

CRISTINA CARDOSO

**ENSINAR E APRENDER:
Um diálogo com a escola**

Trabalho de Monografia apresentado como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Organização do Trabalho Pedagógico. Departamento de Planejamento e Administração Escolar do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^ª Maria Madselva Feiges

CURITIBA

2000

*Para Alexandre,
companheiro no
amor,*

*nos sonhos e
na luta.*

Agradecimentos

A todas as pessoas que fazem parte da escola pesquisada, pelo carinho, atenção e compreensão.

A todos os professores do curso a quem hoje posso ter o orgulho em chamar de amigos.

A minha professora orientadora Maria Madselva Feiges, que me ensinou na prática como um aluno pode ultrapassar os limites que lhe são impostos pelo tempo, pela coerência e por dividir comigo o sonho e a utopia, mas principalmente pelo afeto e exemplo.

A Solange, pelo estímulo e pelo apoio.

Ao Alexandre, pela paciência, digitação e sugestões primordiais.

A todas as crianças e professoras das escolas públicas, que apesar de tudo procuram todos os dias fazer uma escola melhor.

Para Dona Lurdinha, esteja onde estiver...

SUMÁRIO

Introdução.....	2
Capítulo 1- O início do caminho.....	5
1.1-O tema.....	5
1.2- A forma de abordagem.....	8
1.3- As concepções levadas a campo.....	9
1.4- A formação de professores e as dificuldades sociais de aprendizagem...10	
Capítulo 2- Muito prazer. A escola!	13
2.1- O percurso inicial.....	13
2.2- Que escola é esta?.....	14
2.3- Que representações tem o grupo a respeito das dificuldades de aprendizagem.....	19
2.4-Metodologia enquanto Ato Político.....	21
2.5-Pedagogo. Para quê?	22
2.6-Sobre a família... e seus filhos.....	23
2.7-O Professor.....	25
Capítulo 3-A possibilidade de uma escola menos excludente em uma sociedade desumana.....	27
3.1- A professora, seus alunos e suas dificuldades	27
3.2- Muitas pesquisas cabem em uma sala de aula.....	34
3.3- A construção da utopia como forma de resistência à exclusão	41
Considerações finais.....	46
Referências.....	49
Anexos.....	52

"Por certo, muitas vozes poderiam, e deveriam, estar presentes. Mas temos de admitir que este caminho não começa agora, não é neste livro que vai se encerrar. Repito: aqui estamos cumprindo apenas uma etapa. Impregnadas do axé de muitas mulheres que nos antecederam, das que compartilham conosco nosso tempo e das que virão.

Entregamos (mais) este livro a vocês."

Jurema Verneck

Introdução

Historicamente uma das maiores preocupações do professor é dar conta do processo de aprendizagem dos seus alunos.

Esta preocupação sempre desafiou o professor a compreender sua prática, tanto no que diz respeito as suas relações com a organização interna da escola, como a necessidade de cursos de atualização que possam ajudá-lo na resolução dos problemas de aprendizagem dos alunos.

Porém é importante perceber e explicitar a ideologia do próprio processo de formação de professores. Segundo Marilena Chauí, ideologia é a elaboração intelectual incorporada pelo senso comum social, com a principal função de ocultar e dissimular a verdade. Uma das formas de procedimento ideológico é operar por inversão, isto é, colocar os efeitos no lugar das causas.

Daí o conceito de dificuldades fica mais centrada no aluno, que passa a ser entendido como o sujeito culpado pelas suas dificuldades de aprendizagem.

Em decorrência deste pensamento quem mais sofre é o aluno das camadas populares, que não tem acesso aos bens sociais nem mesmo os elementares como: boa alimentação, materiais escolares, vestuário adequado, participação da família na sua vida escolar, moradia, saúde, etc.

Neste sentido, não se pode analisar superficialmente os efeitos da não aprendizagem dos alunos, mas necessariamente perceber suas causas. O aluno da escola pública é o sujeito que traz na sua história, as relações entre as causas e os efeitos da não aprendizagem, em outras palavras, o aluno pode até não aprender por fome, frio calor ou abandono, mas estes são os efeitos da exclusão à qual está exposto o aluno e sua família.

As políticas públicas neoliberais preocupadas em melhorar as estatísticas da aprendizagem, também fazem propostas acerca das metodologias e das reformas curriculares, sempre mantendo o foco nos efeitos, nunca nas causas.

O interesse em melhorar as estatísticas de aprendizagem por parte das políticas públicas tem caráter mais economicista que pedagógico, porque uma das exigências do Banco Mundial para a liberação de empréstimos é a melhoria da qualidade de ensino que eleve os resultados do ponto de vista das estatísticas.

Diante deste quadro optou-se por um estudo de caso em uma escola pública que permitisse a investigação dos processos que causam a não aprendizagem dos alunos e sua relação com a organização em uma escola democrática.

Procurei, nesta pesquisa, realizar uma reflexão sobre a aprendizagem, a partir do espaço escolar, relacionando-o com a produção científica sobre o assunto, para assim, compreender as causas e os efeitos dos insucessos na escola pública.

Esta pesquisa divide-se basicamente em quatro momentos, na forma de três capítulos.

O primeiro capítulo descreve como surgiu a necessidade de pesquisar o assunto, o caminho inicial percorrido, as primeiras leituras e posições além da metodologia utilizada.

A construção da investigação foi descrita no segundo capítulo, no qual caracterizou-se a escola e fez-se a análise dos questionários aplicados aos professores.

No terceiro capítulo há dois momentos: um em que descreve e analisa as observações feitas em sala e outro que conclui o trabalho, apontando alguns limites e possibilidades.

Espera-se, portanto, que este trabalho seja uma forma preliminar e inicial de possibilitar uma discussão acerca das questões de aprendizagem ligadas a uma prática pedagógica, humana e democrática.

Drão

(...) O amor da gente é como um grão(...)

(...)Drão os meninos são todos são

os pecados são todos meus

Deus sabe a minha confissão

Não há o que perdoar

Por isso mesmo é que há

De haver mais compaixão

Quem poderá fazer aquele amor morrer

Se o amor é como um grão(...)

Gilberto Gil

Capítulo 1 - O início do caminho

1.1 – O tema

Assim como para a maioria das professoras das quatro séries iniciais do ensino fundamental, a preocupação com as dificuldades de aprendizagem dos alunos esteve sempre presente na minha vida profissional, seja enquanto professora, seja como pedagoga.

A necessidade de procurar um conhecimento maior a respeito das dificuldades de aprendizagem escolar dos alunos, de estabelecer um elo de ligação deste rendimento com a formação de professores foi o que orientou o desenvolvimento desta pesquisa. Alguns estudos sobre formação de professores e dificuldades de aprendizagem (Saviani, 1991; Severino, 1992; Pugliese, 1999; Kuenzer, 1999) orientaram o esboço desta pesquisa, buscando estabelecer possíveis relações entre a formação de professores e as chamadas dificuldades de aprendizagem.

A formação de professores tem sido objeto de pesquisa, análise, debates e estudos que mostram os limites existentes, tanto na formação inicial como na formação continuada de professores.

Por outro lado, os estudos sobre as dificuldades de aprendizagem são em grande parte, realizados na área da psicologia, e a maioria deles não fornece subsídios para a realidade escolar.

As angústias com relação a uma formação de professores que possa auxiliar a compreensão das dificuldades de aprendizagem dos alunos pode ser representada na busca dos professores por informações na forma de leitura, filmes ou mesmo cursos para propiciar condições didáticas e pedagógicas favoráveis à aprendizagem dos seus alunos.

"Na maioria das fontes que os professores tem acesso, as causas da não aprendizagem, são atribuídas a fatores de natureza biológica e psicológica. Aqui não se pretende negar a existência destas causas, mas incluir também aquelas que

podem ter origem inclusive no preconceito" (Patto, 1991). Essa visão das causas descoladas da análise social e política é resultado de uma concepção que de acordo com Demerval Saviani

"Quando se levanta a questão de que o ambiente é pré requisito necessário para o desenvolvimento intelectual ou morar em condições sub humanas interfere no fracasso das crianças nas escolas, significa que, em casa, elas não tem o mínimo ambiente para estudar: não existe uma mesa, um local onde elas possam-se concentrar em silêncio, em que possam manusear seus cadernos e livros. Esta é uma condição de vida interfere no desenvolvimento intelectual das crianças na escola.(1987, p.2)."

Assim como este aluno, o professor pertence à classe trabalhadora, embora de um outro segmento desta, mas seu pensamento se identifica com a classe dominante, embora estejam à margem de muitos direitos sociais. Em grande parte, o pensamento do professor se articula a sua formação fragmentada. Esta fragmentação, no processo de formação do professor é intencional, na medida em que não permite a compreensão da totalidade dos conhecimentos históricos sociais. Essa compreensão da totalidade implica em perceber as relações de poder, que construídas historicamente pelo conhecimento, que parcelarizado não garante direito à cidadania. Nos dizeres de Pino:

"(...)como compreender a importância do conhecimento se sequer os direitos, as condições mínimas de existência humana são garantidos (direito à vida, à alimentação, à saúde, à moradia, etc...)"(1992, p.23).

Com a formação inicial fragmentada, e poucas condições de existência humana digna é difícil para o professor perceber as condicionalidades ¹ postas para efetiva aprendizagem dos seus alunos. O aluno com problemas de aprendizagem se constitui num desafio para o professor, mesmo com a falta de acesso a informações, que relacione parte dos problemas de aprendizagem a fatores sociais e econômicos. Assim, o professor busca subsídios para que sua prática possa assegurar efetiva aprendizagem para os alunos com problemas. Isto implica em algo mais do que

¹ As condicionalidades aqui se referem ao acesso aos bens sociais.

qualquer ação, é preciso condições para uma ação intencional, como esclarece Saviani:

"Uma pedagogia não crítica, de certo modo não vai requerer do professor, mais do que responsabilidades determinadas(...)Mas uma pedagogia crítica coloca exigências ao professor , de um domínio da teoria e de uma compreensão das relações com a sociedade de modo a verificar que ações ele tem que desenvolver , no sentido de ultrapassar estas próprias condições . E isto afetará mais fortemente , porque o professor que trabalha em condições precárias estará impossibilitado de chegar ao patamar crítico e a uma pedagogia crítica ".(Saviani, 1997, p.92)

As condições para uma ação intencional, na perspectiva de uma pedagogia crítica, está também na forma de organização do trabalho pedagógico da escola, que garanta recursos materiais, bibliotecas bem equipadas para professores e alunos, sem citar condições de vida digna para ambos.

Outra forma possível de transformar a ação pedagógica em ação consciente pode ser a formação continuada de professores que vincule uma relação dialética entre teoria e prática, onde a aprendizagem efetiva seja para todos os alunos com ou sem problemas de aprendizagem.

Foi portanto, com intenção de investigar o que o professor entende por dificuldades de aprendizagem do aluno e em que medida podem se constituir num momento de formação do professor que este estudo se delineou.

Optou-se pela observação nas salas de primeira série pela intensidade do discurso do professor em relação às dificuldades de aprendizagem, uma vez que a não aprendizagem dos alunos nesta série está mais exposta

Tomando como referência essas idéias, o presente trabalho, foi construído a partir da investigação das práticas pedagógicas de sala de aula e na busca de algumas aproximações entre a formação de professores e as dificuldades de aprendizagem.

1.2- A forma de abordagem :

Entre as concepções que pareciam claras ao início desta pesquisa, uma em particular foi preciosa para a escolha do caminho metodológico a ser seguido. Ao pesquisar algumas bibliografias disponíveis sobre as dificuldades de aprendizagem não foi difícil formar a idéia que existem culpados pelo fracasso escolar. As imagens mais comuns são as de que o professor é o culpado, ou o aluno e sua família não querem levar os estudos a sério.

Parte expressiva das produções acerca do fracasso escolar atribui esse fato a aspectos diferentes e isolados do trabalho pedagógico, seguindo até um certo modismo, ora fala-se do currículo, ora da avaliação, ora da metodologia; do professor como centro do processo ou do aluno como tal.

A necessidade de buscar perspectivas teóricas para analisar realmente a prática, apontou, desde o início para um movimento constante entre a teoria e a prática. Tratava-se, em outras palavras, de realizar um trabalho que permitisse ir além das aparências ou dos discursos prontos.

A perspectiva teórica foi indispensável. Somente de posse dela é possível uma reflexão a respeito dos determinantes sociopolíticos da prática escolar, assim como a compreensão da sua razão histórica, análise da visão de homem, de mundo, e de conhecimento segundo os envolvidos nesse cotidiano.

Maria Helena Patto, a respeito da pesquisa educacional brasileira diz que:

"Não basta 'desqualificar' a pesquisa para 'despositivá-la', uma vez que procedimentos quantitativos e qualitativos não guardam qualquer relação necessária com a filosofia positiva e a filosofia da totalidade; da mesma forma, a simples participação dos sujeitos da pesquisa em seu planejamento e execução não garante sua coerência metodológica com esta última (1991, p.148).

Desse ponto de vista, fica claro que uma pesquisa não pode ser considerada positivista apenas por conter informações quantitativas. O que deve ser levado em consideração é a concepção e o contexto no qual estão inseridas.

Outros teóricos como Rockwell e Espeleta(1989) também chamam a atenção para o fato de que o "desenvolvimento teórico atual não é suficiente para fundamentar uma linha alternativa de etnografia educacional" (p.46) e sugerem a inclusão de outros elementos.

Assim, este trabalho buscou articular dados coletados em campo, na forma de questionários, entrevistas, observações e alguns dados quantitativos.

Entre outros, estes aspectos serão retomados no decorrer desta pesquisa, buscando-se pontuar algumas questões que foram sendo colocadas à medida que o trabalho progredia, o que oportunizou uma compreensão mais aprofundada sobre o tema proposto.

1.3-Concepções levadas a campo

Ao assumir a metodologia de pesquisa qualitativa para este estudo, a dimensão teórica tornou-se imprescindível para que se desse início ao trabalho de campo.

Menga Lüdke, afirma que não se vai a campo sem estar munido de teorias e pressuposições, já que é na relação entre a dimensão teórica e a dimensão prática que o pesquisador deve superar as concepções tidas no início do trabalho.

Assim, é relevante destacar as idéias e pressupostos levados a campo, tanto sobre a formação de professores como de dificuldades de aprendizagem. Algumas destas concepções foram construídas ao longo dos anos através da prática docente em escolas de primeiro grau, e outras pelas leituras e discussões teóricas que sempre acompanharam minhas angústias tanto como professora ou como pedagoga.

O que se apresenta, contudo, é a reestruturação do caminho por mim trilhado desde a prática na escola até o início da pesquisa de campo deste trabalho.

1.4- A formação de professores e as dificuldades sociais de aprendizagem.

Através das leituras sobre dificuldades de aprendizagem realizadas durante a minha formação, algumas idéias foram sendo sedimentadas como verdades absolutas, tais como: as dificuldades de aprendizagem são causadas por fatores herdados dos pais; as dificuldades de aprendizagem são problemas neurológicos; os problemas de aprendizagem são causados por problemas psicológicos; as crianças que não comem não aprendem; a aprendizagem da criança depende da metodologia do professor e ainda afirmações de que a criança só aprende se existir prazer em descobrir tudo espontaneamente.

A maioria das causas das dificuldades de aprendizagem não são absurdas. Contudo, nunca me foi possível admitir o fato de um aluno permanecer na escola durante um ano e não conseguir apropriar-se dos conteúdos escolares, fosse por qualquer outro motivo.

Mesmo as dificuldades de aprendizagem existindo na escola e cada vez com mais intensidade, sempre discordei em entregar a sua possível resolução ao tempo ou a profissionais desligados da prática escolar cotidiana.

O conflito agravou-se no momento em que passei a atuar como pedagoga e percebi a angústia das professoras em buscar soluções para descobrir como fazer simplesmente seus alunos aprenderem.

Ainda que existisse no cotidiano da escola a preocupação com a consistência da aprendizagem dos alunos, pouco tentava-se a respeito. Neste ponto, comecei a organizar momentos de estudo com as professoras.

Mesmo sem muita clareza do caminho a seguir, depois dos primeiros estudos já era possível perceber maior engajamento no trabalho pedagógico. Apesar das questões relativas a fome, problemas psicológicos, neurológicos, etc., houve uma pequena melhoria no rendimento dos alunos, nada muito significativo, tendo em vista a dimensão do problema.

Foi deste ponto que o projeto de pesquisa começou a delinear o vínculo entre a formação de professores e as dificuldades de aprendizagem fundamentando-

se no pressuposto de que a apropriação do conhecimento é condição para cidadania.

Hoje, mesmo os professores mergulhados no cotidiano de uma escola empobrecida e, desvalorizados com baixos salários, ainda confirmam a sua formação inicial. A visão de mundo da maioria dos professores é linear, individualista, por isso, entendem as dificuldades de aprendizagem como um problema dos alunos. Atribuem a repetência e a evasão escolar ao descumprimento das regras escolares, ou ainda à falta de interesse da família e do próprio aluno. Contudo, os problemas sociais e as dificuldades de aprendizagem não estão isolados, eles se entrecruzam no interior da escola.

A escola não pode resolver sozinha os problemas sociais, de aprendizagem, ou mesmo garantir a cidadania, todavia pode fazer mais do que vem fazendo.

Nesse sentido, o compromisso da escola deve ser com a edificação de uma formação continuada de professores, que ajude a garantir tanto a sua cidadania quanto a do seu aluno.

Ao iniciar a pesquisa de campo, estas idéias formavam um corpo de pressupostos não precisamente articulados ou completos. Tratava-se, no entanto, de questões relativas ao tema proposto e foi a partir delas que este trabalho foi realizado, conforme descrito a seguir.

Devemos fazer aqui

Um país.

Estamos na estrada

*De uma terra prometida que (e)mana
leite e mel (...)*

Na terra que te darei

não mantinhas analfabeto o teu irmão

para que eu corte o teu algodão e colha

o teu café

Ernesto Cardenal

Canto Nacional

Capítulo 2- Muito prazer. A escola!

"O ser humano é inteiro: sexual, político, amoroso, intelectual- a educação tem que dar conta disso tudo". Paulo freire

2.1 O percurso inicial

Ao iniciar a pesquisa na escola se fez necessário algumas redefinições com relação ao objeto, porque esta escola faz parte de um conjunto de outras escolas que integram um projeto de qualificação profissional intitulado PQP(Projeto de Qualificação Profissional).

Provavelmente, em função deste projeto, há cinco anos já existia um nível de consciência maior das professoras sobre a necessidade de formação continuada.

Neste sentido, as dificuldades de aprendizagem poderiam vir a se constituir em mais um momento de formação continuada, e não mais no ponto de partida para ela.

Mesmo com esse quadro diferenciado da escola, foi possível manter a intenção de pesquisar as representações que os professores tem das chamadas dificuldades de aprendizagem. O ponto de partida agora era: Mesmo diante das práticas de formação continuada, as indagações das professoras acerca das dificuldades de aprendizagem estavam presentes.

As informações coletadas durante o trabalho de campo, através de três registros de observação de turmas de primeira série e de 12 questionários aplicados às professoras e diretora, foram analisadas à luz das categorias que a prática foi apontando.

À medida que o trabalho foi se desenvolvendo, evidenciou-se a colaboração dos professores e dos funcionários porque o tema estudado poderia ajudar a compreender um problema tão presente na escola pública.

2.2 Que escola é essa?

Localizada em um conjunto habitacional popular de Araucária no Paraná, a Escola Municipal tem em média 325 alunos matriculados entre a Educação Infantil e a terceira série, no período da tarde, com total de nove turmas. Conta com nove professores regentes, uma professora de Educação Artística e uma professora de Educação Física.

As professoras, teoricamente, trabalham em sala de aula quatro vezes por semana, garantindo assim a cada série ou área do conhecimento um dia na semana de hora atividade.

A escola tem em seu quadro de funcionários, 2 cantineiras, 4 auxiliares de serviços gerais e 1 assistente administrativo. A equipe técnica pedagógica é constituída pela diretora que permanece o dia todo na escola e 2 pedagogas, uma em cada turno.

O padrão da escola comporta uma diretora e uma diretora auxiliar. Durante parte da pesquisa a diretora auxiliar respondia pela escola, devido ao afastamento da direção geral para fins eleitorais.

A diretora geral é professora e a diretora auxiliar é pedagoga, ambas retornam as suas respectivas funções ao final do seu mandato.

A escola é identificada no sistema municipal, como um local que agrega um conjunto de profissionais críticos e com forte atuação política. Participa de forma ativa do P.Q.P.(Projeto de Qualificação Profissional). É comum na escola a presença de docentes de diferentes universidades, que assessoram os professores em sua formação continuada, além de reuniões para discutir o processo pedagógico. O conselho de classe existe em três configurações: o primeiro é o pré conselho realizado com pedagoga e a professora em que se discute a situação de cada aluno individualmente. O segundo é o conselho geral que avalia o trabalho pedagógico da escola, definindo metas para melhorar os pontos considerados negativos pelo grupo e, o último é realizado em sala com professores, pais, alunos e a pedagoga que, na realidade assume mais a forma de uma reunião, do que em um conselho propriamente dito.

As taxas de retenção nas primeiras séries, não é diferente das do restante do país, como se pode comparar nas tabelas a seguir.

Taxas de aprovação e reprovação das primeiras desde a fundação da escola

Salas de Primeiras Séries			
Ano	Aprovados%	Reprovados%	Transferência e desistentes%
91	45	24	31
92	56	21	23
93	63	21	16
94	51	32	17
95	59	24	17
96	50	34	16
97	54	19	27
98	56	18	26
99	52	23	25

(fonte:secretaria da escola/2000)

Ranking por estados de reprovação na primeira série de 98 para 99

Pará	60,0	Rondônia	38,0
Alagoas	59,7	Amapá	37,2
Piauí	59,3	Rio de Janeiro	36,4
Acre	57,5	Mato Grosso do Sul	36,2
Sergipe	56,2	Roraima	28,7
Bahia	53,0	Mato Grosso	28,5
Tocantins	52,9	Distrito Federal	27,7
Maranhão	52,5	Espírito Santo	26,3
Paraíba	52,0	Santa Catarina	24,5
Ceará	49,8	Paraná	19,4
Rio Grande do Norte	49,1	Minas Gerais	19,4
Amazonas	40,0	Rio Grande do Sul	18,3
Pernambuco	48,6	São Paulo	6,5
Goiás	41,8		

(fonte: Folha de São Paulo, 8 de setembro de 2000 p.3)

Na segunda tabela a comparação fica prejudicada, devido ao fato que em alguns estados como o Paraná grande parte dos municípios organizaram seus sistemas educacionais em ciclos, sem a reprovação oficial os dados exatos perdem-se de vista, porém, no município investigado, não é este o caso.

A escola foi criada em 1991 e já no ano de sua inauguração necessitou de maior número de salas, pois o prédio construído inicialmente, foi insuficiente para a demanda da comunidade. A maioria da população do bairro trabalha nas indústrias do município e possui casa financiada no conjunto habitacional. Segundo a diretora, de acordo com pesquisa feita por ocasião da escrita do Projeto Político Pedagógico, a renda mensal das famílias que freqüentam a escola varia entre um a três salários mínimos. Além dos moradores do conjunto a escola atende algumas crianças de bairros vizinhos pertencentes a periferia da cidade.

Esta urgência de maior espaço físico na escola é o retrato da necessidade de não desvincular a quantidade da qualidade na educação.

"A qualidade em educação passa, necessariamente, pela quantidade. Em uma democracia plena, quantidade é sinal de qualidade social e, se não se tem a quantidade total atendida, não se pode falar em qualidade. Afinal, a qualidade não se obtém por índices de rendimento unicamente em relação aqueles que freqüentam escolas, mas pela diminuição drástica da evasão e pela democratização do acesso"(Cortella, 1999, p.14).

O espaço físico da escola é dividido entre a primeira construção (1990) de alvenaria que é composta de 3 salas de aula, a sala da direção, a secretaria, a sala das pedagogas onde é realizada a hora atividade, a sala das professoras, a cantina e 3 banheiros um das professoras e 2 banheiros para os alunos um para as meninas e outro para os meninos.

O prédio complementar é de madeira, com 6 salas de aula e uma sala destinada a sala de recursos que funciona só pela manhã.

Há, ainda, uma cancha acimentada para a prática de esportes, que é utilizada nas aulas de educação física e nos horários de recreio para brincadeiras livres.

A escola tem como equipamento, um videocassete e uma televisão, jogos e materiais didáticos que ficam organizados na sala de recursos. A antena parabólica está sem uso por falta de manutenção que deveria ser feita pela Prefeitura. A escola tem também um retroprojeter, um dorso humano, alguns mapas de regiões e do corpo humano, alfabetos móveis, poucos livros de literatura infantil, além de livros didáticos.

O único computador existente na escola é destinado ao serviço burocrático, cujo o assistente administrativo sempre auxilia o trabalho pedagógico, digitando atividades para os alunos da escola.

Para compreender o tipo de relação que se estabelece entre a direção, a pedagoga e o grupo de professoras é necessário esclarecer que o

grupo rejeita qualquer forma autoritária de comando, é quase tradição na escola, reuniões solicitadas pelo grupo de professoras para que sejam colocadas de forma clara as insatisfações, necessidades e anseios. Provavelmente em função da participação ativa do grupo no sindicato, a participação na escola se realiza de forma efetiva. Na análise de Cortella:

"Nós, educadores, estamos desta forma, mergulhados desta dupla faceta; nossa autonomia é relativa e ,evidentemente, nossa determinação também o é. Por isso, não é uma questão menor pensar a nossa prática nesta contradição, o prioritário, para aqueles que discordam da forma como nossa sociedade se organiza, é construir coletivamente os espaços efetivos de inovação na prática educativa que cada um desenvolve na sua própria instituição."(1999, p.137).

A abertura do espaço da escola para a realização da presente pesquisa foi bastante positiva, com expectativas do retorno dos resultados devido ao interesse pela temática: "dificuldade de aprendizagem". Esse interesse demonstra claramente a busca de soluções para os alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem, por parte dos professores.

Outros aspectos que caracterizam a escola serão incorporadas às análises e descrições da pesquisa. Algumas características próprias desta escola foram apresentadas não como atitude reducionista de análise, mas como entendimento de que, apesar da existência das peculiaridades próprias, esta escola é parte de um amplo movimento histórico e, é dele que deve partir a busca pela compreensão dos processos que ocorrem.

2.3 Que representações tem o grupo a respeito das dificuldades de aprendizagem.

Do universo dos questionários aplicados, 83% das professoras atribuíram as dificuldades aos próprios alunos e a sua situação social, 8% das professoras atribui à sua própria atualização e organização pedagógica. Outros 8% fazem as seguintes considerações:

“Em outros tempos, eu teria uma resposta na ponta da língua, mas hoje, apesar de já ter lido alguns textos sobre o assunto , não sei dizer ao certo o que é realmente.”

“Como já disse não sei muito bem o que é, portanto não sei dizer se meus alunos que não aprendem certos conteúdos têm realmente dificuldade de aprender ou sou eu que estou tendo dificuldades de ensiná-los, ou ainda os dois juntos.”

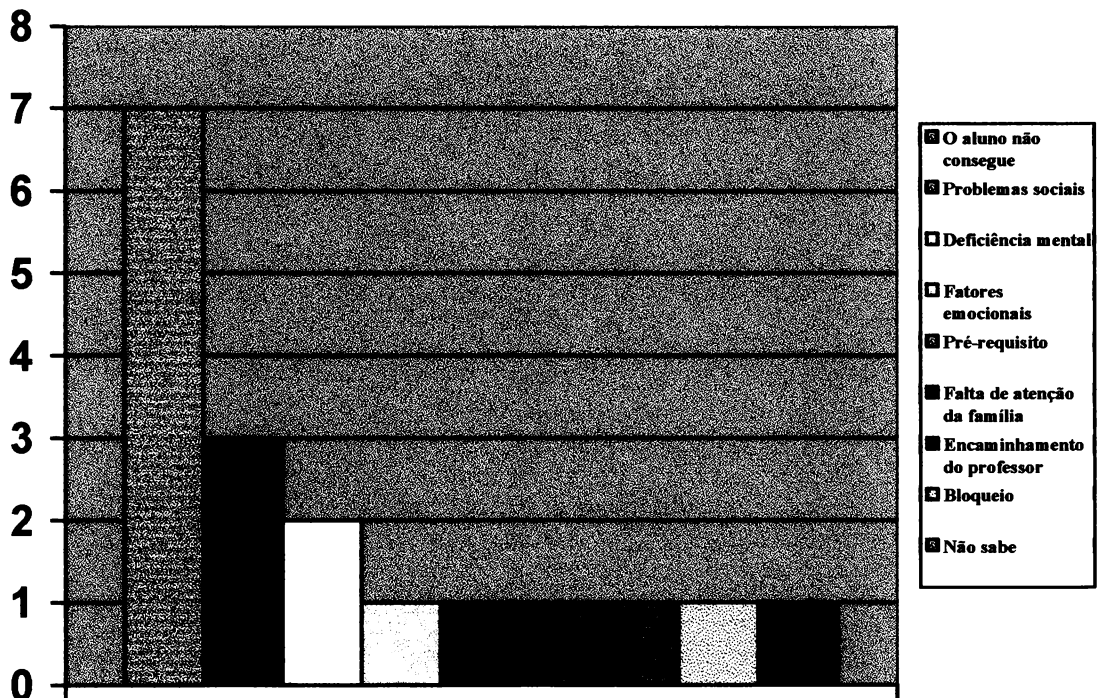
Essas considerações poderiam acrescentar que não é apenas “problema dos dois juntos” e sim problemas para os dois resolverem juntos.

De acordo com Vigotski, a cultura fornece aos indivíduos os sistemas simbólicos de representação e suas significações, que se convertem em organizadoras do pensamento, ou seja, em instrumentos aptos para representar a realidade.(1989)

A questão da professora então deixa de ser apenas um problema dela ou do aluno e passa a ser das representações e significações postas no sistema educacional, tanto no que forma o aluno como naquele que formou a professora. A linguagem deste sistema deve estar servindo a uma sociedade diferente daquela que necessitamos hoje.

Retomando as demais questões, poderemos encontrar diferentes causas apontadas para explicar as dificuldades de aprendizagem.

Causas das dificuldades de aprendizagem apontadas pelas professoras.



(fonte: questionário aplicado pela pesquisadora)

Sobre os fatores que dificultam a aprendizagem revelados nesta pesquisa, Cortella explica:

"Quando analisamos o fracasso escolar (epidemia terrível entre nós e prefiro chamar de pedagogicídio), sustentado pelos pilares da evasão e da repetência, é usual serem apontadas causas extra escolares: precárias condições econômicas e sociais da população, formação histórica colonizada, poderes públicos irresponsáveis ou atrelados aos interesses de uma elite predatória ,etc. Todas essas causas reais e impactantes, mas não são únicas. Se desejamos aproveitar a contradição entre o caráter inovados e conservador de nossas práticas procurando explorar espaços nos quais nossa autonomia relativa rejeite concretamente a manutenção de uma realidade social

injusta),devemos nos debruçar também sobre as causas intra escolares do fracasso."(1999, p.141)

Desta forma, os fatores apontados pelas professoras que dificultam a aprendizagem dos alunos não devem se constituir em uma impossibilidade para a apropriação dos conteúdos, pois o acesso ao conhecimento, segundo Severino, é uma das mais importantes formas de garantir a cidadania do aluno.

2.4-Metodologia enquanto Ato Político

Outro questionamento sobre formas de melhorar a relação de aprendizagem, as professoras foram unânimes em ressaltar a diversificação metodológica como forma de superação das dificuldades.

Sem dúvida, a metodologia influencia a apropriação dos conteúdos, mas não com fim em si mesma.

"Assim, a metodologia contém, em si mesma uma função política que corresponde aos objetivos que se pretende alcançar, a serviço de que, de quem e de qual sociedade. Isto é, o como abordar e o como fazer educação vêm precedidos de o que fazer, por que e para que fazer a educação. "Todo saber contém uma visão de mundo e é um ato político no qual se concretizam certas intenções sociais gerais."(Nosella, 1983, p.96)

Portanto, a metodologia possui um caráter político que lhe é inerente, uma vez que responde a uma posição política a nível de luta ideológica que se dá no interior da sociedade e conseqüentemente, na prática educativa.

Assim, reside na escola a necessidade de redimensionar o conceito de metodologia, bem como a sua importância no trabalho docente.

2.5-Pedagogo. Para quê?

No que se refere ao pedagogo as expectativas das professoras são bastante diversificadas e aparecem assim relatadas:

"Valorizar a relação escola/aluno/família."

"Buscar formas diferenciadas de estudar".

"Buscar alternativas para saná-las"

"Dar reforço para os alunos."

"Encaminhar os alunos para os médicos"

Em contraponto ao que foi apontado pelas professoras ,Saviani se refere ao papel do pedagogo, dizendo:

"Empenhem-se no domínio das formas que possam garantir às camadas populares o ingresso da cultura letrada, vale dizer, a apropriação dos conhecimentos sistematizados. E, no interior das escolas, lembrem-se sempre de que o papel próprio de vocês será provê-las de uma organização tal que cada criança, cada educando, em especial aqueles das camadas trabalhadoras, não veja frustrada a sua aspiração de assimilar os conhecimentos metodológicos, incorporando-os como instrumento irreversível a partir do qual será possível conferir uma nova qualidade às lutas no seio da sociedade."(1985, p.28).

Neste sentido, todas as respostas dadas pelas professoras a respeito do papel do pedagogo são equivocadas e lacunares, possivelmente construídas historicamente de forma a manter o pedagogo distante da possibilidade de ,juntamente com o coletivo escolar, organizando o trabalho pedagógico de forma a garantir a especificidade da escola: difundir o saber sistematizado.

2.6-Sobre a família...e seus filhos.

(...)”A minha mãe é mãe solteira e tem que fazer mamadeira todo dia além de trabalhar como empacotadeira nas Casas Bahia”

Chico César

Em relação a família, a falta de auxílio e sua participação em casa, constitui uma unanimidade na fala dos professores. Sobre essa questão, Cortella afirma:

”É notório que o apoio da família (dos pais, principalmente) é fator importante no acompanhamento das atividades escolares das crianças; contudo, se esse fator for maximizado e ,daí, considerado imprescindível no planejamento que fazemos das tarefas, poderemos colidir com realidades específicas. Nas camadas populares brasileiras (grande maioria da população), a educação formal dos adultos é percentualmente baixa e não raro, entre elas, que uma criança que esteja, digamos, na terceira série do primeiro grau, tenha mais escolaridade que seus pais, como pode então por eles ser ajudada?” (Cortella, 1999, p.140).

Uma outra análise acerca da participação dos pais, é sobre o seu comparecimento à escola.

Para as professoras, a presença dos pais na escola poderia trazer maior subsídio para a compreensão dos motivos da não aprendizagem dos alunos. Sobre o que uma mãe responde de forma contundente:

”Eu trabalho, se pedir para o meu patrão para sair sempre que vocês me chamam eu tô na rua, e daí vocês não vão me dar de comer. Mas eu faço o que eu posso pelos meus filhos, mas a gente também, às vezes...cansada...(olha para baixo)...sem paciência.”

A escola pesquisada tem tentado aos poucos ajustar seus horários aos dos pais e mães trabalhadores, mas ainda são tentativas insuficientes. A exemplo, pode-se citar os conselhos coletivos que são realizados nos horários de aula, o que impossibilita o comparecimento dos pais.

Para que possa existir maior participação dos pais, pode-se apontar mais três caminhos. O primeiro sugerido por Nonato:

"(...)mudar a prática comum de chamar os pais apenas para trabalhar em festas de arrecadação de fundos, sem que eles participem das discussões sobre o destino destes fundos.(1998, p.20).

Uma segunda sugestão: mudar também a prática de chamar os pais a escola apenas para dizer o quanto seus filhos vão mal na escola. Nenhum pai gosta de ouvir só o que seu filho faz de negativo.

Vitor Paro, em palestra proferida em novembro/2000 no Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, alerta para a seguinte questão:

"As políticas públicas para educação são falhas, o sistema educacional é falho, a escola e o professor falham, mas o único a ser punido é o aluno com a reprovação."

O terceiro caminho é apontado por Cortella, quando afirma que:

" A melhoria da qualidade do ensino das crianças e dos jovens passa, também, por um esforço orgânico dos educadores e educadoras na superação de analfabetismo adulto e na democratização do acesso a escolarização(independente da faixa etária).Sem uma sociedade globalmente escolarizada, a qualidade ficará sempre claudicante e parcial"(1999, p.140)

2.7-O Professor.

A ninguém ocorre imputar aos professores toda responsabilidade do fracasso escolar, visto que esta crise não é apenas educacional.

Na verdade, trata-se de um projeto de exclusão que precisa ser vencido. É importante a compreensão de que a escola não pode sozinha solucionar os problemas que enfrentam os trabalhadores e seus filhos.

Por outro lado, o imobilismo por parte dos educadores é uma forma de manter a exclusão.

"Este dado, aliado ao cada vez menor investimento público em educação, traz mais um desafio ao professor exigindo maior rigor na sua formação: Ter competência para suprir, em cada escola precarizada, com condições de trabalho cada vez piores, as deficiências culturais e cognitivas decorrentes da origem de classe da maioria dos alunos. Evidentemente, a ninguém ocorreria imaginar que a escola pública pudesse resolver esta questão, o que significaria atribuir-lhe o poder de mudar as estruturas que determinam as desigualdades sociais. Contudo é inegável o compromisso da escola pública, e portanto, de seus professores, com o enfrentamento das desigualdades, através da democratização dos conhecimentos que minimamente permitirão aos alunos participar, da melhor forma possível, da vida social e produtiva."(Kuenzer, 1999, p.173,174).

A partir da análise feita neste capítulo, acerca do papel que cada segmento da escola tem na aprendizagem dos alunos, pode-se concluir que um caminho possível é a permanente discussão entre o coletivo escolar, desde que a meta perseguida seja uma escola pública e de qualidade para todos.

O Elogio do Aprendizado

Aprendem a ler

as coisas mais simples.

Para aqueles cuja hora chegou,

Nunca é tarde.

Aprendem o ABC;

Não é suficiente;

Mas aprendem-no;

não desanimem.

Comecem!

Vocês têm de saber tudo.

*Precisam estar prontas para a
líderança*

Bertold Brecht

Capítulo 3- A possibilidade de uma escola menos excludente em uma sociedade desumana



3.1 A professora, seus alunos e suas dificuldades.

Na busca das primeiras palavras para este capítulo recorri a um texto do professor Miguel Arroyo que diz

“Tirei o livro da estante, abri, já tinha lido anos atrás. Estava todo sublinhado. Fiquei curioso, porque destaquei essas frases e não outras? Qual foi minha leitura desse livro anos atrás? Logo fui percebendo na nova leitura, que se tivesse sublinhado hoje, meus destaques seriam bastante diferentes. Estava fazendo outra leitura. Senti-me satisfeito: não fiquei parado, mudei, tenho novos olhares, novas sensibilidades e percepções. Faço nova leitura”.(1996, p.42)

Ao entrar na primeira sala de aula para a observação, já possuía um olhar sobre a prática escolar cotidiana desenvolvido através do referencial teórico que foi crescendo à medida que o trabalho se desenvolvia.

Uma grande preocupação durante a observação das salas de aula foi o respeito pelo espaço das professoras. Outro elemento relevante levado para a observação nas salas, foi extraído dos questionários já aplicados às professoras, onde a diversificação dos métodos poderia vir a ser, uma forma possível de superação das dificuldades dos alunos. Essa consciência por parte das professoras

é bastante positiva, pois a prática homogênea não produz o sucesso coletivo na aprendizagem.

A primeira sala observada será chamada de primeira série "y".

Enquanto encaminhava-me para a fila, acompanhando a professora, esta solicitou que eu só entrasse em sala depois de meia hora. Aguardei conforme o solicitado. Ao entrar em sala encontrei os alunos sentados nas carteiras organizadas em fila e em silêncio.

“Bom gente como eu falei a pedagoga veio aqui ver a nossa aula e o resto vocês já sabem né?”

Expliquei aos alunos que eu precisava assistir aquela aula com eles e que depois escreveria sobre tudo que vi, em um trabalho “da minha escola”. Desculpei-me por atrapalhar a rotina da sala e perguntei se poderia ficar realmente. Todos os alunos responderam positivamente e continuaram em silêncio absoluto, assim tomei meu lugar no fundo da sala.

A rígida disciplina imposta afasta tanto a professora como seus alunos do desenvolvimento dos valores para uma luta organizada, séria e festiva como diz Snyders:

“Organizar-se para se opor, em nome do valor das massas trabalhadoras, a exploração, à desigualdade dos homens até diante da doença e da morte. Daí a acusação de um sistema de proveito e de concorrência; a percepção além desse sistema”.(1988, p.117)

Relembrando imagens do filme "A Lista de Schindler", utilizo-me dessa citação para exemplificar que a fila silenciosa durante todo o tempo é e foi bastante utilizada nos campos de concentração, nos manicômios, nos presídios, no exército e em todas às vezes e locais que se tentou domesticar o homem sob o pretexto da organização. Se o objetivo é formar homens prontos para a luta, devemos primeiro ser capazes e principalmente nossos alunos de estar ora em silêncio ora em completa “luta festiva”. Um exemplo de luta festiva e organizada são as caminhadas do Movimento dos Sem Terra(MST) que caminham quilômetros e quilômetros em

silêncio, mas agitam sua bandeira de luta, cantam, estudam e dançam, ou seja, lutam a justa luta organizada e festiva.

Se em uma sala de aula onde os alunos permanecem durante todo tempo em fila e em silêncio, não é possível exigir dos mesmos além da reprodução mecânica, nem tampouco afirmar que existam dificuldades de aprendizagem, pois nestas condições não é a aprendizagem que se busca, mas a mecanização, a simples reprodução.

Na sala "y" a professora estendeu no chão dois pedaços de papel bobina e dividiu as crianças em dois grupos distribuindo a cada um deles, caixas vazias de diferentes tamanhos e variadas espessuras, propondo:

"Agora com estas caixas vocês vão montar a escola, as salas, os banheiros, tudo com estas caixas".

Depois de concluída a etapa inicial a professora se dirigiu a um dos grupos e com um giz explicou aos alunos:

"Olha, vocês vão fazer o contorno de toda a escola que você montaram, para isto vamos usar este giz".

A própria professora iniciou o contorno e depois entregou o giz a um dos alunos e se dirigiu ao segundo grupo repetindo a explicação.

Concluída esta parte da atividade, a professora pediu para que as caixas fossem retiradas, e dirige-se às equipes alternadamente.

"Robert, no contorno da escola, faça o percurso da nossa sala até o banheiro".

Na outra equipe:

"Alisson, qual é o caminho que você vai usar, indo do banheiro até a quadra?"

"Alex, vá da quadra até a sala cinco".

"Maikel Douglas, vá da sala da pedagoga até a sala três".

"Elizângela, vá da sala da diretora até a cantina."

A aluna pergunta:

“Posso ir por aqui?”.

Professora:

“Pode, o caminho é seu”

Os alunos neste ponto do trabalho começam a dispersar-se, o que fez a professora parar várias vezes para solicitar atenção.

Depois que todos os alunos participaram da atividade, a professora pede que voltem as suas carteiras, em silêncio.

Sobre a sua postura, a professora explicou-me que durante a aula, alterna entre o “negociar” com os alunos em um clima descontraído e pedir silêncio.

A sua variação de postura não é uma interrupção proposital do que é prazeroso para o aluno, apenas traduz um contraste entre a educação que ela recebeu e a tentativa de mudança. Quando a tentativa de mudança não dá conta da situação posta no momento, ela automaticamente retorna ao recurso que conhece bem e por ele transita com segurança.

A professora percebe a necessidade de mudar, mas não sabe como. Durante a hora atividade, os estudos necessários à mudança poderiam ser feitos, mas de acordo com a professora, esse trabalho foi feito esporadicamente por algumas pedagogas, mas de forma teórica sem muita relação com a prática da sala de aula.

Nesta análise, a professora demonstra o erro e o risco a que se expõe o pedagogo, quando perde de vista a especificidade de seu trabalho de formação docente.

Em um dos diálogos, esta professora afirma de diferentes formas que sente falta de subsídios para que ela não só compreenda, mas possa relacionar com o seu dia-a-dia. Fala da necessidade de alguém que a auxilie no planejamento, na elaboração das atividades:

“Às vezes me sinto perdida, muito criticada, isso me sufoca eu não quero mal os alunos mas tenho meu jeitão de fazer as coisas, mas as pessoas criticam quando eu vou inventar de fazer diferente, não dá certo”.

Nem vítima, nem algoz, esta professora de fato quer fazer bem o seu trabalho, apenas não sabe "como". Apesar das críticas, a alternativa para mudar não chegou até ela, pelo menos, não de forma significativa, assim como se faz com alguns alunos, aparentemente faz-se com esta professora. Se não aprende, deixa-se de lado, recrimina, isola, para quem sabe um dia como por encanto esta professora mude sua prática da mesma forma que os alunos com dificuldade aprendam. Para ilustrar melhor esta análise, afirma Paulo Freire:

“Eu não sou contra aquele material que vem auxiliar o trabalho docente do professor, eu sou contra aquele material que meia dúzia de ‘Deuses Iluminados’ se reúnem e ficam dos seus gabinetes, mandando recadinhas, bilhetinhos para o professor(...) A mudança, o repensar a práxis só ocorre quando esta necessidade vem do interior do indivíduo, de dentro para a fora(...)”(Freire, 1986)

A necessidade de mudança pode nascer a partir da busca das causas da não aprendizagem dos alunos, fazendo com que estas dificuldades se constituam num ponto de partida para a formação continuada.

Retornando à sala de aula, após conseguir a atenção dos alunos, a professora, cola no quadro o trabalho de uma das equipes e comenta:

“Esta é uma representação dos caminhos que fazemos todos os dias na escola, Olha só gente, este caminho aqui era da quadra até o telefone e vocês fizeram da quadra até a sala cinco, e não era assim, né gente”.

“Agora, no caderno de vocês vão desenhar este mapa da escola (aponta para um dos trabalhos) e fazer o caminho do telefone até a nossa sala”.

Uma das alunas pergunta:

“Professora, tem que desenhar tudo?”.

“Sim tudo, por onde vocês vão passar”,

“A escola inteira”.

“Sim a escola inteira”.

Ao iniciar a atividade proposta grande parte dos alunos não tem lápis, ou borracha e vão em busca dos colegas para emprestar. Uns tentam encontrar régua, mas na sala toda existe apenas um aluno que possui este material.

Esta situação traduz uma das condicionalidades interpostas ao trabalho pedagógico a falta de material, este fator resulta em um grande desperdício de tempo e em desmotivação para alguns alunos.

Um dos alunos sentados no fundo da sala cruza os braços, ao lhe ser perguntado porque não quer realizar o trabalho e responde prontamente:

“Eu não tenho régua, vai ficar torto e feio, eu quero lápis de cor para desenhar colorido”.

Escutando esta frase é difícil deixar de considerar o que este aluno perfeccionista seria capaz de produzir caso partilhasse do acesso de alguns materiais elementares para as atividades escolares. Como ele, quantos devem existir?

Ao ouvir o sinal indicando o início do recreio, todos os alunos saem correndo, deixando tudo como está.

A professora então pergunta a minha opinião sobre a sua aula. Respondo-lhe afirmativamente e ela respira aliviada.

Pergunto à professora se ela dá suas aulas assim todos os dias. Ela responde que não, que anda cansada, doente, que não agüentaria isto todos os dias, fica muito pesado fazer assim pela manhã e à tarde, afinal, diz a professora, são duas primeiras séries e a gente acaba caindo no tradicional.

Esta fala da professora articulada à situação dos alunos que não tinham material para a realização da tarefa demonstra que o fracasso escolar não ocorre exclusivamente em função da não diversificação dos métodos, mas entre outros fatores, aqueles apontados por Lopes:

“As políticas educacionais precisam associar as políticas curriculares às políticas de formação de professores, de melhorias de salário, condições de trabalho docente, investimento das instalações e dos materiais pedagógicos das escolas e não podem estar desvinculadas de projetos de melhoria de qualidade de vida da população em geral”.(1999, p.75)

Ainda que tenham ficado muitas questões em aberto, esta primeira observação permitiu compreender que a despeito de todo o contexto em que se encontra a educação, é necessário lutar contra o derrotismo ao qual, os educadores, não ao acaso, sentem-se tentados a entregar-se.

Nesta sala existiam até o mês de setembro dezoito dos vinte e cinco alunos que em setembro, ainda não lêem e não escrevem. Quando este quadro foi constatado pela pedagoga da escola, juntamente com a professora estabeleceram um cronograma de trabalho, bem como planejaram juntas atividades a serem realizadas com os alunos, além de momentos de estudos, bem ao estilo do que Paulo Freire diz:

“O exercício de pensar o tempo de pensar a técnica de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas o que para quê, o como o em favor de quê, de quem, o como o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática a altura dos desafios do nosso tempo” (1996, p.41)

Passado um mês da primeira conversa com a pedagoga, das dezoito crianças que quase não liam nada, em outubro dez já lêem e escrevem.

Deste quadro a primeira consideração a ser feita é, caso este planejamento tivesse sido realizado desde o início do ano letivo, a situação desta turma seria diferente. Neste sentido o papel do pedagogo como

organizador do trabalho pedagógico é indispensável, em sua articulação política e pedagógica.

A necessidade de democratização do conhecimento, tanto para o professor quanto para o aluno, pois ao excluir o professor do acesso ao conhecimento está também excluindo seus alunos, portanto não é possível falar em democratizar o conhecimento para os alunos, sem pensar em formação continuada do professor, uma formação que dê condição do professor formar alunos críticos, de raciocínio rápido, com sentido de risco, curiosos, indagadores. Então não poderá ser a educação somente que exercita a memorização mecânica dos educandos. A que “treina” em lugar de formar.

3.2 Muitas Pesquisas Cabem em uma Sala de Aula!



Um grande desafio posto na educação é a articulação entre os conteúdos escolares e as condições concretas de vida dos alunos, como diz Snyders:

“As crianças populares não superarão seus fracassos escolares substituindo Victor Hugo pelo simplório, pois, de um modo ou de outro, os alunos terão acesso ao mais elaborado que esse simplório e ganharão deles. Mas há vários caminhos para conduzir a Victor Hugo”.(1988, p.126)

Neste sentido nenhuma prática escolar ou conteúdo pode ser considerado neutro do ponto de vista político.

Ao entrar na segunda sala de primeira série fui recepcionada de maneira descontraída, tanto pelos alunos como pela professora.

“Oi pedagoga, veio ver a nossa aula né?”

Um menino pergunta:

“É verdade que você vai escrever tudo o que a gente fizer hoje em um trabalho da tua escola?”

A professora:

“Entre pedagoga, sente onde você quiser”.

Na ordem das perguntas, respondi que sim, agradei por ser recebida e sentei-me no fundo da sala.

As carteiras nesta sala estão organizadas em fileiras duplas, segundo as informações da professora sentam-se sempre juntos: um aluno defasado com outro aluno que acompanhe os conteúdos trabalhados.

Esta organização da sala fundamenta-se na concepção de que, para aprender é necessário interagir, cooperar, encontrar os pontos de referência para estabelecer relações. Todo indivíduo aprende inúmeros conhecimentos em sua interação com os outros indivíduos e com o meio.

A professora ao iniciar a aula diz que neste dia vai fazer uma reestruturação de texto, explicando que o nome é complicado, mas para fazer é bem fácil.

“Bem gente, olha aqui, nós vamos juntos tentar arrumar tudo em um texto que eu escolhi, o texto é este”.

Expõe no retroprojetor uma transparência, onde encontra-se transcrito fielmente este bilhete, que recebeu de uma das alunas:

“Profêçora cristiane

Na verdade oje nesta noite fiquei com saldade

de vocce e escrevi.

*É um dia de Domingo, voce é uma pecoa
muito importante para mim.*

Vanessa"

Enquanto mostra o bilhete, pergunta a aluna:

"Vanessa, nós podemos deixar o bilhete melhor do que já está"?

A aluna faz sinal de positivo com a cabeça.

"Olha pessoal, sempre quando a gente escreve, mesmo depois de grande, como eu, a pedagoga, sempre se precisa arrumar o que escreve".

Todos os alunos ficam admirados e a autora do bilhete se mostra animada concordando com a reestruturação.

Duas considerações podem ser resgatadas a partir da fala da professora. A primeira, a dimensão afetiva na relação entre a professora e os alunos, e não se trata aqui da afetividade baseada na psicologização de todos os problemas do fracasso escolar, mas no pressuposto que o aluno constrói tanto o seu referencial de conhecimentos como a sua afetividade na interação entre os sujeitos mais experientes de sua cultura. A afetiva é imprescindível na formação humana.

A segunda dimensão a ser considerada é o uso da transparência, que possibilita perceber um planejamento prévio. A organização prévia das aulas passa pelo aproveitamento do tempo escolar o que é muito positivo porque tempo é o que a classe trabalhadora não pode perder.

"Gente, olha aqui, PROFESSORA, se escreve como OSSO".(grifa os dois esses)

"Aqui no 'oje', o que está faltando?"

"Um H professora, igual a Hortência".

"Exatamente, então é 'hoje' com H na frente."

Desta mesma forma, a professora segue a reestruturação, sempre brincando com os alunos, todos riem durante a aula, dão palpites, não só quanto a ortografia, mas também sobre a forma do bilhete.

Esta relação feita pela professora entre o bilhete de uma aluna e o sistematização na forma padrão, trata-se nos dizeres de Lopes:

“Com este fundamento a conduta apropriada na situação de ensino-aprendizagem seria partir dos conhecimentos que os alunos já possam discutir problemas que geram conflitos cognitivos, dar ênfase ao processo de construção do conhecimento, secundarizando a busca de resultados. É tarefa do professor criar um ambiente na sala de aula propício ao diálogo, levando os alunos a refletir sobre os porquês e os comos da ação, através de um processo de interação”. (1996, p.66)

Depois da reestruturação a professora propõe a transcrição do bilhete para o caderno. Todos os alunos se mostram muito animados, conversando entre si e trocando materiais. Após todos terem copiado o bilhete reestruturado no caderno, foi distribuída uma folha mimeografada com mesmo bilhete já na norma padrão, porém com lacunas em branco para serem completadas as palavras trabalhadas durante a reestruturação.

A seguir a professora propõe que todos escrevam um bilhete para quem desejarem.

A professora caminha entre as carteiras atendendo aos alunos individualmente, e ao encontrar um erro interfere no processo de produção do aluno, ajudando-o a rescrever a palavra.

“Gente olha lá, não esqueçam que hoje começa igual Hortência”.

Enquanto caminha pela sala atendendo os alunos individualmente vai dizendo:

“Tiago, já terminou?”.

“Não”.

“Então amigo, o que está faltando?”.

“Eu não acho meu lápis”.

“Pegue o meu lá no estojo”.

“Márcio, vai terminando?”.

“Já terminei professora”.

“Veja então quem está precisando de ajuda, amigo”.

“Eu preciso de ajuda, - pede outra menina”.

Perrenoud (1993) compara esta multiplicidade de tarefas do professor com a do maestro que ao dirigir uma orquestra, na qual alguns músicos não dominam totalmente a leitura da partitura ou não encontram necessidade de segui-la. Esta metáfora se traduz nos momentos de atendimento individual como nesta aula, onde professora divide sua atenção com todos os alunos.

A intervenção sistemática no trabalho do aluno é característica de uma ação educativa e formação do homem segundo um plano humano.

Perguntei a esta professora se nesta sala existem alunos com dificuldade de aprendizagem, ela responde afirmativamente, dizendo que no mínimo uns cinco alunos. Quanto a dinâmica de suas aulas, explica que são sempre encaminhadas desta forma, e diz:

“Olha, desculpe, mas não deu para prepara uma aula especial, este é mesmo o de todo dia”.

Apesar da afirmação da professora de que sua aula é assim todos os dias, percebe-se que os alunos manifestam grande interesse, dialogando, perguntando, resolvendo seus problemas, trocando informações, enfim demonstrando grande interação com a professora, entre eles próprios principalmente com o conhecimento.

Partindo desta observação cabe aqui alguns questionamentos: O interesse dos alunos durante a aula, não estaria diretamente relacionado com o despertar da curiosidade pelo conhecimento que o professor é capaz de provocar no aluno? Que elementos são necessários para que o professor possa despertar a curiosidade epistemológica em seus alunos?

A resposta tanto para a primeira como para a segunda questão, poderia ser respondida cada uma em pesquisas distintas, mas a intenção aqui não é respondê-las nem esgotar os temas, mas aproximar as questões. Porque em uma sala de aula onde a professora é interessada, dinâmica, e desperta o interesse dos seus alunos, ainda assim, cinco dos vinte cinco alunos não estão alfabetizados?

Para responder esta pergunta é necessário um olhar por toda a escola, já que a aprendizagem destes cinco e de outros alunos dependem também da organização do trabalho pedagógico.

A concepção de direção da escola caracteriza-se pelas relações de poder e pela burocracia ou por seu projeto pedagógico? A prática de gestão escolar descolada do trabalho docente inviabiliza a construção de projetos coletivos que proporcionem aos alunos a recuperação dos conteúdos.

Outro ponto a ser considerado é que atualmente as professoras estão sem hora atividade. Durante o segundo semestre as duas professoras necessárias para a organização da hora atividade foram remanejadas e a Secretária de Educação não deliberou novas docentes para as aulas de educação artística e educação física. Isto além de citar que as duas professoras contratadas pela mantenedora, nos últimos dois anos, são estagiárias que chegam à escola sem preparo ou experiência, recebendo mensalmente um salário mínimo por oito horas de trabalho. Estes elementos demonstram o projeto de desqualificação do professor além da exploração destas estudantes, ofertando-lhes baixos salários e péssimas condições de trabalho.

Sem a hora atividade, com dupla jornada de trabalho é difícil para o professor planejar atividades cotidianas, o que acaba gerando um trabalho em sala, muitas vezes improvisado e espontâneo.

Cabe ao pedagogo articular momentos para que o professor possa planejar. Todavia, de acordo com a maioria do grupo de professores, com exceção de uma pedagoga que passou pela escola, o trabalho deste profissional sempre foi marcado pela fragmentação, pela ausência, mas

especialmente por um discurso brilhante, progressista, totalmente descolado da prática.

Quanto ao atendimento específico dos alunos com defasagem de conteúdo, existe apenas uma sala de recursos na escola para atender seus alunos e das escolas vizinhas, além disso, para que se possa freqüentar esta sala é necessário que o aluno passe por uma avaliação psicoeducacional, cujo processo dura aproximadamente seis meses.

Não existe contra-turno devido a carência de espaço físico e falta de profissionais. A respeito desse assunto a mantenedora responde categoricamente que não existe como viabilizar o contra-turno.

Todos estes fatores foram historicamente construídos, por isto, encontrar de cinco a dez alunos em cada sala de aula que serão reprovados, é por esta escola e talvez, por outras do município considerado um quadro normal. Sobre isto Paulo Freire escreveu:

“Se o sonho morreu e a utopia também, a prática educativa nada mais tem que ver com a denúncia da realidade malvada e o anúncio da realidade menos feia, mais humana(...)”(1997, p.123)

Mesmo inserida na feiúra desta realidade, na escola os professores e alunos resistem a aceitar o imobilismo e em suas ações, mesmo isolados tentam sobreviver.

Talvez falte um projeto verdadeiramente coletivo, para que a resistência a inexorabilidade do sonho e da utopia possam fundamentar a construção de uma realidade mais humana e uma escola mais democrática.

3.3 A construção da utopia como forma de resistência à exclusão.



Ao entrar na terceira sala fui recebida pelos alunos com um breve oi, todos olhavam atentamente a professora que também me recebeu com um breve sorriso por estarem envolvidos em uma atividade.

A atividade era uma dobradura de baleia, mas enquanto estão dobrando a professora não conta no que vai resultar, e todos fazem a atividade tentando adivinhar o final, a cada passo da atividade é possível perceber que os alunos dominam conceitos como linha diagonal, ângulo reto, lado e figuras geométricas.

“Dobrem a folha assim (a professora mostra a que está fazendo)”

“Dobra na diagonal, professora?”.

“Sim, na diagonal”.

“Professora, porque no quadrado tem ângulo reto?”.

“Porque não tem canto torto”

Cada nova forma é registrada no quadro com giz colorido e cada aluno faz a reprodução em seu caderno.

A professora atende os alunos individualmente, e entre si os alunos também se ajudam, pelo fato de estarem organizados em equipes de três ou quatro, a interação entre eles é possível.

Nesta organização da sala, a cada momento em que os alunos emprestam materiais, eles aproveitam o tempo para trocarem informações

sobre o registro de cada etapa do trabalho. Juntamente com este registro a professora propõe aos alunos algumas situações problema.

“Quantos lados tem esta figura?”.

“Pinte todos os triângulos”

“Some os lados de todos os triângulos desta figura”.

“Quantas figuras tem de quatro lados’(ver anexos)”

No momento em que toma a forma de uma baleia à professora pede que todos a pintem e cole no caderno terminando a caracterização da baleia, desenhando os olhos, a respiração, o mar, e tudo mais que desejarem.

Terminada esta atividade a professora cola no quadro dois desenhos, um de uma baleia e um de sereia entre os desenhos escreve o seguinte texto:

“FAZENDO UM REGIME BRAVO

TEM NO MAR UMA BALEIA

DIZ QUE QUANDO EMAGRECER

VAI VIRAR UMA SEREIA “

Depois de ler o texto para e com os alunos a professora faz a interpretação oral e questiona se a baleia realmente necessita de regime para ser bonita, exploram os dois sentidos da palavra bravo, diz aos alunos:

“Todo mundo é bonito como é: os gordos, magros, altos, baixos, louros, morenos, negros japoneses,...”.

As crianças empolgadas querem contar que o pai é gordo, a mãe é gorda e o pai a chama de baleia, a professora pergunta se a baleia é feia e conclui com os alunos que a baleia não é feia, logo ser chamada de baleia não pode ser considerado uma ofensa, mas a relação esta na gordura.

Finalizada a discussão sobre a baleia, a professora distribui entre os alunos alguns fantoches feitos com sucata e o texto é representado em forma de teatro.

Perguntei a professora, se a sua prática cotidiana é sempre assim:

“Não exatamente assim, tem coisas parecidas ou nesta mesma linha que a gente faz, mas não anota, sempre gostei de dobradura, fantoche quadrinha, parlenda estas coisas...”

Questionei então a respeito dos alunos com dificuldades de aprendizagem, ela responde que tem de cinco a oito alunos que ainda não estão alfabetizados, mas na matemática todos tem um excelente desempenho e explica que participará da apresentação de um trabalho de matemática em uma feira estadual junto com um pequeno grupo de professoras.

Segundo a professora o grupo recebeu assessoramento de uma docente especialista na área, e trabalharam, muitas noites e fins de semana para que este trabalho fosse editado em forma de livro. Afirmou ainda que isto lhe abriu as portas para um trabalho com matemática e a geometria.

É possível imaginar como seria esta escola se este momento de formação ofertado a um pequeno grupo de professoras somente na área de matemática, fosse democratizado a todas as professoras de uma forma interdisciplinar?

Outro importante questionamento refere-se às diferenças de oportunidades de formação para as três professoras. Se em uma mesma escola não existe igual oportunidade, nem mesmo para as professoras, o que dizer então dos alunos?

Os encaminhamentos metodológicos das três professoras são diferentes não por acaso, mas porque a escola reflete a sociedade a que está servindo. Devido a natureza do trabalho escolar, as racionalidades internas e externas são interdependentes. Neste sentido, será muito difícil chegar ao objetivo de uma escola pública democrática. Se não houver organização coletiva, as práticas pedagógicas serão sempre fragmentadas e isoladas.

Entretanto, se nesta escola pode-se ver refletida a desigualdade, por outro lado, encontram-se práticas interessantes, reflexivas, que despertam o interesse dos alunos, tentando superar a organização ainda excludente embora sejam práticas isoladas que precisam ser sistematizadas,

organizadas, planejadas e sobretudo articuladas a um projeto de educação, de escola e de sociedade, construído por todos os elementos que dela fazem parte.

Lüdke ao falar das séries iniciais da escola pública diz que é possível encontrar práticas interessantíssimas, soluções simples e brilhantes e que estas escolas são riquíssimas em todos os sentidos. A escola pesquisada é um exemplo disto.

Cabe aos sujeitos (alunos, professores, pedagogo, zeladoras, cantineiras, assistentes administrativos, pais, secretaria, que constituem a escola, organizarem as práticas e soluções já existentes para a partir delas construir a utopia.

Não falo aqui de um projeto político-pedagógico burocratizado, solicitado pelos órgãos governamentais, este já existe na escola e é perfeito ao que se propõe. O projeto ao qual me refiro é aquele que também já existe, mas não está escrito e que, a partir dele, possa começar a caminhada para que uma escola humana e formadora do sujeito capaz de destruir os mecanismos produtores da exclusão, portanto ético, participativa e democrática. Para tanto, Kuenzer diz que cada aluno deverá não só dominar os conteúdos, mas os processos de produção e divulgação dos conhecimentos.(1999)

A tentativa de viabilizar esta formação para professores e alunos significa, além da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem em português, matemática, ciências..., o domínio das novas tecnologias, conhecimento e ética, estética e organização coletiva.

As limitações para construir um Projeto Político Pedagógico que atenda às necessidades aqui descritas são incontáveis, mas uma vez sistematizado este projeto, a partir das práticas transformadoras que já existem na escola e, dos avanços ainda a serem construídos, não só buscando a imediaticidade dos resultados, pode se constituir uma prática como forma de resistência a todas as desigualdades presentes na escola.

Prelúdio

*Sonho que se sonha só
É só um sonho que sonha só
Mas sonho que se sonha
junto
É realidade*

Raul Seixá

Considerações finais

Foi durante um feriado prolongado que concluí o relatório desta pesquisa. Porém, ao findar estes dias, necessitava de algum elemento até o momento ainda desconhecido para a conclusão do texto.

Nos primeiros minutos do retorno à escola pesquisada uma professora me trouxe o "tal elemento" que parecia faltar. Ela, na verdade solicitava-me auxílio com um aluno que apresentava dificuldades numa situação de aprendizagem específica e ao lhe apontar uma possível solução subsidiada por um dos textos lidos durante o feriado, tudo ficou claro e o elemento que faltava me veio a cabeça na forma de um trecho de um artigo de Nilda Alves e Regina Leite Garcia:

"Quando prática e teórica são religadas como sempre estiveram, no viver do cotidiano, não mais se pode isolar o sujeito do objeto, ou dicotomizar o mundo, ou encontrar salvação no futuro, no isolamento das grades e laboratórios, ou no olhar estratégico, perspectiva herdada da modernidade. Cai por terra esta perspectiva que se dominava pomposamente paradigma, exigindo o reconhecimento do outro, no tempo e no espaço do cotidiano, do aqui e agora, de dentro e fora, do entre lugar em que estamos todos, resultado de um interminável processo de hibridização. (2000, p.187)

Esta relação estabelecida entre a frase da professora e o trecho do artigo, respondeu, é claro, junto com todo o conteúdo desta pesquisa, a questão inicial posta neste trabalho.

Sim. As dificuldades de aprendizagem podem constituir-se em um momento de formação dos professores, e não só as dificuldades de aprendizagem, mas todos os determinantes considerados problemáticos que parecem estar isolados entre si. Não só esses elementos fazem parte de uma mesma problemática como também refletem uma situação que não é só da escola, mas da sociedade na qual ela está inserida.

Estudando, discutindo e buscando, é como poderemos intervir na escola para transformá-la e esta transformação não acontecerá de fora para dentro ou de cima para baixo, mas no próprio cotidiano do trabalho pedagógico.

Não se pretende advogar aqui a favor do basismo classista, que valoriza apenas a dimensão prática do trabalho docente, mas derrubar o discurso que serve apenas para ser retórico, que fala, fala, fala... mas pouco serve à prática pedagógica.

Existem várias pesquisas, livros, trabalhos e artigos científicos sérios (outros nem tanto) que podem dialogar com o cotidiano escolar, que quer e acredita na transformação. Assim como existem os sujeitos comprometidos, dispostos a todos os dias construir uma escola democrática e ética, no sentido de garantir a todos o direito de aprender.

Muitos dos problemas na escola não o são verdadeiramente como tal. Eles ocorrem do ponto de vista do pensamento liberal que põe no lugar das causas a análise dos efeitos.

Trabalhar em cima destes pressupostos permite avançar na compreensão de que o professor pertence à classe trabalhadora, que o aluno não é o culpado pela não aprendizagem e também que, embora muito difícil, é possível a construção de uma escola pública de qualidade, no sentido de acesso e permanência, além, é claro, da sua função precípua, apropriar-se do conhecimento historicamente acumulado.

A possibilidade de construir a escola que queremos fundamenta-se nas ações que realizamos hoje, acreditar que isto é apenas romantismo significa desacreditar a Utopia. Para o sociólogo Herbert de Souza, o Betinho, ser utópico é admitir que a solução de alguns problemas vai além do que é possível ser feito.

A indignação diante da não aprendizagem dos alunos é o primeiro passo. Sejamos ousados, capazes, comprometidos com a escola pública. Acreditar na impossibilidade da escola é abrir mão de escrever a história.

A história é escrita por pessoas, como as que morreram pela liberdade, que lutaram pela anistia, pelas eleições diretas, que derrubaram um presidente. A história é feita de ações como aquela ação solidária que de forma coletiva lutou contra a miséria e pela vida.

Como estes, outros tantos importantes fatos históricos, aconteceram graças a um projeto unitário de mundo e de homem no qual muitos e muitos indivíduos acreditaram.

Isto é o que se pretende com este trabalho: uma pequena contribuição para a escola pública, da qual fala Snyders:

"Eu gostaria de uma escola que tivesse a audácia, que corresse o risco de assumir sua especificidade, jogar totalmente a carta da sua especificidade."(1988, p.277)

Para que esta citação fosse perfeita para concluir este trabalho, seria necessário substituir o *Eu* pelo *Nós*, o sonho individual pelo coletivo e a prática solitária pela prática solidária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÂBRAMOWICZ, Anete. Quem são as crianças multirepetentes? In: Para Além do Fracasso escolar/ Anete Abramowicz e Jaqueline Moll (orgs.). Campinas: Papirus, 1997, p.161 a 172.

ALVES, Nilda e Regina Leite Garcia (orgs.). A Invenção da Escola a Cada Dia. In: A Invenção da Escola a Cada Dia. Rio de Janeiro : DP&AS, 2000. Col. O Sentido da Escola.

ANDRÉ, Marli. E.D.A. Os estudos etnográficos e a reconstrução do saber didático. In: Revista da ANDE (19): p.17 – 21, Ano 12.São Paulo: Autores associados, 1993.

_____.A construção da pesquisa etnográfica para a construção do saber didático. In: Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal / Selma G. Pimenta (orgs.). São Paulo: Cortez, 1997, p.121-130.

ATHIAS, Gabriela. Falta de Saneamento Básico Mata Mais Que Crime. Folha de São Paulo, São Paulo, 16 de julho de 2000.

CORTELLA, Mário Sérgio. A Escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.2a ed. São Paulo, Cortez: Instituto Paulo Freire, 1999.(coleção perspectiva; 5)

CHAUÍ, Marilena. Convite à Filosofia. São Paulo. Editora Ática

CUNHA, M. Isabel. A pesquisa qualitativa e a Didática. In: Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e Portugal/ Selma G. Pimenta. (org.). São Paulo: Cortez, 1997, p.99-108.

FERNANDEZ Enguita, Mariano. A Face Oculta da Escola: Educação e Trabalho no Capitalismo. Porto Alegre, Artes Médicas,1989.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à prática educativa. Paz e Terra, 1996. (coleção leitura).

_____. Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. – São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do Capitalismo Real. 4ª ed. São Paulo, Cortez, 2000.

_____. O Enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. Ivani Fazenda (org.). São Paulo: Cortez, 1989, p. 70-90.

GARCIA Figueiredo Praga Maria, Tânia. Esculpindo Geodos, Tecendo Redes. Estudo etnográfico sobre o tempo e avaliação na sala de aula. São Paulo, USP, 1996.(dissertação).

GENTILI, Pablo. Mentiras que Parecem Verdades: Argumentos Neoliberais sobre a Crise Educacional. In: Revista de Educação AEC. V.25, n100, jul/set. Brasília : AEC, 1996. p75 a 98.

KUENZER, Acácia Z. As políticas de formação: A Construção da Identidade do Professor Sobrante. In: Educação e Sociedade: revista quadrimestral de ciência da Educação. Centro de estudos Educação e Sociedade n 69. Campinas: CEDES. 1999.

LIMA, Teófilo Lourenço de. Manual Básico para elaboração de Monografia. Canoas: Ed. Ulbra, 1999

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Pluralismo Cultural em Políticas de Currículo. In: Políticas e Práticas. Campinas. Papirus, p.59-77,1999

MEIRIEU, Philipe. O que é aprender? In: Aprender SIM, Mas como? Porto Alegre. Artes Médicas. 1998. p.105-126.

NONATO, Nara Lúcia. Como envolver os pais na Gestão Escolar. In: Gestão em Rede, agosto, p.20,21. 1998

NOSELA, P. Compromisso Político como horizonte da competência Técnica. In: Educação e Sociedade (14): p.91-97, abril/1983.

NUNES Caldas, Andrea. A Natureza do Trabalho Docente como Mediação da Relação Orgânica entre Sindicato e a Escola. Curitiba, UFPR, 1998.(dissertação)

PINO, Angel. Escola e Cidadania: apropriação do conhecimento. In: Sociedade Civil e Educação / Antonio Joaquim Severino, José de Souza Martins, Alba Zaluar, e outros. Campinas. Ande: Anped, 1992.

PUGLIESE, Jussara. Maria Tavares. O limite da Necessidade: as condicionalidades interpostas à realização do trabalho educativo na escola obrigatória. In: Supervisão Educacional: Para uma Escola de Qualidade. Naura Carapeto (org.). Cortez: São Paulo, 1999.

QUINO, (pseud. Joaquin Salvador Lavado) Toda Mafalda/São Paulo: Martins Fontes, 1993

RIOS, Terezinha Azerêdo. Ética e Competência. 8ª ed.-São Paulo, Cortez, 1999. (Coleção Questões da Nossa Época; vol 16)

SAVIANI, Demerval. Problemas Sociais e problemas de aprendizagem. In: Revista da Ande (17): p.5-12 Anos 10. São Paulo. Autores Associados, 1991.

_____. Educação e políticas especiais. In: Políticas públicas e educação. INEP, 1987, p.89-94.

_____. Sentido da Pedagogia e Papel do Pedagogo. In: Revista ANDE(9) anos.p.27,28.. São Paulo Editora Cortez,1985.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A escola e a construção da cidadania. In: Sociedade Civil e Educação. Campinas. Papirus: CEDES; Ande: ANPED, 1992.

_____. Metodologia do Trabalho Científico. 21.Ed. Revisada e ampliada. São Paulo. Cortez. 2000.

SNYDERS, George. Alegria na Escola. São Paulo Ed. Manolo. 1988

SOUZA, Herbert de. O Impossível na Política. Folha de São Paulo, 17 de novembro de 1996.

VASCONCELOS, Iolani. A metodologia enquanto ato político da prática educativa. In: Rumo a nova didática. Vera Maria Candau (org.). Petrópolis, RJ: Vozes.1990.

VEREDA,(Produtora de vídeos).Vídeo sobre vida e obra de Paulo Freire. São Paulo.

ANEXOS

Tem empregada doméstica ou diarista? _____

4) Aspectos Culturais

Com que frequência:

Você compra Cds? _____ Vai ao teatro? _____

Compra livros? _____ Revistas? _____

5) Ingresso na rede

Tempo de serviço na rede: _____ Na escola: _____

Atua nos períodos: manhã(____) tarde(____) noite(____)

Tempo de atuação:

Educação infantil: _____

Ensino fundamental: Primeira série(____) Segunda série(____)

Terceira série(____) Quarta série(____)

6) Formação continuada

6.1-Mantenedora

a) Cite os três últimos cursos dos quais você participou (nome, duração, tema trabalhado)

b) Contribuição do curso:

6.2-Na escola

a.) Como está organizada a hora atividade dos professores?

a .1) O que é feito? _____

a .2) Como é feito? _____

a .3) Porque é feito ? _____

a .4) Para que é feito? _____

b) Como você gostaria que fosse a hora atividade?

6.3-Em outras instituições?(UFPR, UTP, IBEPEx, outras instituições)

7) Em relação a prática docente:

a)- Para você, o que é dificuldade de aprendizagem?

b) Você tem alunos com dificuldade de aprendizagem?

sim()

não()

c) Especifique estas dificuldades de aprendizagem:

- Família:

- Aluno:

Outros:



