüência e a criança precisa aprender gramática ("não precisa dizer esses nomes mas a criança precisa saber usar"). E aponta o que ela considera extremismos: a não correção do texto elaborado pelo aluno, a não exigência de ortografia ou de ensino de gramática.

Entretanto, admitindo ou não um maior ou menor respeito à cultura da criança, os aspectos mais enfatizados em relação ao Currículo Básico são sempre os que se referem ao "como fazer", ao "como agir" em relação ao aluno.

Em relação à proposta de Ciências, quando se fala no planejamento de 1989 aponta-se a dificuldade de entendimento da proposta, bem como fica salientada no depoimento a preocupação com a "metodologia" muito mais do que o conteúdo.

Uma professora explica que não participou do assessoria-

mento de Ciências mas, segundo o seu depoimento, a professora que participou também não tinha subsídios para fazer o planejamento da 2ª série. Essa dificuldade em Ciências também foi apontada pelas pedagogas, definida como falha na organização dos conteúdos.

Segundo a professora, o planejamento que ela fez para a 2ª série ficou muito bom "no papel" mas não foi possível de ser executado porque não havia material. Assim, não foi feita a horta nem o passeio ao jardim zoológico. "Aí foi na base do texto mesmo. Nós tentamos pegar, levar esses textos informativos e depois eles elaborarem o texto deles, mas ficou na base do texto de Ciências só, não teve muita prática, ficou meio teórico".

Um certo ecletismo na aplicação da proposta ficou demonstrado em relatos das professoras sobre o seu trabalho.

A professora de 4ª série que foi entrevistada e que mostrou-se resistente à proposta ao declarar que "antigamente, antes do Currículo Básico, era melhor", afirma ter aplicado as atividades sugeridas no assessoramento de matemática, atividades em que "as crianças mesmo iam fazendo os exercícios e iam descobrindo". Entretanto, na parte de divisão, ela não concorda em trabalhar do modo como foi ensinado e preferiu "fazer do seu jeito". Na 4ª série, este ano, a sua opção por enfatizar as operações, que ela considera mais fundamental ("que eles precisam sair sabendo") e nas quais se concentram as dificuldades de aprendizagem dos alunos, fez com que "aproveitasse pouca coisa" do que foi sugerido no curso.

Outra referência foi em relação à "formação do senso crítico". Uma das entrevistadas condena o tempo gasto num assessoramento de matemática para discutir a utilização da figura

de uma geladeira abastecida com iogurtes, melancia, maçãs, etc., figura que contrasta com a precariedade da vida das crianças da escola pública. Na sua opinião, estavam demonstrando muita preocupação com algo secundário.

Em relação à disciplina, como em relação a outros aspectos do trabalho pedagógico, apareceram posicionamentos diferentes.

De um lado, colocou-se a diferença e a distância entre o universo cultural e a linguagem da criança e a da escola, tendo sido comentado que a criança acaba "se aproveitando" do fato de a disciplina ser menos rígida na escola do que em casa: "O professor não grita, o professor não bate, minha mãe vive me batendo pra fazer as coisas. O professor nem faz isso. Aí manda o professor pra aquele lugar e não acontece nada. Em casa por metade, ela é espancada. Então são linguagens muito diferentes. Aí, de repente, vem a orientadora e puxa o tapete da criança".

Por outro lado, outro depoimento salienta o medo que o professor tem de "perder a autoridade": "O professor tem aquele conceito de professor antigo. Professor que fica lá no quadro, bonitinho e 'cala a boca, fulano', 'fica quieto', você tem que ficar sentadinho, ouvindo!" Realmente é mais fácil pra você trabalhar assim (...) Agora, o aproveitamento vai ser muito menor se a criança não participar de nada, só ficar ouvindo, ouvindo, ouvindo..."

Neste depoimento, a professora indica que deve haver uma mudança do professor em relação à disciplina e que essa mudança tem a ver com a aceitação do Currículo Básico. Ela cita situações que demonstram uma relação amigável com as crianças: andar de perna de pau com as crianças, deixar que os alunos mexam no

seu cabelo enquanto faz atendimento a crianças com mais dificuldade, etc. Na sua opinião, ela considera que as outras professoras acreditam que um relacionamento assim coloque em risco a autoridade do professor. Ela não concorda com essa opinião das colegas: "Aquele medo de perder a autoridade... Se você abrir, vai perder a autoridade. Mas não é. Eles sabem que tem a hora pro cabelo branco e tem a hora que tem que sentar no lugar e ficar ouvindo. Tem horas que eles têm que ouvir, não é o tempo todo eles falando".

A aceitação do Currículo Básico pelo conjunto dos professores pode ser descrita a partir dos dados levantados pelo opinário.

Para a maioria dos professores o Currículo Básico trouxe mudanças na concepção do trabalho pedagógico pois apenas 23,1% dos respondentes concordou com a afirmação: "O Currículo Básico não mudou a minha maneira de pensar porque não trouxe novidade", embora também seja significativa a proporção de professores (46,1%) que consideram que a proposta "era, em alguns pontos, muito extremista".

Quando as professoras fizeram uma avaliação geral da proposta pela indicação do "maior ponto positivo" e o "maior ponto negativo" do Currículo Básico, eles reconheceram que a proposta teve como objetivo a "melhoria da educação" (30,8%), levou a uma mudança de metodologia (15,4%) e a renovação e atualização do trabalho do professor (15,4%), tendo ainda sido apontados como vantagens da nova proposta a "aproximação com a realidade" e "atendimento às necessidades das crianças". Poucos pontos negativos foram apontados em relação à proposta pedagógica: 7,7% referiam-se ao conteúdo de história e geografia e ciências e 7,7%

ao extremismo na aplicação da proposta.

Ao identificar o maior problema para a aplicação do Currículo Básico, predominou a questão denominada como "metodologia". Os problemas mais indicados foram o de "não encontrar os conteúdos nos livros" (38,5% do total de respostas) e o de "não conhecer atividades suficientes para desenvolver com as crianças (30,8%)". Apenas 7,7% das respostas refere-se ao desconhecimento da matéria, índice menor do que o problema de "não ter material adequado" que teve um percentual de 15,4%.

A Escola como Espaço de Reflexão sobre o Trabalho Pedagógico

A maioria das professoras (92,3%) concordaram com a afirmação de que "os professores precisam conversar mais, discutir mais sobre a forma como cada um trabalha". Eles reconheceram que não há unidade na forma de trabalho, como em relação à avaliação a respeito da qual 84,6% dos respondentes concordam que não têm os mesmos critérios.

Os momentos para discussão, para troca de idéias trazidas dos assessoramentos foram e são considerados insuficientes pelas professoras, inclusive as reuniões para a aceitação ou não do Currículo Básico. "Os horários-permanência foram montados para darem certo, mas nunca deram".

Para que houvesse um "entrosamento entre as professoras", cuja falta elas apontam como uma das causas da ineficiência da escola, haveria necessidade de reuniões frequentes, "com mais conversa, mais tempo, mais discussão".

Há iniciativa de uma professora entrevistada no sentido

de possibilitar esses encontros, como a sugestão de uma escala de horários, aproveitando o dia a mais de permanência da professora de CAC e as auxiliares, em que seria possível a reunião semanal das professoras.

O consenso entre os professores, se pode crescer através dessas iniciativas é, entretanto, algo a se conseguir, na sua opinião, a longo prazo, principalmente considerando as dificuldades para a realização de encontros e reuniões. Uma dessas dificuldades é a de horário porque as 2ª, 3ª e 4ª séries são pela manhã e o pré e a 1ª série à tarde e os horários de permanência das professoras ou não coincidem ou se resumem a um encontro de 40 minutos entre duas professoras.

A questão das reuniões é vista não só como uma questão de quantidade de encontros mas em termos de como o tempo é utilizado durante as reuniões: 61,5% das respondentes discordaram de que haja espaço suficiente para conversar e comentar sobre o trabalho nas reuniões pedagógicas. Confirmando as opiniões das entrevistadas, também 61,5% concordaram que "sobra pouco tempo para refletir sobre o nosso trabalho porque o tempo nas reuniões pedagógicas é ocupado, na sua maior parte, com questões administrativas e avisos", tipo: "Tem que fazer isso", "assina tal folha", "o que nós vamos fazer com as crianças que estão andando no corredor".

O planejamento, que seria ocasião para discussão sobre o trabalho pedagógico e a proposta do Currículo Básico, é feito da forma assim descrita por uma das professoras: "Pega o Currículo Básico e, para bem da verdade, copia. Sou bem sincera. E daí a gente vai em cima tentando colocar alguma coisa. E normalmente não dá para terminar o planejamento, uma leva para ca-

sa e termina de copiar".

Assim, "não sobra tempo para a troca de experiências".

Uma das professoras entrevistadas, cujo depoimento foi marcado por um saudosismo mais acentuado e que poucas questões levantou a respeito da função da escola e das suas dificuldades, tomou uma posição diferente. Ao contrário das outras, esta professora não aponta insuficiência de tempo, de reunião para discussão entre os professores: "Geralmente a gente está reunido, quando tem educação física, CAC, essas coisas, que a gente está conversando, a gente sempre comenta. E mesmo quando a gente tem reunião, é sempre deixado um espaço pra gente poder comentar. A supervisora vem conversar bastante com a gente, pergunta como está, o que está faltando, que dificuldade a gente tem. Então sempre a gente está em contato".

Todas as entrevistadas consideraram importante e proveitosa a Semana Móvel de 1989, realizada na escola. As vantagens mencionadas foram: o conhecimento prévio do conteúdo e metodologia do curso, o conhecimento por parte do docente das dificuldades das professoras; a metodologia dos cursos que ensinaram o professor a fazer: ("Ela deu o texto, ela fez a gente trabalhar com o texto e ela foi ensinando a gente como achava as palavras ou que tipo de atividade que você podia desenvolver. Tudo que ela faz com os alunos dela, ela faz com a gente. Assim a gente aprende, você pega firmeza".)

Segundo uma das entrevistadas, responsável pelo curso de alfabetização nessa Semana Móvel, houve uma diminuição da resistência de algumas professoras à proposta a partir da realização desse encontro.

A Qualificação do Professor

A questão da qualificação do professor está relacionada com a definição de funções e papéis a serem desempenhados pelo docente. Segundo o depoimento de uma das entrevistadas, a professora passou a ser na escola, dada a desestruturação da vida da criança, "a figura da mãe, da psicóloga, da fonoaudióloga, da enfermeira, da companheira, da conselheira, tentando remediar a situação da criança", o que faz com que a professora vá "se perdendo no meio de tantos papéis a realizar".

Esse "perder-se" acaba se expressando na falta de unidade que existe no trabalho dos professores. A causa, por exemplo, da dificuldade do aluno na passagem entre as séries não está, segundo outra professora, no currículo mas "na maneira de trabalhar das professoras" (por exemplo, uma professora considera fundamental o uso do caderno, da letra maiúscula, da pontuação, que outra professora chama de "detalhes", "coisinhas"); de avaliação ("porque o 70 para mim não é o mesmo 70 para você").

A descaracterização da função docente expressa-se também na precariedade da sua formação, tendo se constituído, na opinião das professoras, em um dos entraves para a realização da proposta: 76,9% dos respondentes discordam que o professor esteja "preparado para trabalhar dentro da proposta do Currículo Básico".

Uma das professoras admitiu na entrevista "faltar base" para o professor realizar a proposta, faltam idéias de como aplicar, já que há necessidade de que o professor tenha "certeza", "firmeza" no trabalho que realiza.

"Então, muita coisa eu não apliquei porque eu não estava firme ainda no assunto pra poder desenvolver com as crianças. Daí eu preferi continuar do meu jeito e ir aos poucos colocando pra ver como eles iam se saindo e pra ver também se eu não me perdia".

Esta atitude pode, no entanto, levar à acomodação, como essa professora mesma admite: "Então eu fui aplicando bem devagar porque eu não tinha segurança. E daí eu fiquei com medo de atrapalhar ao invés de ajudar e sem querer a gente vai se acostumando".

Essa acomodação está expressa, em alguma medida, quando esta professora, ao ser indagada a respeito de como resolver a questão da falta de preparo do professor, responde que "essas novas metodologias" deveriam ter sido trabalhadas "desde o tempo da escola normal".

Essa afirmação sugere outra dificuldade na formação do professor: a cristalização e o medo de mudar; 61,5% dos respondentes concordaram com a afirmativa de que "o professor é acomodado e tem medo de coisas novas".

De acordo com uma das entrevistadas, a formação que o professor recebeu gera medo do novo, falta de senso crítico ("o professor gosta de receber ordens, gosta que digam o que ele tem que fazer, até em quem acreditar"), a acomodação do professor em querer receber as coisas prontas.

A acomodação faz com que o professor espere que o aluno chegue na série em que leciona sem nenhuma dificuldade de aprendizagem. Essa professora ironiza a situação:

"Realmente é uma maravilha você pegar a criança que já sabe tudo, daí você toca em frente o seu planejamento, tudo óti-

mo, ele aprende tudo... é uma beleza, sabe? Você não ter que ficar culpando a professora de trás, aquela história de sempre ficar colocando a culpa no professor do ano anterior..."

As entrevistas indicaram caminhos de uma nova qualificação para o professor:

- A criação de uma consciência geral dos professores que os levasse até a "querer trabalhar um pouquinho mais". 76,9% dos respondentes concordaram com a necessidade dessa mudança de consciência por parte do professor.

- A sensibilização do professor:

"O professor precisa se sensibilizar. Que o professor ouça... Eu percebi que isso melhorou muito com os cursos que eu fiz de teatro, de música, na área de artes (...)

Esses nossos gibis da Mônica, eles são fantásticos.(...) O Chico Bento (...) Eles nos dão um tapa na cara tão forte! Na hora que ele critica a professora dele, que ele não quer ir pra aula... Ele me faz pensar uma porção de coisas.(...) De repente, coitado, pulou em cima do jacaré, pulou a vala pra vir pra cá e eu estou aqui achando que ele chegou cinco minutos atrasado. Essa sensibilização até o Chico Bento ensina".

- O domínio do conhecimento pelo professor:

"O professor precisa ter autoridade. Não autoridade "cale a boca", não. A pessoa dele precisa revelar segurança pra criança. "O professor realmente sabe, ele pode me orientar".

Essa consciência, essa sensibilização e o conhecimento do professor não são colocados pelos professores fora das condições de trabalho.

"Existe um outro caminho. Existe. É um caminho que precisa de muito esforço do professor. Que o professor esteja muito

atualizado. Que o professor esteja querendo trabalhar e tenha tempo. E que esse tempo do professor seja principalmente bem pago pra que ele possa fazer a coisa com vontade, que não precise fazer 30 coisas ao mesmo tempo".

Tempo para que ele possa, por exemplo, não ter que escolher entre o atendimento ao aluno e a produção de material para por em prática os procedimentos aprendidos no assessoramento de matemática: "Esse material você até podia construir. Você ia perder tempo que você ia estar ensinando seus alunos mas podia construir".

Tempo para estudar: 76,9% das professoras responderam que "o professor precisa ter tempo para ler e estudar mais".

Uma das professoras, mesmo demonstrando interesse por material bibliográfico, diz que não consegue estudar: "Só a noite e aí é uma dificuldade. Ou na sala, se tem uma aula de educação física. Não tem muito tempo pra isso aí não".

Outra professora referiu-se explicitamente à dificuldade da "dupla jornada de trabalho" e demonstra no seu depoimento como a impossibilidade do professor trabalhar eficientemente resulta na culpabilização do aluno: "E eu não tenho tempo de ir na Biblioteca Pública para pesquisar para dar para eles. Chega em casa, tem minha filha, tem casa, tem tudo, você não consegue. Então você manda eles pesquisarem mas eles trazem o mínimo que eles podem porque eles também não estão aí. Então dava pra ser explorado bem mais se você encontrasse, se tivesse mais acesso, fosse mais fácil".

Há uma professora, inclusive, que localiza no professor, a dificuldade de implantação do currículo. A professora considera que algumas partes da proposta devem ser revistas, mas a-

crença que talvez não a nível propriamente do currículo mas a nível do professor, que precisa estar melhor preparado, dominando conteúdos (por exemplo, conteúdos de ciências como radioatividade, raio-relâmpago, fotossíntese) que são novos para ele. Nesse sentido, ela considera grave a ausência de cursos no ano de 1989.

Essa professora acha que estudar, ler, é uma condição para a construção de uma "maneira diferente de trabalhar". Com frequência ela pega os livros da biblioteca e até leva para casa à procura de exercícios diferentes, outras formas de trabalhar com a criança.

Exemplo desse esforço de construção de um trabalho que interesse mais a criança é a apostila que ela construiu em 1988, em contraposição à cartilha que ela considerou horrível (a cartilha enviada à escola não foi a solicitada pelas professoras).

Um problema levantado foi o de acesso ao material bibliográfico. A biblioteca da escola tem poucos livros destinados ao professor, pois a maior parte do acervo da escola é de livros didáticos. Geralmente é a supervisora que empresta livros seus para as professoras.

O jornal Escola Aberta foi "uma forma de conhecer idéias diferentes, maneiras diferentes de ver", embora na opinião de outra professora tenha tanto "ajudado aqueles que estavam predispostos" quanto "assustado e retraído os que estavam acomodados a receber as coisas prontas e a fazer tudo sempre do mesmo jeito".

Outra questão foi a da importância de ter tempo com orientação para estudo: Que o professor "tivesse, por exemplo, um dia na semana, mas um dia inteiro, em que a criança não fosse

prejudicada, é lógico, mas pra ele realmente estudar. Ele ter alguém que orientasse ele numa pesquisa (...), que realmente ele estudasse e tivesse que provar que estudou, apresentar o fruto do seu estudo".

Além desses problemas, os professores mencionaram ainda:

- a necessidade de um menor número de alunos por turma;
- o achatamento do salário do professor (todos os professores respondentes concordaram que "o salário do professor achatou durante a gestão do Requião");
- diminuição de professores auxiliares na escola, na gestão Requião, já que "a falta de pessoal na escola é um empecilho para os professores poderem se reunir mais", de acordo com 69,2% dos respondentes, ao opinário".

CAPÍTULO III

TEORIA E PRÁTICA NO TRABALHO DOCENTE

A PARTIR DO CURRÍCULO BÁSICO

A superação do caráter alienado e "desqualificado" do trabalho do professor supõe necessariamente a superação do caráter fragmentário da sua prática e do conhecimento que produz sobre ela.

No plano da reflexão e da consciência que o professor realiza e tem sobre o seu trabalho, isto significa superar a fragilidade e a incoerência do senso comum em direção a uma forma articulada, radical, totalizante de compreensão do seu fazer no mundo.

Face a essa compreensão e aos objetivos propostos neste estudo, pergunta-se: Terá a concepção Histórico-Crítica, na formulação assumida pelo Currículo Básico, sido assimilada pelos professores e levado a sua compreensão do trabalho pedagógico a esse grau de articulação e abrangência, permitindo a realização de uma ação pedagógica crítica e criativa?

A Problematização da Prática Pedagógica

Em todos os depoimentos que ouvimos dos professores, conforme procedimento indicado anteriormente, tanto no decorrer das

entrevistas quanto em conversas informais, nas várias posições, favoráveis ou desfavoráveis, tomadas em relação ao Currículo Básico, aparece um questionamento da prática reiterativa e rotineira do professor em face da proposta pedagógica apresentada pelo Currículo.

No discurso do professor aparece indicado esse caráter problematizador que a proposta assumiu: "deu curto-circuito na minha cabeça", "existe um outro caminho", "agora é tudo diferente"... Quer os professores aceitem ou rejeitem a proposta e nas inúmeras formas de resistências criadas em relação a ela, está contido um reconhecimento indubitável de que existe um outro trabalho pedagógico que se contrapõe àquele que rotineiramente o professor vinha realizando.

Pudemos constatar também, no decorrer das entrevistas e levantamento de informações, que esta problematização apresenta a tendência de ultrapassar o caráter puramente intuitivo e subjetivo - a "insegurança", a "angústia" do professor - e tomar a direção de uma compreensão mais articulada quando, por exemplo, o professor reconhece que não está preparado para a realização da proposta (76,9% dos respondentes do questionário assim se posicionaram) e reconhece que precisa tempo para ler e estudar mais, quando reconhece a necessidade de pensar coletivamente as questões pertinentes a função da escola e da realização do trabalho pedagógico.

O grau de articulação desse questionamento sobre a escola demonstra ser ainda maior, na medida em que houve o reconhecimento de que a proposta do Currículo Básico está voltada para a melhoria da educação, ao atendimento das necessidades da cri-

ança, e que impulsionou a renovação e a atualização do trabalho do professor, indicando a preocupação dos docentes com essas questões fundamentais da praxis pedagógica.

Desta maneira, podemos concluir que a implantação do Currículo Básico instalou na consciência do professor a seguinte questão: existe uma proposta de trabalho pedagógico, diferente do que eu venho realizando até agora, que está comprometida com a qualidade de ensino e com a qual eu não sei trabalhar".

Se considerarmos que o ponto de partida da reflexão filosófica, enquanto reflexão radical, rigorosa e de conjunto, é a constituição da realidade enquanto problema (SAVIANI, 1984), o Currículo Básico, ao colocar a prática pedagógica do professor em questão, desarticulou o senso comum a partir do qual era orientado o trabalho docente e instaurou um processo de busca de caminhos que no dia a dia sejam capazes de realizar a função da escola de socialização do conhecimento.

A Visão do Professor sobre o Aluno e sobre o Ensino

As posições assumidas pelos professores, na sua reflexão sobre o trabalho pedagógico e no encaminhamento seguido na prática de sala de aula, revelam uma assimilação contraditória do Currículo Básico e um grau de articulação teórica ainda incapaz de estabelecer com a prática uma relação de compreensão objetiva e interferência consciente e criativa.

A concepção norteadora do Currículo Básico - a Pedagogia Histórico-Crítica - ao reconhecer o caráter histórico da escola e ao posicionar-se criticamente em relação à inserção da escola

na sociedade, entendendo ambos, escola e sociedade, como espaços da luta de classes, é instrumento valioso para que o professor ultrapasse o nível do senso comum e seja capaz de realizar uma reflexão sobre o seu trabalho, capaz de entendê-lo nas suas múltiplas determinações.

A análise dos depoimentos das professoras revela, entretanto, que predominou uma apreensão formal da proposta do Currículo Básico, não tendo sido compreendidos e assumidos alguns pressupostos básicos da concepção que norteou o Currículo. Vejamos.

A Concepção Histórico - Crítica pressupõe a relação indissociável entre forma e conteúdo, em que o conteúdo é o pólo determinante, pois considera a socialização do conhecimento como a função essencial da escola. Além disso, a constituição do saber escolar só tem sentido se fundamentada no pressuposto de uma opção política clara: a do compromisso com a classe trabalhadora tendo em vista a transformação da sociedade capitalista.

Ora, a primeira questão que se levanta em relação à assimilação dessa concepção pelos professores é a manutenção ainda de uma atitude preconceituosa em relação ao aluno, revelada tanto na adjetivação da criança como "desinteressada", "preguiçosa", como na permanência da comparação entre o aluno das camadas mais pobres e a criança de classe média, presente o saudosismo ("os alunos de antigamente eram mais interessados") e referência constante à situação dos filhos das professoras.

A criança e a família ainda são responsabilizadas pela dificuldade de aprendizagem na escola, permanecendo o recurso de "culpar a vítima", conforme indicado por MELLO (1982) em outra circunstância.

Esta posição, entretanto, não é a única. Nos depoimentos,

há a indicação do reconhecimento de que o universo cultural da criança não é simplesmente um universo "mais desestruturado", mas que é um universo "diferente", com o qual o professor e a escola não sabem trabalhar.

Se em certa medida esse reconhecimento revela o que SNYDERS chama "simpatia pelo universo do aluno" (conforme EVANGELISTA, 1987) e esta simpatia tenha estado mais presente no depoimento do professor mais envolvido na proposta do Currículo Básico, os relatos revelam que há uma tendência à visão romântica da cultura que a criança traz para a escola, confundindo a sua própria função.

Essa questão de tomar a cultura da criança como ponto de partida do trabalho pedagógico, de respeito à criança, está sendo tratada pelo professor por um marcado viés escolanovista como comprovam os inúmeros depoimentos de colocação do interesse da criança como centro do trabalho pedagógico.

Há aí um falso entendimento de que conhecer o universo cultural do aluno e tomar a prática social como ponto de partida significa reduzir o trabalho da escola ao interesse imediato manifestado pela criança ou a uma composição entre atividade e conteúdos que o aluno solicita e outros conteúdos propriamente escolares, o que secundariza a idéia da seleção e organização de conteúdos básicos, a idéia de um Currículo Básico.

Esta tendência na interpretação dada à questão do reconhecimento dos interesses da criança coloca em risco a realização da socialização do conhecimento pela escola, já que o conteúdo trabalhado reduz-se "ao cotidiano um pouco sistematizado". (SNYDERS, 1974, p.138).

Nesta interpretação dada pelos professores, desconside-

ra-se que os conhecimentos e as atitudes dos alunos "são lacunares", fragmentados, dispersos, imprecisos" e que cabe justamente a eles, professores, realizar um esforço no sentido de, por um lado, "obter uma exploração menos incompleta, e por outro, para conseguir a clareza, a coerência, a síntese", convidando "os alunos a realizar, com ele e graças a ele, um esforço análogo". (SNYDERS, 1974, p.195).

Se a experiência da criança constitui a base para a organização do trabalho escolar, é justamente função da escola questionar esta experiência colocando algo de novo, noções e instrumentos de pensamento que representem uma ruptura em relação a esse cotidiano a ser investigado e compreendido num grau maior de rigor e cientificidade.

A posição dos professores a respeito da cultura do aluno revelou, como vimos, ou uma atitude ligada a uma visão abstrata do aluno, pela expectativa baseada na criança de classe média, ou uma atitude romântica que tende a descaracterizar o papel central de socialização de um conteúdo que não tem correspondência imediata aos interesses e visão de mundo da criança.

A dificuldade do professor em colocar-se criticamente em relação ao aluno repete-se em relação ao posicionamento assumido a respeito da função da escola.

Os entrevistados identificaram o caráter assistencialista que a função docente incorporou e colocam-se contra esse caráter. Ao mesmo tempo, condenam o formalismo da escola, a sua distância em relação à vida do aluno. Entretanto, ao referir-se ao fato da escola não ter acompanhado a mudança da sociedade, não percebem que a escola é o que é, pelo modo da sua inserção social - e que é a parte dessa inserção que se explica o que a es-

cola realiza ou não.

As "mudanças sociais" são entendidas como evolução e o exemplo dado é o da televisão. Os professores comparam a escola com os veículos de comunicação de massa e constataam o grau de penetração que estes têm sobre o interesse da criança. Concluem, então, pela necessidade de uma identificação entre televisão e escola e indicam a necessidade de utilizar no trabalho escolar os mesmos recursos: a cor, a música, o movimento, etc., ("como pode a escola concorrer com uma Xuxa?"), sem colocar-se criticamente em relação a como e em nome de que a programação de televisão é produzida.

O viés escolanovista também aparece na ênfase dada em algumas entrevistas quanto a existência de materiais e ambientes que sejam estimulantes, possibilitando a realização de descobertas pelas crianças. Assim, segundo a opinião de entrevistados, "o professor age sobre o meio, prepara e dispõe o meio - não tem que agir sobre a criança, quer conduzi-la". (SNYDERS, 1974, p.113). Assim, volta-se a enfatizar a atividade espontânea da criança em determinado ambiente, secundarizando o conteúdo e a ação docente.

Ora, a Concepção Histórico-Crítica supõe a intervenção direta do professor sobre a criança no sentido de conduzi-la à assimilação do conhecimento já produzido e elaborado pela humanidade:

O problema da pedagogia é justamente permitir que as novas gerações se apropriem, sem necessidade de refazer o processo, do patrimônio da humanidade, isto é, daqueles elementos que a humanidade já produziu e elaborou. Não podemos fazer com que a criança volte à Idade da Pedra Lascada para poder depois atingir, na idade adulta, o domínio do saber científico,

tal como é formulado em nossa época",

(SAVIANI, 1986, p. 20)

É ao professor que cabe a disposição dos instrumentos lógicos necessários para que a criança, portadora de uma visão sincrética do mundo no ponto de partida do trabalho pedagógico, alcance uma visão mais científica e articulada ao final do processo. Isto implica inclusive uma atitude coercitiva do professor na formação de hábitos e atitudes que levem à disciplina e organização mental necessária à apreensão e elaboração do conhecimento.

Essa preocupação do professor com a disposição de materiais que estimulem as descobertas pelos alunos converte-se, em alguns depoimentos, na ênfase à questão dos recursos de ensino, tão marcada no tecnicismo, quando observamos ainda presente a dependência do professor em relação ao livro didático: a professora que rejeita e critica a proposta porque não encontra os conteúdos prontos nos livros; a professora de 1ª série que continua usando os exercícios e "textos" mecanizados da cartilha.

A ênfase nos recursos e estratégias de ensino aparece na importância dada à questão da "metodologia" nas referências que os professores fazem à proposta pedagógica do Currículo Básico, secundarizando e pouco se referindo às concepções que nortearam a proposta de cada área e a seleção de conteúdos.

Isto é muito nítido em relação à alfabetização e Língua Portuguesa. A aceitação ou não da proposta pela discussão da validade do ditado, da cópia, da ortografia, da caligrafia, etc., não aparece vinculada explicitamente à discussão da concepção de língua que norteou a proposta. Os meios assumem a posição de

fins e são avaliados em si mesmos e a questão do método como questão fundamental da pedagogia (SAVIANI, 1986) reduz-se a escolha de tipos de atividades a serem realizadas pelos alunos.

As considerações a respeito do Currículo Básico tratam principalmente dessa questão do "como fazer" sem explicitar a relação com os conteúdos definidos, como se houvesse uma cisão entre conteúdo e método.

Prepondera no trabalho do professor, pelos seus relatos e pelas observações realizadas em sala de aula, um certo ecletismo que procura conciliar antigos métodos de fazer com inovações trazidas pelo Currículo Básico. Assim, convivem a construção de texto pelas crianças com a cópia da cartilha e páginas inteiras de exercício de caligrafia; uma aula sobre medidas em que se refaz o processo de elaboração da medida convencional com um rol de "continhas", etc.

Nesse ecletismo a questão central do conteúdo aparece diluída. Apenas uma professora apontou o "desconhecimento da matéria" como o maior problema para a realização da proposta. Nas entrevistas o conteúdo de História e Ciências foi apontado como não conhecido suficientemente pelo professor e uma professora de 4ª série fez menção de que a nova proposta exigia conhecimento da Língua Portuguesa, mas não houve outras referências.

Na visão que o professor tem sobre o seu trabalho, hoje declaradamente pautado no Currículo Básico, prepondera uma visão dicotômica entre conteúdo/forma, que contraria a Pedagogia Histórico-Crítica: "(...) a questão central da Pedagogia é o problema das formas, dos processos, dos métodos; certamente, não considerados em si mesmos, pois as formas só fazem sentido na medida em que viabilizem o domínio de determinados conteúdos".

(SAVIANI, 1986, p.19).

O Processo de Apreensão da Proposta Pedagógica do Currículo Básico

A cisão teoria/prática, conteúdo/método revela-se na preferência de professores por assessoramentos que "ensinam a fazer fazendo". Embora o professor saliente que precise ler e estudar mais, contraditoriamente ele revela interesse maior pelos cursos que "ensinaram coisas que deram certo na prática", apesar desta tendência não ser única e já esteja acontecendo a aceitação de cursos de cunho mais teórico.

Também na avaliação que o professor fez dos assessoramentos revela-se essa cisão forma/conteúdo, com destaque para a questão da metodologia adotada em cada curso. Os depoimentos revelam que a preferência por um outro tipo de metodologia (cursos "mais teóricos" ou "mais práticos" implicaram na aceitação da proposta ou não).

Na maneira como os professores representam os cursos, foram adotadas metodologias e tomadas atitudes que não correspondem à concepção de escola e à visão de mundo que fundamenta a Pedagogia Histórico-Crítica e que impedem que se encaminhem a superação da dicotomia teoria/prática na praxis docente.

Os professores apontaram, por exemplo, uma atitude autoritária por parte de determinados docentes revelada na falta de oportunidade para colocação de dúvidas e opiniões durante os cursos e na ausência de respostas que convencessem o professor da inadequação do seu ponto de vista.

A preferência dos professores por cursos "práticos" e a adoção de sistemáticas em que o professor "aprendia a fazer fazendo de conta que era aluno" indicam que os cursos não foram capazes de romper com a resistência do professor à teoria e à compreensão como condição de proposição do trabalho de sala de aula. Pelos relatos do professor não foi superada de todo a perspectiva do treinamento nos assessoramentos.

Cabe ressaltar que os professores não rejeitaram os cursos teóricos por completo. Há inclusive depoimentos que revelam preferência por este tipo de curso. Entretanto, os docentes rejeitam a teoria que não estabelece relação com a prática (o docente "que só ficou em cima dos livros").

A oportunidade de troca de experiências entre os professores, proporcionada pelos assessoramentos, foi considerada importante e revela que o professor confia mais na reflexão proveniente de quem conhece a realidade da escola e da sala de aula.

Os professores levantaram, então, uma série de condições que conduzem à apreensão formal e fragmentada da proposta: o autoritarismo, a predominância do "como fazer", a teoria desvinculada da prática. Além desses pontos, indicaram também: a curta duração dos cursos em face da "novidade" da proposta, a ausência de bibliografia, o não acatamento das proposições dos professores à proposta final.

A Organização da Escola e as Condições Materiais de Realização da Proposta

Além das condições dos assessoramentos são determinantes

na qualificação do professor e realização da proposta as condições materiais do trabalho pedagógico,

Ao analisarmos a proposta pedagógica da política de educação da SME na gestão 1986/1988 e ao tomarmos o Currículo Básico como marco dentro dessa política, vemos que há coerência entre a intenção de democratização da escola e da sociedade expressa nessa política e a elaboração da proposta pedagógica do Currículo Básico, fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica.

"La elaboración unitaria de una conciencia colectiva homogênea pide condiciones e iniciativas múltiples. La difusión desde un centro homogêneo de um modo de pensar y de obrar homogêneo es la condición principal, pero no debe ni puede ser la unica". (GRAMSCI in MANACORDA, 1977, p.137).

Assim, para que a Pedagogia Histórico-Crítica, na sua expressão e divulgação através do Currículo Básico, se convertesse em instrumento de qualificação do professor pela ampliação da sua capacidade de reflexão sobre a prática docente, ultrapassando o nível do senso comum e superando o ecletismo na teoria e prática pedagógicas, impunha-se a criação de determinadas condições.

Em termos das condições de trabalho do professor, os relatos assinalam a não superação dos problemas em relação a salário e o professor continua sem tempo remunerado para, por exemplo, a discussão da proposta pedagógica. Todos os relatos apontaram a instituição da hora-permanência como um avanço nesse sentido embora ainda insuficiente.

Não houve alteração em relação à natureza das reuniões "pedagógicas" que continuam sendo ocupadas para questões administrativas, avisos, etc. O momento do planejamento, oportuni-

dade para discussão sobre o trabalho pedagógico, continua se reduzindo a cópia - antes do índice do livro didático, agora do Currículo Básico.

Falta acesso a material bibliográfico já que a escola não possui uma biblioteca com acervo destinado ao professor. O que há são livros didáticos que as professoras consultam a procura de algum "exercício diferente".

Essas condições não foram desconhecidas quando da elaboração da proposta final do Currículo Básico. (SME/ PMC, 1988). Entretanto, além dessas, outras precisam ser pensadas, a partir do ponto de vista do professor, revelado nesta pesquisa, de como a proposta chegou à escola.

Em primeiro lugar, coloca-se como questão o grau de unidade com que a proposta foi divulgada. Por exemplo, a ênfase em aspectos teóricos ou em aspectos práticos apontados nos assessoramentos acarretaram uma apreensão fragmentada da proposta pelos professores e que dificultou, a nível da escola, a sistematização.

Os pedagogos, articuladores da proposta pedagógica, também não demonstraram unidade no seu trabalho, a ponto de uma professora declarar: "(...) nós temos uma supervisora e uma orientadora que são a água e o vinho. Não sei como elas não brigam".

A diversidade se torna ainda maior se consideramos as diferentes interpretações que foram dadas à proposta e aos assessoramentos pelos diferentes professores.

Essa falta de unidade agrava-se pela impossibilidade da escola se converter num centro de discussão coletiva do trabalho pedagógico.

Os professores enfatizam a necessidade dessa discussão, reconhecem o grau de coletivização que o trabalho da escola possui hoje e levantam até a necessidade de discussões que envolvam todo o sistema de ensino mas o espaço de discussão, de troca de idéias continua sendo basicamente informal, acontece "espontaneamente".

Não foi satisfeita a condição de que houvesse uma organização intencional desse momento de reflexão coletiva na escola, com grau de sistematicidade que permitisse desarticular o senso comum arraigado na teoria e prática do professor e rearticulá-lo em outro patamar de compreensão da realidade pedagógica a partir da concepção proposta.

A elaboração do Currículo Básico exigiu um tempo de trabalho reflexivo e estudo que não foi viabilizado para o professor. Exigiu um acesso bibliográfico e orientação acadêmica aos quais o professor não teve acesso.

Os assessoramentos, que sem dúvida foram considerados válidos e necessários pelos professores, atingiram individual e parcialmente cada docente. O trabalho de socialização entre os demais colegas do conteúdo de cada assessoramento (principalmente considerando-se que não houve acesso de cada professor ao assessoramento de todas as áreas), o exame do entendimento que cada um teve das propostas com que teve contato, a sistematização da proposta a nível de escola, a crivação do senso comum que permeia o trabalho docente exigiria a existência de um tempo e um espaço definidos. Entregues ao espaço informal, às trocas espontâneas na hora do cafezinho, entre as conversas corriqueiras sobre a família, a inflação, as vendas de bijuterias e cintos, a possibilidade de uma concepção uni-

tária sobre o trabalho escolar se pulveriza.

Uma concepção de educação adquire força material quando se traduz em práticas eficientes e eficazes com relação aos fins a que se propõe. Para isso há de se organizar materialmente a escola para que a divulgação e o compromisso com essa concepção se efetive.

Além do caráter unitário da proposta que se divulga deve-se se considerar a legitimidade daqueles que a divulgam, o que implica na adequada relação entre coerção e consenso e no reconhecimento da relação orgânica entre elaboradores, divulgadores e a massa do professorado.

Identificamos como um dos problemas da penetração da proposta na escola, que explica os limites em que ela se deu, a identificação de que esta proposta veio do governo municipal e, portanto, daqueles que "estão do lado de lá". "Se é bom pra eles, não deve ser bom pra nós", declara uma professora; outra inclui essa proposta entre uma série de outras que foram impostas ao professor. Como ficou claro nos relatos, essa desconfiança acentuou-se com a greve de 1987 à qual a equipe do Departamento de Ensino não aderiu.

Esta ruptura pode ser considerada agravada pelo caráter personalista que o Estado assume. Os professores designam as diversas gestões pelo nome do Prefeito e referem-se ao "Prefeito Requião" como "autoritário", "não sabia ouvir os professores", relatam cenas de autoritarismo do Prefeito por ocasião da inauguração da escola.

Desta maneira, a situação política, considerada autoritária, limita a aceitação da proposta na medida em que esta passa também a ser considerada "vinda de cima para baixo". Além

disso, a alocação de recursos para a viabilização das condições materiais que permitam a divulgação e adesão à proposta também é uma decisão política e o professor a percebe como tal quando se refere, por exemplo, ao salário.

A Relação entre Teoria e Prática na Reflexão do Professor sobre a sua Prática Pedagógica

O depoimento dos professores revela uma acentuada ênfase na prática pedagógica, entendida como uma série de formas de fazer. Em contrapartida, a compreensão dessa prática é permeada, tanto por dados de objetividade (o reconhecimento do seu desprezível, por exemplo), quanto por subterfúgios (a culpabilização do aluno) e por uma visão mágica do mundo (a pessoa do Prefeito como determinante das condições da escola).

Os professores entrevistados mostraram-se conscientes da descaracterização da sua função. Mesmo que o recurso de "culpar a vítima" ainda seja largamente utilizado, há o reconhecimento de que o professor precisa recuperar a autoridade sobre o seu trabalho. Fala-se na necessidade de uma mudança da consciência do professor que leve a um maior comprometimento com a aprendizagem da criança.

Constatamos um tipo de professor que acha que "antes do Currículo Básico era melhor", que atribui constantemente à criança a dificuldade de realização da proposta, que recusa o esforço intelectual da leitura e estudo, que demonstra apego inquestionável ao livro didático. Pelas entrevistas e pelo questionário, assim como pelas observações e conversas na escola, esse pro-

fessor é uma minoria.

A maioria dos professores, mesmo quando assume posturas ecléticas, faz críticas à proposta ou designa o processo de elaboração de autoritário, procura fazer o seu trabalho cada vez melhor, busca exercícios, técnicas, livros, é, portanto, um professor acessível ao questionamento da sua própria prática.

Além disso, é um professor que possui um conhecimento sobre o seu trabalho e sobre o aluno que devem ser objeto de reflexão para os intelectuais da educação. Por exemplo, o reconhecimento do limite que as condições sociais e econômicas do aluno colocam ao trabalho da escola; a compreensão da importância da sistematização e da disciplina como condições da aprendizagem; a denúncia da ausência de condições materiais de trabalho na escola e da não superação do caráter autoritário do Estado, etc., fatos estes que questionam possíveis posturas idealistas, espontaneístas, pedagogistas que possamos assumir.

Principalmente, é um professor que, embora ainda não tão coletiva ou organizadamente quanto necessário, reivindica condições de reflexão e acesso ao conhecimento pedagógico. É, portanto, um professor que busca novas formas de trabalhar e em alguma medida entende a compreensão teórica do seu trabalho como condição de superação de uma praxis repetitiva.

Alguns questionamentos levantados
dessa reflexão realizada neste estudo

A implantação do Currículo Básico, bem como a construção da Pedagogia Histórico-Crítica, são processos em andamento, cujo resultado final pertence à história da educação escolar nesse país.

Neste estudo, apontar descaminhos e ausências tem sentido diante da intenção de "correções de rumo" que aperfeiçoem esses processos e tem razão de ser se vem acompanhado da indicação das possibilidades presentes no processo até aqui realizado.

Os intelectuais comprometidos com a democratização da sociedade e da escola, têm avançado no sentido de fornecer instrumentos teóricos de compreensão e intervenção na prática da escola. Disso, a elaboração do Currículo Básico e a sua penetração, mesmo que contraditória, na visão da escola pelo professor, são provas.

Entretanto, a resistência do professor à mudança, que convive com a sua busca de melhores caminhos, a forma contraditória com que apreende o conhecimento que chega à escola através dos cursos, a denúncia da insuficiência de condições materiais para que o trabalho escolar se efetive questionam o trabalho que está se realizando.

Assim, colocam-se as seguintes questões, a partir desse trabalho e em direção a novas pesquisas:

- O conhecimento pedagógico que está sendo elaborado contém unidade e articulação capazes de dar conta em totalidade das determinações que produzem a prática pedagógica? Estamos es-

tabelecendo organicamente a relação conteúdo/método nas propostas pedagógicas que divulgamos a ponto de que ela não chegue fragmentada na escola?

- Estes intelectuais estão se constituindo verdadeiramente na vanguarda dos educadores, pelo grau de organicidade que mantêm com o professorado e pelo grau de coesão que permite a constituição de uma concepção unitária da escola?

- Em que medida o Estado que aí está superou o caráter autoritário que sempre o caracterizou, a ponto de que as propostas pedagógicas que visam a transformação da escola e da sociedade recebam efetivamente o respaldo material que necessitam para que se viabilizem a democratização da escola? Tem-se lutado para que essas condições materiais se viabilizem ou esses intelectuais têm se resignado à posição de "teóricos"?

Essas são questões que se colocam a partir deste trabalho e que transcendem em muito os seus limites. As respostas são inadequadas e inócuas se não tomarmos a escola e o professor como verdadeiros interlocutores, já que todas as respostas pedagógicas e dissertações de mestrado residem sem sentido se não articuladas a praxis pedagógica do professor, único capaz de realizar o que de fato queremos da escola: a socialização do conhecimento.

TABELA 1 - OPINIÕES DOS PROFESSORES SOBRE QUESTÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

AFIRMATIVAS	concordância		discordância		em branco		total	
	NP	%	NP	%	NP	%	NP	%
As crianças antigamente eram mais interessadas. Agora elas não estão nem aí para estudar.	8	61,5	5	38,5	-	-	13	100,0
O maior problema das crianças que frequentam a escola é a desestruturação psíquica causada pela falta de estrutura familiar.	9	69,2	3	23,1	1	7,7	13	100,0
Os pais não têm interesse pela escola e pelo estudo dos filhos, e isso desestimula a criança.	13	100,0	-	-	-	-	13	100,0
A escola não evoluiu como a sociedade. A televisão, por exemplo, é mais interessante que a escola.	11	84,6	2	15,4	-	-	13	100,0
É necessário sentar e pensar qual é o verdadeiro objetivo da escola.	12	92,3	1	7,7	-	-	13	100,0
A escola deve ensinar aquilo que é de interesse da criança.	9	69,2	4	30,8	-	-	13	100,0
A escola não respeita a cultura da criança.	8	61,5	5	38,5	-	-	13	100,0
A escola deve ensinar aquilo que está no seu currículo, mesmo que a criança não demonstre interesse pelo assunto.	3	23,1	10	76,9	-	-	13	100,0
O Currículo Básico foi fruto do mesmo erro político de sempre: em cada gestão começa tudo de novo.	9	69,2	3	23,1	1	7,7	13	100,0
O Currículo Básico veio de cima para baixo com pouca ou nenhuma participação dos professores.	9	69,2	3	23,1	1	7,7	13	100,0
Os professores sentiram-se obrigados a aceitar a proposta do Currículo Básico.	9	69,2	3	23,1	1	7,7	13	100,0
O currículo de antigamente era mais fácil de ser trabalhado porque vinha pronto nos livros. Era melhor assim.	4	30,8	8	61,5	1	7,7	13	100,0
A proposta do Currículo Básico era, em alguns pontos, muito extremista.	6	46,1	4	30,8	3	23,1	13	100,0
O Currículo Básico não mudou a minha maneira de pensar porque não trouxe novidade.	3	23,1	9	69,2	1	7,7	13	100,0
O professor está preparado para trabalhar dentro da proposta do Currículo Básico.	1	7,7	10	76,9	2	15,4	13	100,0
Em todos os assessoramentos era fácil para o professor discordar das idéias que estavam sendo apresentadas e colocar suas dúvidas.	4	30,8	7	53,8	2	15,4	13	100,0
Os assessoramentos foram muito bons porque ensinaram atividades para o professor aplicar com os alunos.	2	15,4	9	69,2	2	15,4	13	100,0
Os cursos que deram coisas por escrito para o professor ficar lendo ou eram muito falados não valeram a pena.	4	30,8	7	53,8	2	15,4	13	100,0
Nos assessoramentos, o que era dito por um docente era desdito pelo outro.	1	7,7	10	76,9	2	15,4	13	100,0
Não gosto de cursos que dão receitas porque acomodam o professor.	5	38,5	7	53,8	1	7,7	13	100,0
O salário do professor achatou durante a gestão do Requião.	12	92,3	-	-	1	7,7	13	100,0
A falta de pessoal na escola é um empecilho para os professores poderem se reunir mais.	9	69,2	3	23,1	1	7,7	13	100,0
Na escola temos todos os mesmos critérios para avaliação das crianças.	1	7,7	11	84,6	1	7,7	13	100,0
A consciência dos professores precisa mudar. Os professores têm que querer trabalhar um pouquinho mais.	10	76,9	2	15,4	1	7,7	13	100,0
O professor é acomodado e tem medo de coisas novas.	8	61,5	4	30,8	1	7,7	13	100,0
Os professores precisam conversar mais, discutir mais sobre a forma como cada um trabalha.	12	92,3	1	7,7	-	-	13	100,0
Nas reuniões pedagógicas há espaço suficiente para conversar e comentar sobre o trabalho na escola.	4	30,8	8	61,5	1	7,7	13	100,0
Sobra pouco tempo para refletir sobre o nosso trabalho porque o tempo nas reuniões pedagógicas é ocupado, na sua maior parte, com questões administrativas e avisos.	8	61,5	4	30,8	1	7,7	13	100,0
O professor precisa ter tempo para ler e estudar mais.	10	76,9	3	23,1	-	-	13	100,0

TABELA 2 - OPINIÕES DOS PROFESSORES SOBRE O CURRÍCULO BÁSICO.

O MAIOR PROBLEMA PARA A APLICAÇÃO DO CURRÍCULO BÁSICO:	Nº	%
Não encontrar os conteúdos nos livros	05	38,5
Não conhecer a matéria	01	7,7
Não ter material adequado	02	15,4
Não conhecer atividades suficientes para desenvolver com as crianças	04	30,7
Respostas em branco	01	7,7
T O T A L	13	100,0

Fonte: Pesquisa de campo.

TABELA 3 - OPINIÕES DOS PROFESSORES SOBRE O CURRÍCULO BÁSICO

O MAIOR PONTO POSITIVO DA PROPOSTA DO CURRÍCULO BÁSICO FOI:	Nº	%
Mudanças de metodologia	02	15,4
Renovação e atualização	02	15,4
Atender às necessidades das crianças	01	7,7
Melhoria da educação	04	30,8
Aproximação com a realidade	01	7,7
Respostas em branco	03	23,0
T O T A L	13	100,0

FONTE: Pesquisa de campo.

TABELA 4 - OPINIÕES DOS PROFESSORES SOBRE O CURRÍCULO BÁSICO.

O MAIOR PONTO NEGATIVO DA PROPOSTA DO CURRÍCULO BÁSICO FOI:	Nº	%
Conteúdo de História Geografia e Ciências	01	7,7
Imposição e falta de participação do professor	04	30,8
Desconhecimento do Currículo Básico	01	7,7
Falta de assessoramento pedagógico	02	15,4
Falta de tempo ou oportunidade para fazer a integração das disciplinas	01	7,7
Extremismos na aplicação da proposta	01	7,7
Respostas em branco	03	23,0
T O T A L	13	100,0

Fonte: Pesquisa de campo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 ABRAMO, Perseu. "O professor, a organização corporativa e a ação política" in: CATANI, D. (et. al). Universidade, escola e formação de professores. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- 2 BRAVERMAN, H. Trabalho e capital monopolista - a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro, Zahar, 1977.
- 3 CARNOY, M. Educação, economia e Estado: base e superestrutura: relações e mediações. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1987.
- 4 CENAFOR. Escola normal, hoje? São Paulo, CENAFOR, 1986.
- 5 CHIZZOTTI, A. Estado, educação e ideologias: o Estado brasileiro e ideologias da educação (1930-1979). Tese de Doutorado. São Paulo, PUC, 1980.
- 6 COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia como valor universal e outros ensaios. Rio de Janeiro, Salamandra, 1984.
- 7 _____. A dualidade de poderes do Estado, revolução e democracia na teoria marxista. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- 8 CURY, Carlos R.J. Educação e contradição. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1986.
- 9 EVANGELISTA, Olinda. "Em busca da qualidade de ensino: o conteúdo e as condições concretas da escola". In: Escola Aberta: Jornal da SME de Curitiba, ano IV, nº 9. Abril/maio 87.
- 10 FERNANDES, Florestan. "A formação política e a formação do professor". In: CATANI, D. (et al.). Universidade, escola e formação de professores. São Paulo, Brasiliense, 1986.

- 11 FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estruturas econômico-social capitalista. São Paulo, Cortez, 1986.
- 12 GIROUX, Henni. Escola crítica e política cultural. São Paulo, Cortez: Autores Associados 1987.
- 13 GOLDMANN, Lucien. Dialética e cultura. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- 14 GRAMSCIA, A. Concepção dialética de História. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1984.
- 15 HORTA, José S. Bahia. "Planejamento educacional. In: MENDES, Durmeral T. (coord.) Filosofia da educação brasileira. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1985.
- 16 KOSIK, Karel. Dialética do concreto. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- 17 KUENZER, Acácia Z. Pedagogia da fábrica. As relações de produção e a educação do trabalhador, São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1985.
- 18 _____, Ensino de 2º Grau: o trabalho como princípio educativo. São Paulo, Cortez, 1988.
- 19 LUKÁCS, G. História e consciência de classe. Porto: Publicações Escorpião, 1974.
- 20 MACHADO, Lucília R. de S. Politecnia, escola unitária e trabalho. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1989.
- 21 MANACORDA, Mario. Marx y la pedagogía moderna. Barcelona, Oikos-tan, 1966.
- 22 _____, El principio educativo en Gramsci. Salamandra: Ediciones Sigueme, 1977.
- 23 MARCUSE, H. Razão e revolução. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1984.
- 24 MARX, K. Cap. VI Inédito de O Capital: resultados do Processo de produção imediata. São Paulo, Moraes, 1985.

- 25 MELLO, Guiomar Namó de. Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1982.
- 26 _____. Educação escolar: paixão, pensamento e prática. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1986.
- 27 NOGUEIRA, Maria Alice de L.G. Educación, savoir, production chez Marx et Engels. Tese de Doutorado. Université Paris Rene Descartes, 1986.
- 28 NOSELLA, P. "Trabalho e educação". In: GOMES, C.M. Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1987.
- 29 PIMENTA, S.G. "A organização do trabalho na escola". In: ANDE, ano 6, nº 11. São Paulo, Cortez, 1986.
- 30 POULANTZAS, N. O Estado, o poder, o socialismo. Rio de Janeiro, 1985.
- 31 RIBEIRO, M.L.S. A formação política do professor de 1º e 2º graus. São Paulo, Cortez, 1984.
- 32 RODRIGUES, N. Estado, educação e desenvolvimento econômico. Tese de Doutorado. São Paulo, PUC, 1979.
- 33 SAVIANI, D. Escola e Democracia, São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1984.
- 34 _____. Ensino público e algumas falas sobre a universidade. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1984.
- 35 _____. "A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira. In: Revista ANDE, ano 6, nº 11, São Paulo, Cortez, 1986.
- 36 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. Plano de Educação do município de Curitiba - Gestão 1986/1988 - Roberto Requião, 1986.
- 37 _____. Currículo Básico: uma contribuição para a escola pública brasileira. PMC, 1988a.

- 38 . Relatório das ações desenvolvidas pelo Departamento de Ensino no período 1986/1988. PMC, 1988b.
- 39 SNYDERS, G. Pedagogia Progressista. Coimbra, Livraria Almedina, 1974.
- 40 . Escola, classe e luta de classes. Lisboa, Moraes, Editores, 1977.
- 41 VASQUEZ, A.S. Filosofia da praxis. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- 42 WARDE, Mirian J. "A formação do magistério e outras questões". In: MELLO, G.N. (e outros). Educação e transição democrática. São Paulo, Cortez. Autores Associados, 1986.