

370.71
F738c
T

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
BIBLIOTECA
Av. Antônio Carlos, 6627
C. Postal, 1703 - Cidade Universitária Pampulha
31.270-901 - Belo Horizonte MG
Telefones: (031) 499 5301 - 499-5302
FAX: (031) 499-5301

A CONSTITUIÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE
NA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL
DE PROFESSORAS DA REDE
MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE

Sc.222068

INV 05

U. F. M. G. - BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA



271669601

NÃO DANIFIQUE ESTA ETIQUETA

2004

09

MARIA DE FÁTIMA ANSALONI FORTES

1996

MARIA DE FÁTIMA ANSALONI FORTES

**A CONSTITUIÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE
NA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE PROFESSORAS
DA REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE**

**Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado da Faculdade de Educação da
Universidade Federal de Minas Gerais,
como requisito parcial à obtenção do título
de Mestre em Educação.**

**Orientadora: Prof^a Lucíola Licínio de
Castro Paixão Santos.**

**Belo Horizonte
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Minas Gerais**

1996

Dissertação defendida e aprovada em ____ / ____ / ____ pela Banca Examinadora
constituída pelos professores:

Prof^ª Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos

Prof^ª Léa Pinheiro Paixão

Prof^ª Maria Aparecida Paiva

BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE PESQUISA / UNICAMP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DA 261ª (Ducentésima Sexagésima Primeira) DEFESA DE DISSERTAÇÃO NO
COLEGIADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA
FAE/UFMG.

Aos treze dias do mês de dezembro de mil novecentos e noventa e seis, realizou-se na sala 307 da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, uma reunião para apresentação da defesa da dissertação: "A constituição da prática docente na trajetória profissional de professoras da rede municipal de Belo Horizonte", da aluna MARIA DE FÁTIMA ANSALONI FORTES, requisito final para obtenção do Grau de Mestre em Educação. A banca examinadora, aprovada pelo Colegiado em 04/11/96, foi composta pelas seguintes professoras: Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos - Orientadora, Aparecida Paiva e Léa Pinheiro Paixão. Os trabalhos iniciaram-se às 14 horas 20 minutos com a síntese da dissertação feita pela mestrande. Em seguida os membros da banca fizeram uma arguição pública à candidata. Terminadas as arguições, a banca examinadora retirou-se para fazer a avaliação final da defesa da dissertação apresentada. Em conclusão, a banca examinadora considerou a dissertação aprovada, por tratar-se de uma contribuição significativa para o campo de educação, sugerindo sua publicação. O resultado final foi comunicado publicamente à MARIA DE FÁTIMA ANSALONI FORTES e ao público, concedendo a aluna o título de Mestre em Educação devendo encaminhar à Secretaria do Programa a versão final em 04 (quatro) exemplares. Nada mais havendo a tratar, eu Cláudia Márcia Ferreira de Carvalho Lopes, Secretária em Exercício do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata que depois de lida e aprovada será por mim assinada e pelos membros da banca examinadora. Belo Horizonte, 13 de dezembro de 1996.

Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos

PROFª LUCÍOLA LICÍNIO DE CASTRO PAIXÃO SANTOS - ORIENTADORA

Aparecida Paiva

PROFª APARECIDA PAIVA

Léa Pinheiro Paixão

PROFª LÉA PINHEIRO PAIXÃO

Cláudia Márcia Ferreira de Carvalho Lopes

CLAUDIA MÁRCIA FERREIRA DE CARVALHO LOPES

Secretária em Exercício do Programa de Pós-Graduação em Educação-FAE/UFMG

Dedico esta dissertação:

**à memória de JOSÉ ROBERTO ANSALONI, irmão,
amigo inesquecível e primeiro aluno.**

**Aos meus filhos LÍVIA e RAFAEL que, com a vi-
vacidade e a curiosidade da adolescência, me fa-
zem reviver a beleza de novas descobertas.**

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em especial:

- À Prof^a LUCÍOLA LICÍNIO DE CASTRO PAIXÃO SANTOS pela orientação segura e competente e pelo estímulo constante.
- Às professoras entrevistadas, por me proporcionarem informações valiosas e compreensão da profissão.
- A FLÁVIO ANTÔNIO FORTES, pela dedicação, carinho e apoio.
- A JOSÉ ARMANDO ANSALONI, querido irmão e amigo precioso, pelo exemplo de amor ao ensino e às letras.
- A NÉLIA ANSALONI PRADO, irmã e amiga que sempre me ensina a ver o lado ameno da vida.
- A NILZA ANSALONI FORTES e a WASHINGTON BRAGA FORTES, pela acolhida sempre carinhosa e pelo apoio sincero.
- A AVANI AVELAR XAVIER, pela disponibilidade em compartilhar comigo o seu saber e as suas experiências profissionais.
- A DENISE CARLA FRANÇA DE AZEVEDO BRANCO, por mostrar-me a importância da amizade e do respeito no trabalho.
- A EDIL VASCONCELOS DE PAIVA e a LÉA PINHEIRO PAIXÃO, professoras que, além de me proporcionarem um primeiro contato com a pesquisa educacional, ensinaram-me o valor do incentivo e da simplicidade profissional.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO, 9

1.1 A prática docente como objeto de pesquisa, 9

1.1.1 A profissão e a carreira docente, 12

1.1.2 A prática docente, 17

1.2 O traçado da pesquisa, 21

2 AS ESCOLAS PESQUISADAS, 29

2.1 Introdução, 29

2.2 Caracterização das escolas, 29

2.2.1 A Escola "A", 29

2.2.2 A Escola "B", 38

2.3 As mudanças nas escolas, 47

2.4 Os pressupostos teóricos da Escola Plural, 49

2.5 A implantação da Escola Plural nas escolas pesquisadas, 57

2.6 O desenvolvimento do projeto Escola Plural nas escolas: entraves e avanços, 63

3 A PRÁTICA DOCENTE NA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS, 100

3.1 Introdução, 100

3.2 As professoras da Escola "A", 101

3.2.1 Sandra, 101

3.2.2 Luiza, 102

3.2.3 Nélia, 103

3.3 As professoras da Escola "B", 104

3.3.1 Malu, 104

3.3.2 Berenice, 105

3.3.3 Ana, 107

3.4 O perfil das professoras entrevistadas, 108

3.5 O desenvolvimento da prática docente, 113

3.5.1 Sandra, 113

3.5.2 Luiza, 117

3.5.3 Nélia, 121

3.5.4 Malu, 128

3.5.5 Berenice, 133

3.5.6 Ana, 137

3.6 A prática docente na trajetória profissional das professoras entrevistadas, 143

3.6.1 As dificuldades vivenciadas no início da carreira, 144

3.6.2 A construção de saberes na prática, 155

3.6.2.1 As primeiras aprendizagens, 155

3.6.2.2 A troca com os pares, 161

- 3.6.2.3 O investimento individual: leituras e cursos, 167
- 3.6.3 As relações entre o trabalho docente e a supervisão escolar, 174
- 3.6.4 Os conflitos dos docentes com o sistema de avaliação escolar, 180
- 3.6.5 Adaptação / inadaptção das professoras às escolas, 185
- 3.6.6 A disciplina e a relação professor-aluno, 190
- 3.6.7 Conclusões, 203

4 CONCLUINDO: A PRÁTICA E SEUS DETERMINANTES, 214

- 4.1 A prática em estágios diferenciados da carreira, 214
- 4.2 A prática e as características pessoais, 230
- 4.3 A prática e a instituição escolar, 235
- 4.4 Considerações finais, 244

5 ANEXOS, 251

- Anexo 1 Ficha para avaliação dos alunos da Escola "A", 251
- Anexo 2 Ficha avaliativa para os pais / Escola "A", 252
- Anexo 3 Ficha de auto-avaliação de alunos da Escola "A", 254
- Anexo 4 Ficha avaliativa / pais da Escola "A", 255
- Anexo 5 Ficha para avaliação dos alunos da Escola "B", 256
- Anexo 6 Roteiro de entrevistas com as coordenadoras, 258
- Anexo 7 Roteiro de entrevistas com as professoras, 259

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS, 261

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo identificar e analisar os diferentes fatores presentes na constituição da prática pedagógica de professoras das séries iniciais do primeiro grau, ao longo de suas carreiras bem como em situações de mudança. A pesquisa de campo envolveu seis professoras da rede municipal de Belo Horizonte que atuam em duas escolas diferentes. Partindo-se do pressuposto de que a prática é um processo de construção permanente no qual estão presentes diferentes tipos de experiências, procedeu-se à observação das aulas de cada uma das professoras e a entrevistas com essas profissionais e com as coordenadoras das escolas nas quais atuam. Procurou-se reconstituir a trajetória profissional das professoras como forma de compreender as principais dificuldades que elas enfrentam na prática, no decorrer da carreira, quais as estratégias que utilizaram para superar tais dificuldades, de que forma as experiências que vivenciaram ao longo de suas trajetórias profissionais demandaram e até propiciaram a construção ou a incorporação de novos saberes e como tais experiências e saberes influenciam a prática atual. Tendo em vista a implantação e o desenvolvimento da proposta da Escola Plural, este estudo buscou identificar quais os novos desafios apresentados às professoras com as alterações implementadas na organização das escolas. A análise da prática na trajetória profissional das professoras e do processo de mudanças nas escolas evidenciou que a prática docente das entrevistadas resulta de um processo contínuo e permanente, condicionado por vários fatores como a fase de carreira em que elas se encontram, seus traços pessoais, opções individuais e pelas condições concretas oferecidas pelas instituições escolares. As professoras, diante das demandas da Escola Plural, contam com condições favoráveis para modificarem seu trabalho, bem como enfrentam diversas dificuldades para realizar algumas das novas propostas contidas no projeto. Em síntese, concluiu-se que a prática profissional é o resultado de um processo de desenvolvimento pessoal, assim como do desenvolvimento profissional em que o docente vai adquirindo competências para organização do ensino. Esse processo envolve também a chamada socialização profissional em que os professores internalizam normas de conduta do seu meio profissional.

CAPÍTULO 1 INTRODUÇÃO

1.1 A prática docente como objeto de pesquisa

A preocupação com a prática docente esteve sempre presente em várias situações da minha vivência profissional. A minha primeira experiência no magistério em um grupo escolar de uma zona rural próxima a Ouro Preto não tardou a me mostrar a precariedade da minha formação, que me impunha vários limites na resolução de problemas que surgiam no dia-a-dia.

Diante das necessidades imediatas com as quais me deparava, tais como seleção de conteúdos a serem desenvolvidos e metodologias a serem empregadas, sentia-me insegura e despreparada. Na época, não era raro eu recorrer a uma professora de Didática e Metodologia do colégio no qual estudei, considerada um modelo de educadora pela sua experiência e pelo seu comprometimento com a formação das alunas do magistério. Mais do que minimizarem minhas angústias e receios, suas sugestões e orientações na organização do trabalho em sala de aula me permitiram desempenhar a contento minhas funções no período em que permaneci naquela escola e envolver meus alunos de uma terceira série, para a maioria dos quais o saber escolar parecia pouco significativo.

Posteriormente, no trabalho como bolsista de Iniciação Científica na Faculdade de Educação da UFMG, analisei depoimentos de professoras de escolas rurais mineiras, que iniciaram carreira antes da década de quarenta, com o objetivo de reconstruir o funcionamento dessas escolas. Percebi nessa análise que, com recorrência elas se referiam às dúvidas e aos problemas que surgiam em suas práticas diárias nas classes multisseria-

das. Recorrer às antigas mestras e trocar experiências com outras professoras eram recursos dos quais elas lançavam mão para enfrentar os desafios que se apresentavam no cotidiano da sala de aula.

Nos três últimos anos a prática docente continua fazendo parte das minhas reflexões. A atuação como auxiliar de pesquisa do CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO LEITURA E ESCRITA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG no Projeto Pró Leitura¹, tem me propiciado participar de discussões acerca da prática pedagógica e da formação de professoras de rede estadual de Minas Gerais, assim como de atuar como formadora junto a essas profissionais. Como o PRO-LEITURA se caracteriza pela busca de articulação entre a formação teórica e a formação prática do professor, são freqüentes os momentos de reflexão sobre a prática. Nesses momentos, as referências das participantes aos problemas que emergem na sala de aula e na escola são uma constante e ultrapassam as questões relacionadas ao ensino da leitura e da escrita, já que esse ensino se dá num meio socialmente organizado, no qual vigoram normas, relações hierárquicas e de poder, valores e comportamentos específicos.

Nessas experiências profissionais algumas questões referentes à formação e à prática das professoras emergiram e despertaram o meu interesse. A primeira delas é que existe uma grande dificuldade em se aplicar o conhecimento teórico na prática cotidiana, ou em outras palavras, em transformá-lo em orientações metodológicas. Como exemplo, pode-se citar que provavelmente pouco repercutirá na prática do professor o conhecimento da taxonomia dos erros ortográficos, se ele não tiver acesso a atividades de intervenção para cada tipo de erro, que lhe permitam, após diagnosticar os erros das

¹ O projeto faz parte do Programa de Cooperação Educativa Brasil - França, desenvolvido pelo MEC e pela Embaixada da França, com vistas a contribuir para o aprimoramento da formação inicial e continuada do professor na área da leitura e da escrita.

produções escritas de seus alunos, elaborar estratégias para trabalhá-los. Dessa dificuldade de transformar conhecimentos teóricos em orientações metodológicas origina-se a necessidade premente de modelos metodológicos ou “receitas”, demonstrada pela maioria dos professores e atualmente tão discutida.

A outra questão diz respeito à complexidade e ao caráter imprevisível das situações que se apresentam na prática. Diante dos desafios e dificuldades da prática pedagógica e de seu precário preparo para enfrentá-las, o professor geralmente busca instrumentalização nas próprias experiências que vivencia no seu percurso profissional e vai construindo um conjunto de saberes, consolidando um repertório pedagógico próprio. Assim, a própria prática permite e até demanda do professor a construção de um saber-ser e de um saber-fazer.

Esses aspectos relacionados à ação e à formação de docentes têm sido tratados em inúmeros trabalhos científicos, nos quais se identificam, dentre outras, várias deficiências dos cursos de formação de docentes. Visando superar as lacunas e as limitações desses cursos, pesquisadores² e professores têm discutido novas propostas de formação. Entre elas vêm se destacando as que valorizam a prática como centro do currículo. De acordo com estas propostas, os cursos deveriam ser constituídos de diversos módulos teóricos interativos e estágios diversificados que capacitariam o futuro professor para tomar decisões, resolver problemas, agir em situações de incerteza e analisar a prática, utilizando a teoria como instrumento de leitura da experiência.

No entanto, a formação é um processo complexo, no qual diversos fatores devem ser considerados. Como bem lembra SOARES, não se pode desconsiderar outras dimensões pessoais, políticas, sociais, culturais e éticas do professor e de sua ação:

² GÓMEZ (1992), SCHON (1992) e PERRENOUD (1993).

“[...] professor não é, certamente, apenas aquele que ensina determinada área específica, professor é também aquele que atua na instituição social, política e cultural que é a escola, participando (conscientemente ou inconscientemente, competentemente ou incompetentemente) das lutas políticas que se travam nela e por ela, e das experiências sociais e culturais que se desenvolvem no contexto escolar – lutas e experiências que ensinam tanto quanto (ou mais que ?) as áreas específicas ensinam.” (SOARES, 1993: 104).

Assim, apenas a formação não é suficiente para explicar a prática docente. Outras dimensões da vivência do professor, no exercício da profissão e no decorrer da carreira, devem ser levados em conta, por que tais dimensões, por certo, concorrem para a construção da identidade dos docentes e, em última instância, da prática desses profissionais.

1.1.1 A profissão e a carreira docente

Os estudos que privilegiam o professor das séries iniciais do ensino fundamental têm focalizado aspectos característicos da função docente, entre os quais destacam-se a natureza da profissão, seu processo de feminização e a crescente desvalorização social dos professores, assim como os diferentes ciclos ou fases identificados ao longo da vida profissional do docente.

O primeiro aspecto, relativo a natureza da profissão, se expressa na sua própria definição. Ela tem sido definida como uma profissão complexa, carregada de componentes relacionais e afetivos, como analisa PERRENOUD, fundamentado em Mireille Cifali:

“[...] uma das especificidades desta profissão reside no encontro com uma, com várias crianças, quer sejam de nossa carne, quer não nos sejam nada, mas que nos olham num face a face inevitável. Aquele que suporta o ato de educar, alguns já o afirmaram, não se confrontaria apenas com a criança viva para a qual formula um projeto, mas também e sobretudo, com a criança recalcada que o inspira na maioria de suas ações [...] o laço educativo não estaria isento de projeções imaginárias, de ilusões e de exageros, nele dominariam, soberanos, os impulsos inconscientes e os desejos insatisfeitos...” (PERRENOUD, 1993: 176)

Na profissão, segundo o autor, vive-se com a mudança, a complexidade, o conflito. O professor, assim como o médico, o psicólogo e o assistente social, esbarra nos limites de sua ineficiência sobre o outro, limites que se relacionam com a identidade, mecanismos de defesa e resistência da pessoa da qual o profissional se ocupa e com a identidade do próprio profissional, seus limites e ambivalências perante aquele por quem se responsabiliza e ainda com a singularidade da relação intersubjetiva e intercultural que se estabelece entre duas pessoas. (PERRENOUD, 1993: 176).

A sala de aula constitui uma organização social e, como tal, pressupõe processos interacionais que não são isentos de expectativas, bloqueios e frustrações. O professor trabalha com suas emoções, sua cultura, seus preconceitos, suas angústias, seus desejos, valores e sonhos, que repercutem nas relações interpessoais. No entanto, a escola e os professores, de maneira geral, ignoram esses condicionantes ou evitam mencioná-los, mesmo quando eles originam relações muito fortes ou situações conflituosas.

Pode-se dizer que a ação dos docentes esbarra também nos limites institucionais. Ela se realiza num meio socialmente organizado com regras definidas, que limitam a autonomia dos professores e os obrigam a uma acomodação às situações reais. A atuação dos docentes se encontra, ainda, subordinada a diretrizes externas. Nesse sentido, os saberes escolares, assim como outros procedimentos, são definidos exteriormente, através de um programa oficial. Ainda que existam margens de autonomia, os docentes têm

seus espaços, tempos e ações cerceados pelos saberes e conteúdos escolares estabelecidos para serem trabalhados.

A feminização e a desvalorização social da profissão são outros temas que surgem em trabalhos que tomam a ocupação do magistério como objeto de estudo. COSTA (1995: 160) explica que a feminização do magistério não se deu por mero acaso:

“[...] fundamentada em análises históricas eu estaria inclinada a defender que o magistério foi um dos primeiros campos profissionais que se abriu para as mulheres sob o olhar aprovador da sociedade. Mais do que isso, as mulheres foram, de certa forma, impelidas para ele em função do argumento construído e reafirmado dentro da lógica do patriarcado, em sua versão moderna, de associação da tarefa educativa com a maternidade. Quem se ocupa em conduzir os filhos no lar, certamente também pode se ocupar da formação dos filhos de uma nação (a pátria), ajudando-os a se tornarem cidadãos. Embora os registros históricos indiquem que no final do século passado os professores homens eram maioria, mesmo no ensino primário, isso não é surpreendente e nem invalida meu argumento, pois nessa época as mulheres não eram incentivadas em direção à vida pública, ao trabalho fora do lar...”

Conforme afirma PAIXÃO (1991: 159), a tendência de feminização da profissão docente de nível primário não foi observada apenas no Brasil. Ela aparece também em países como a Espanha, os Estados Unidos e a Inglaterra. A autora afirma que a feminização ocorreu no processo de institucionalização do ensino primário. O número de homens professores primários foi maior quando a atividade ainda não era de responsabilidade do Estado. Nesse período, o professor era um profissional autônomo, que podia articular o magistério com outras ocupações. O gradativo e crescente controle do Estado sobre a escola torna a docência cada vez mais regulamentada e normatizada, o que vai aos poucos afastando os homens e estimulando a participação das mulheres.

A feminização encontra-se correlacionada com a desvalorização social da profissão. Junto ao processo de feminização ocorreu o fenômeno da proletarização. Os pro-

fessores tiveram seus salários e suas condições de trabalho degradadas progressivamente. Em muitos casos esses fatores atuam como desestímulo à permanência desses profissionais na docência. ESTEVE analisa a situação do professor no contexto social atual:

“[...] o professor é visto como um pobre diabo que não foi capaz de arranjar uma ocupação mais bem remunerada. A interiorização dessa mentalidade levou muitos professores a abandonar a docência, procurando uma promoção social noutros campos profissionais exteriores à sala de aula [...] não é de estranhar que nos países mais desenvolvidos como a França e a Inglaterra, onde há outras alternativas laborais, comece a escassear o professorado...” (ESTEVE, 1992: 105)

A proletarianização, a desvalorização social da categoria e os baixos salários são facetas de um processo vivenciado pelos professores que determina o grau ou nível de *status* que eles possuem. SACRISTÁN, apoiando-se em HOYLE, considera que há seis fatores que definem o prestígio relativo da profissão docente:

“[...] a origem social do grupo que provém das classes médias e baixas; o tamanho do grupo profissional que, por ser numeroso, dificulta a melhoria substancial do salário; a proporção de mulheres, manifestação de uma seleção indireta, na medida em que as mulheres são um grupo socialmente discriminado; a qualificação acadêmica de acesso, que é de nível médio para os professores de ensino infantil e primário; o status dos clientes; a relação com os clientes que não é voluntária, mas sim baseada na obrigatoriedade de consumo do ensino.” (SACRISTAN, 1991: 66)

O processo de desvalorização social da categoria, sobretudo os baixos salários, certamente tem dificultado o investimento dos profissionais no aprimoramento de sua formação e no planejamento de seu trabalho em sala de aula, já que grande número de docentes passa a utilizar com frequência parcelas significativas de seus horários diários para se dedicar a atividades da economia informal, como vendas de artigos variados ou para “dobrar turnos”, face à necessidade de complementar a renda mensal.

Um terceiro aspecto, ligado à evolução da carreira docente, tem merecido a atenção de pesquisadores entre os quais se destacam CAVACO (1992), HUBERMAN (1992) e GONÇALVES (1992). Esses autores investigam as diversas fases que constituem o ciclo de vida profissional dos professores e apontam elementos dificultadores e facilitadores do fazer docente. São investigações que concedem importância fundamental a vida pessoal e profissional dos docentes, sem desconsiderar o contexto histórico no qual se insere a atividade desses profissionais.

HUBERMAN (1992:53) identifica uma série de fases na carreira dos professores, caracterizando-as. Entretanto, afirma que a carreira não se constitui de forma linear para todos os professores e que nem todos passam pelas mesmas fases, dentro de uma única ordem. No processo de evolução da carreira, são fundamentais as condições de vida ou de trabalho, o período histórico, as interações sociais imediatas e a vontade individual.

Nesse sentido, os estudos evidenciam que, embora de certa forma limitados pelas circunstâncias de vida, os indivíduos não são passivos. Eles têm possibilidades de planejar as seqüências que percorrem e de alterar ou determinar as características da fase futura que vão vivenciar.

Analisando esses estudos, percebe-se que os professores atribuem ao sistema escolar, ao seu modo de organização e funcionamento (a centralização burocrática, as normas que vigoram e as precárias condições de trabalho) a responsabilidade pelas dificuldades enfrentadas no decorrer da carreira.

Com base nessa literatura, pode-se concluir que muitos dos problemas enfrentados pelos docentes podem ser superados, em grande parte, por meio da valorização social da profissão e da melhoria das condições de exercício, assim como da existência na escola de espaços e tempos destinados à reflexão partilhada, que possibilitem uma análise

permanente dos problemas que se apresentam no cotidiano e trocas de experiências entre os pares. Além disso, a literatura atual no campo da prática docente (SACRISTÁN, 1991; NÓVOA, 1992; PERRENOUD, 1993) elucida algumas das especificidades da profissão e da carreira docente, contribuindo para a compreensão da ação desse profissional.

1.1.2 A prática docente

De acordo com CALDEIRA (1993: 95), a prática está associada à história de vida de cada docente, às características da instituição em que trabalha, ao sistema educacional e, de forma mais ampla, ao contexto social. Dessa forma, a análise da prática deve contemplar as diversas dimensões que a determinam, entre elas a mais imediata, que é a instituição escolar, possuidora de características, objetivos e uma cultura própria.

Nas recentes investigações acerca da prática docente, vem ganhando destaque a idéia de que ela não é uma mera aplicação de teorias e técnicas científicas (NÓVOA, 1992; SCHÖN, 1992; PERRENOUD, 1993). Ela constitui um processo de construção permanente no qual vão se incorporando saberes, valores e crenças. Essa construção é um processo que envolve as aprendizagens do professor no seu curso de formação inicial, nas experiências vivenciadas no decorrer da carreira e a sua disposição pessoal, entre outros fatores. Como nos lembra SARMENTO (1994: 56),

“O saber profissional dos professores participa do conhecimento articulado e sistemático fornecido pela aquisição, num processo escolar cada vez mais prolongado e especializado, de saberes teóricos-práticos no domínio das Ciências da Educação, mas simultaneamente, também participa do conjunto de dispositivos tácitos inarticulados, obtidos de um longo processo de socialização profissional [...] Esta imbricação de saberes obtidos pela formação e por um processo de socialização para e na profissão constitui a base cognitiva das decisões cotidianas dos professores em todas as frentes de sua atuação educativa.”

Esse saber profissional dos professores, que alicerça suas ações e caracteriza suas práticas, é também analisado por TARDIF, LESSARD e LAHAYE (1991:227). De acordo com esses autores o saber docente é composto de diferentes saberes: os saberes das disciplinas, os curriculares, os saberes profissionais, que incluem as Ciências da Educação e a Pedagogia, e os saberes da experiência. Importância especial é atribuída por eles aos saberes da experiência que, incorporados à vivência individual e coletiva dos professores sob a forma de *habitus* e de habilidades, constituem os fundamentos da prática e da competência profissional. Os saberes da experiência são definidos pelos autores como:

“[...] conjunto de saberes atualizados, adquiridos e requeridos no quadro da prática da profissão docente e que não provêm da formação ou dos currículos [...] Eles formam um conjunto de representações a partir do qual os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, poder-se-ia dizer, a cultura docente em ação.”

Assim, pode-se dizer que os docentes possuem um saber específico, elaborado no processo de formação escolar e na atividade profissional. Esse saber constituído pelos conhecimentos pedagógicos e pelas experiências cotidianas fundamenta o seu fazer.

Outros estudos sobre a prática docente ressaltam sua complexidade, uma vez que inclui uma infinidade de tarefas a cumprir e situações que o professor deve gerir simultaneamente. São situações muitas vezes rotineiras e, outras vezes, imprevisíveis, exigindo do professor capacidade de tomar decisões e resolver problemas. Analisando a grande diversidade de funções do docente – ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente os alunos, regular as relações, preparar materiais, avaliar, organizar espaços e atividades –, SACRISTÁN (1991: 77) afirma que tal diversidade provoca uma profusão

de saberes potencialmente pertinentes, já que cada tarefa exige do docente conhecimentos específicos.

Conforme o autor, a intervenção do professor é influenciada pelo modo como ele pensa e age e seu trabalho cotidiano é calcado em esquemas práticos, produzidos no contexto escolar, que podem ser modificados, combinados de formas diferentes ou parcialmente substituídos após sucessivas utilizações. O conjunto de esquemas práticos utilizado pelo docente forma os esquemas estratégicos, que “ordenam e governam a sucessão das ações, orientam os professores quanto às adaptações e justaposições das tarefas mais específicas, à incorporação de novos elementos parciais e de recursos variados, etc.” (SACRISTÁN, 1991: 80)

A noção de esquemas práticos e estratégicos remete à lembrança de que o professor é quem decide sua forma de atuação em sala de aula e que esta é determinada pela sua habilidade de extrair esquemas práticos de idéias gerais, de criar, reunir e elaborar esquemas práticos para desenvolver estratégias de ensino. Assim, destacam-se como fundamentais para a melhoria da qualidade da prática a disponibilidade e o empenho do profissional para refletir sobre suas ações, avaliá-las e planejar formas alternativas de intervenção.

Essa postura seria favorecida na medida em que os docentes se conscientizassem de que são sujeitos de aprendizagem, em contínuo processo de formação e que as escolas se constituíssem em um espaço próprio ao conhecimento profissional partilhado.

Em síntese, nos estudos recentes a respeito da prática docente, podem ser destacados alguns pontos básicos:

- A prática não é uma atividade meramente instrumental ou simples aplicação de modelos didáticos. Pela sua complexidade e pela imprevisibilidade das situações que nela se apresentam, a prática configura um espaço de múltiplas aprendizagens.
- A prática é um processo de construção permanente no qual se incorporam diversos saberes, valores e crenças. Nesse processo, inúmeros fatores institucionais e pessoais exercem influência. Assim, a construção da prática possui uma dimensão individual, determinada pela história de vida de cada docente e uma dimensão social determinada pelo sistema educativo, bem como pelo contexto social mais amplo (CALDEIRA, 1993: 321).

Considerando essa perspectiva, na qual a prática se constitui num processo de construção permanente, uma série de questões se apresenta:

- Quais as principais dificuldades que as professoras enfrentam na prática no início e no desenvolvimento da carreira? Quais as estratégias que utilizam para superar tais dificuldades?
- De que forma as experiências que vivenciam ao longo de suas trajetórias profissionais demandam e até propiciam a construção ou a apropriação de novos saberes?
- Como tais experiências e saberes influenciam a prática atual das professoras?

Com o propósito de melhor compreender a prática docente e responder a essas questões, pretendo reconstituir a trajetória profissional de seis professoras das séries iniciais do primeiro grau da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, descrevendo e analisando as experiências que elas vivenciaram e vivenciam no seu fazer cotidiano e os novos desafios a elas colocados nas suas práticas atuais.

Dessa forma, o objetivo central desta investigação é identificar e analisar os diferentes fatores presentes na construção da prática pedagógica. Com base na literatura recente sobre o tema ³, minha hipótese de trabalho é de que as disposições pessoais, a fase da carreira em que o professor se encontra, a formação inicial, a interação entre os pares e as condições institucionais presentes na unidade escolar são elementos que têm importância na configuração da prática pedagógica.

No processo de seleção da amostra, optei por professoras de escolas da rede municipal. Com a implantação da proposta da Escola Plural, essas escolas estão passando por mudanças nas suas organizações. Em virtude disso, um dos objetivos específicos desta investigação é também compreender como as professoras enfrentam essa situação de mudança.

1.2 O traçado da pesquisa

A pesquisa foi realizada com professoras de duas escolas da rede municipal de Belo Horizonte, as quais denominei Escola "A" e Escola "B". Considerei relevante selecionar duas escolas para ter a oportunidade de observar e analisar as práticas em realidades diferentes.

As escolas se localizam na região Norte da cidade, em bairros distantes um do outro, o que de certa forma dificultou a pesquisa de campo, já que era necessário fazer observações diárias em ambas. Não foi possível selecionar duas escolas mais próximas,

³ Dentre os autores a tratar do tema, pode-se citar SACRISTÁN (1991), TARDIF, LESSARD e LAHAYE (1991), GÓMEZ (1992), GONÇALVES (1992), GOODSON (1992), HUBERMAN (1992), SCHÖN (1992), PERRENOUD (1993) e SANTOS (1995).

pelo fato de não ter encontrado receptividade em outras escolas da região. Em várias escolas visitadas, após expor o projeto de pesquisa às diretoras ou às coordenadoras, fui logo desencorajada, com justificativas de que as escolas estavam passando por mudanças e que as professoras estavam confusas e inseguras. Em uma das escolas a diretora chegou a afirmar que a maioria das professoras não gostava de “estagiárias” na sala de aula.

Nas duas escolas pesquisadas as diretoras e coordenadoras logo se prontificaram a me indicar professoras que, segundo elas, realizavam um bom trabalho e provavelmente se dispunham a contribuir comigo, participando da investigação. Assim, posso dizer que as professoras foram selecionadas por indicação de diretoras e coordenadoras e pelo fato de demonstrarem disponibilidade para me abrir as portas de suas salas e a compartilhar suas experiências.

Por exigir observações nas duas escolas e entrevistas que abordassem detalhes da vida profissional das professoras, o tipo de análise pretendida dificultava a eleição de um universo muito amplo de informantes. Dessa forma, foram selecionadas seis professoras, três de cada escola. Pressupondo que existem diferenças consideráveis nas práticas, que são determinadas por inúmeros fatores, entre os quais as experiências variadas vivenciadas no decorrer da carreira, foram selecionadas professoras com tempos diferenciados de docência entre as indicadas.

Tendo em vista a especificidade da situação a ser estudada, era importante estabelecer uma relação cotidiana com o grupo de informantes, no local onde suas práticas se efetivavam, considerando que:

“... no dia a dia da escola é o momento de concretização de uma série de pressupostos subjacentes à prática pedagógica, ao mesmo tempo que é o momento e o lugar da experiência de socialização que envolve professores e alunos, diretores e professores, diretor e aluno e assim por diante.”
(ANDRE, 1991: 40)

Realizei, dessa forma, um estudo do tipo etnográfico, que não constituiu uma etnografia típica, já que essa exige que o pesquisador permaneça por um período prolongado no local onde os sujeitos da pesquisa exercem sua prática e eu dispunha de um tempo limitado para empreender o trabalho de campo.

Iniciei observações nas duas escolas após obter o consentimento das professoras selecionadas. O trabalho de campo foi desenvolvido no segundo semestre de 1995 e, durante quatorze semanas, observei a prática de cada uma das professoras por períodos médios de quatro horas por semana, seguindo um calendário previamente organizado. No entanto, esse calendário era flexível e muitas vezes as próprias professoras me solicitavam que observasse suas aulas em outros dias da semana, nos quais realizariam alguma atividade que julgavam interessante ou fariam reuniões com pais ou, ainda, promoveriam debates. Após o primeiro mês de observação, percebi que podia permanecer nas aulas de qualquer uma delas fora do dia semanal programado sem que se sentissem constrangidas com a minha presença. Assim, alterei a programação semanal de visitas às salas por diversas vezes.

Desde o meu primeiro contato com as professoras, elas demonstraram receptividade e interesse pelo estudo que eu me propunha a realizar. Duas delas chegaram a afirmar que era importante alguém se interessar em retratar o trabalho que desenvolviam, as dificuldades que enfrentavam e as situações do cotidiano da escola. Essa atitude das professoras em muito facilitou a observação das práticas, tornando-a, além de interessante, agradável.

A despeito dessa receptividade, tive a impressão de que, nas primeiras semanas de observação, a maioria das professoras se sentia constrangida com a minha presença na sala de aula. Elas se preocupavam em justificar as metodologias que utilizavam e as ati-

tudes que tomavam no dia-a-dia. Com o decorrer do tempo, observei que já não era considerada uma estranha àquele contexto. Talvez o fato de relatar alguns acontecimentos relacionados à minha vida pessoal e às minhas experiências profissionais tenha contribuído para vencer o constrangimento e os receios iniciais das professoras.

Embora pretendesse apenas observar o cotidiano das duas escolas e as práticas pedagógicas, em muitos momentos fui solicitada a abandonar a minha posição de observadora para emitir opinião sobre algum acontecimento da sala da aula, sobretudo aqueles relacionados à metodologia e a questões disciplinares. Em outros momentos, tornava-se difícil me manter comodamente sentada, enquanto as professoras, principalmente as alfabetizadoras, se empenhavam em percorrer todas as carteiras, no intento de auxiliar os alunos nas atividades que realizavam. Nessas circunstâncias, ainda que não fosse solicitada, acabava por me oferecer para ajudá-las e, em geral, a minha oferta era bem recebida.

A princípio, os alunos ficavam curiosos com minha presença e me olhavam desconfiados. Aos poucos, foram de mim se aproximando e faziam inúmeras perguntas: se era casada, se tinha filhos, onde trabalhava. Alguns me levavam presentes, como balas, chocolates e vidrinhos de perfume. Em algumas salas as professoras solicitaram que eu explicasse a eles a razão da minha constante presença. Feito isso, por alguns dias, os alunos se mostravam ainda mais curiosos; queriam saber detalhes sobre o trabalho, se eu estava observando o comportamento deles e se gostava de assistir às aulas.

No período em que realizei observações nas escolas, as professoras falavam dos problemas que vivenciavam na escola e na vida familiar, comentavam sobre os cursos que freqüentavam e as leituras que vinham realizando nas conversas informais que mantínhamos. Nesses momentos evidenciavam-se para mim a complexidade das relações que

se estabeleciam nas escolas, a solidão profissional de algumas professoras, suas angústias e questionamentos.

Essas conversas informais foram registradas em um diário destinado a anotações referentes à prática de cada uma das professoras e às impressões sobre as escolas. Esses registros foram fundamentais para a compreensão e a análise do fazer cotidiano das professoras.

Além das observações nas salas de aula, analisei documentos das escolas: projetos de trabalho, Caderno de Atas, fichas avaliativas do desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos alunos, avaliação de pais acerca do trabalho desenvolvido na Escola "A" e fichas de auto-avaliação de alunos dessa mesma escola. Tive também oportunidade de participar de reuniões pedagógicas, reuniões de professores de Português na Escola "A" e reuniões de professores para avaliação de alunos. A participação nesses eventos me possibilitou observar e analisar a dinâmica de funcionamento das escolas, a postura e a participação dos profissionais nos trabalhos coletivos, o relacionamento entre os professores e desses com os pais de alunos.

Após o período de observação da rotina das escolas e das práticas pedagógicas que ali se concretizavam, fazia-se necessário buscar outras informações para melhor compreender essas práticas e a dinâmica das escolas. Interessava-me ter acesso à versão das coordenadoras a respeito da organização das escolas e das relações profissionais que ali se estabeleciam, como também ouvir as professoras: as experiências que vivenciaram na prática no decorrer de suas trajetórias profissionais, as dificuldades que enfrentam no dia-a-dia e a maneira como respondem a essas dificuldades. Enfim, interessava-me obter dados que possibilitassem a reconstituição do processo de desenvolvimento de suas práticas.

Com esse objetivo, realizei entrevistas semi-estruturadas com as coordenadoras das escolas pesquisadas, com a diretora da Escola "B" e com as professoras. Esse tipo de entrevista garantiu o acesso a informações das quais eu necessitava e, ao mesmo tempo, possibilitou às entrevistadas uma certa margem de liberdade para ir além do solicitado nas perguntas, quando o desejavam.

As entrevistas foram feitas em dezembro de 1995. Com as professoras elas duraram, em média, duas horas e trinta minutos e, com as coordenadoras, sessenta minutos. Na Escola "A" as entrevistas foram realizadas na sala de vídeo e numa sala de aula, que geralmente era reservada para reuniões de professores. Na Escola "B", elas foram realizadas na sala de coordenação e na biblioteca, que raramente era aberta ao alunos.

Posso afirmar que a situação de entrevista não constituiu um momento de tensão para as informantes. Com exceção de uma das professoras, que afirmou se sentir aflita e preocupada, as outras encararam o fato de conceder entrevista com naturalidade e tranquilidade. Resta ainda acrescentar que nenhuma das entrevistadas colocou objeções ao uso do gravador.

No processo de realização das entrevistas,, alguns imprevistos ocorreram. Ao relembrar acontecimentos de suas vivências profissionais e relacioná-los a questões da esfera familiar, duas professoras se emocionaram com tamanha intensidade, que se fez necessário interromper por um momento as entrevistas. Essa situação, no entanto, parece ser comum no caso de entrevistas que exigem do informante a reconstituição de eventos do seu passado. Como afirma THOMPSON (1992: 272), falar do passado "pode despertar memórias dolorosas que, por sua vez, despertam sentimentos intensos que, muito fortuitamente podem afligir um informante"

Em um momento de sua entrevista, outra professora, ao mencionar situações conflituosas vivenciadas em escolas nas quais trabalhou e citar nomes de profissionais envolvidos, mostrou-se constrangida e receosa de que a informação concedida lhe trouxesse alguma conseqüência nefasta. Solicitou-me que desconsiderasse o nome das pessoas envolvidas.

A despeito desses imprevistos, as entrevistas se revelaram uma importante fonte de dados. Ao trancrevê-las, vários temas e categorias foram se delineando, assim como algumas dúvidas, tornando necessário complementar as informações com duas professoras. Nesse momento evidenciou-se que, ao proporcionar um contato permanente com as professoras no local onde suas práticas se concretizam e a dados relevantes sobre suas vivências profissionais, a metodologia adotada permitiria retratá-las como seres concretos que enfrentam desafios e resolvem dificuldades no dia-a-dia, que possuem concepções próprias sobre sua profissão e sobre o processo educativo, assim como dúvidas, anseios e necessidades específicas no seu fazer cotidiano.

Tal fato é essencial, tendo em vista que as circunstâncias específicas da vivência e da atuação dos professores são desconsideradas em vários estudos. Como afirmam SILVA et al (1991: 143),

“Na maior parte da literatura estudada, ele (o professor) é tratado de modo genérico e abstrato, não se levando em conta as circunstâncias reais que delimitam sua esfera de vida. Sexo, anos de experiência, tipo de formação recebida e outros fatores semelhantes não constituem um conhecimento capaz de superar a perspectiva a-histórica com que aborda o educador: é preciso ir mais além entendendo as necessidades que o cotidiano lhe coloca e as implicações que estas acarretam para a sua vida, seu pensar e seu atuar.”

No decorrer da organização e da análise dos dados coletados, foram se configurando aspectos da estruturação do texto deste trabalho e dos capítulos que o constituiriam. Por fim, ele ficou assim organizado: no primeiro capítulo, já apresentado, são tratados o objeto e a metodologia da investigação. No segundo capítulo é apresentada cada uma das escolas pesquisadas, retratando seu cotidiano e sua cultura, como também a implantação da proposta da Escola Plural que orienta o trabalho pedagógico nessas escolas. No terceiro capítulo, é descrito e analisado o desenvolvimento da prática docente das professoras entrevistadas no decorrer de suas trajetórias profissionais.

No quarto capítulo, de conclusões, são analisadas as principais características da prática de cada uma das professoras, relacionando-as à fase da carreira em que se encontram, às experiências vivenciadas no decorrer de suas trajetórias e às instituições nas quais elas exercem a atividade docente, procurando buscar no discurso das entrevistadas suas percepções em relação às suas práticas atuais e aos novos desafios a elas colocados.

CAPÍTULO 2 AS ESCOLAS PESQUISADAS

2.1 Introdução

O objetivo central deste capítulo é apresentar as escolas nas quais as professoras informantes desta investigação atuam, que denomino Escola "A" e Escola "B".

Essas escolas representam a esfera mais imediata na determinação da prática docente das entrevistadas e, no momento, sofrem transformações nas suas organizações devido à implantação e ao desenvolvimento da proposta da Escola Plural que, como será visto mais adiante, é considerada uma proposta ousada e inovadora.

Na primeira parte do capítulo, cada uma das escolas é caracterizada por meio da descrição dos aspectos relativos à sua localização, sua clientela, sua estrutura física e seu funcionamento.

Na segunda parte é retratado e analisado o processo de mudanças implementado nessas escolas a partir da implantação e do desenvolvimento da proposta da Escola Plural.

2.2 Caracterização das escolas

2.2.1 A Escola "A"

A Escola "A" está localizada na região da Pampulha, num bairro residencial com ruas tranquilas e arborizadas, cujos moradores ainda conservam costumes semelhan-

tes aos das cidades do interior: cumprimentam-se nas ruas, conhecem os vizinhos e com eles convivem. Pode-se afirmar que a maioria da população do bairro pertence aos diferentes segmentos da classe média.

Nos últimos anos, o bairro cresceu, o comércio se desenvolveu e os imóveis se valorizaram. Ao lado de moradias mais modestas destacam-se casas de grande porte, com amplos jardins e pomares.

A escola se situa numa rua transversal à avenida principal do bairro, num prédio de alvenaria, novo e bem cuidado. Antes da inauguração do prédio próprio, a Escola "A" funcionava anexa a outra escola de um bairro próximo. A prefeitura prometeu entregar a obra concluída no início de 94, o que só aconteceu no 2º semestre daquele ano, conforme relata Nélia, professora dessa escola:

"Esta escola funcionava anexa à outra no bairro Floramar. Quando foi em 1995, a atual diretora e os pais dos alunos pressionaram a prefeitura, porque este prédio que estava sendo construído teria que ficar pronto no início do ano e eles ficaram sem saber onde colocar os alunos que já tinham sido matriculados. Pressionada, a prefeitura levou os meninos para a FAFICH, em abril. O prédio ficou pronto em julho e, em agosto, nós viemos para cá [...] nós ficamos indo e voltando para a FAFICH. Às vezes o ônibus quebrava e a gente chegava aqui às oito horas da noite [...] as mães ficavam nervosas..." (Nélia - 49 anos - Escola "A").

Aspectos físicos e funcionamento

A escola é constituída de três prédios de dois andares. No primeiro prédio, a parte térrea é maior que a parte superior. No andar térreo se localizam os banheiros, os vestiários masculinos e femininos, a cantina, a secretaria e a sala de professores. Na parte superior situam-se a biblioteca e a sala de mecanografia, que possui mimeógrafo a álcool e máquina xerográfica.

No andar térreo do segundo prédio encontram-se salas de aula, banheiros para funcionários, sala de coordenação de turno, sala de direção, sala de vídeo e depósito de materiais escolares. A parte superior é ocupada por salas de aula. Os andares superiores dos prédios são interligados por corredores.

A parte térrea do terceiro prédio é destinada às salas de aula e a uma sala de educação especial, na qual uma professora especializada realiza, em cada turno, trabalho de apoio aos alunos portadores de deficiências visuais, físicas e auditivas dessa escola e de outras. No andar superior desse terceiro prédio há algumas salas de aula e um laboratório.

No total, a escola tem vinte salas de aula, dois pátios e uma quadra coberta. As salas de aula são limpas e bem cuidadas, dispendo de armários, carteiras novas e estantes padronizadas de madeira. Nas paredes são afixados trabalhos dos alunos, cartazes diversos, calendários, alfabetos e numerais.

Sempre movimentada, a sala dos professores é o local de encontro, troca de idéias e de materiais. Ali a conversa é constante e os assuntos variados: Escola Plural, problemas de alunos, lançamento de livros e cursos. Às vezes a diretora lá se faz presente, comunicando alguma resolução da Secretaria Municipal de Educação ou lembrando aos professores a data de reuniões importantes.

A biblioteca, situada na parte superior do primeiro prédio da escola, é bem montada, com acervo variado e serviço de empréstimo de livros. A bibliotecária é uma professora que se encontra de "laudo médico", ou seja, impossibilitada por ordens médicas de exercer suas funções em sala de aula. Ela trabalha dois períodos na biblioteca, desenvolvendo atividades variadas, entre as quais contar histórias e as dramatizar.

Localizada na parte térrea do primeiro prédio, a cantina da escola serve merenda nos dois turnos, apresentando um cardápio que inclui arroz temperado, macarronada, feijão tropeiro, polenta e arroz-doce. Com pouca frequência são servidas frutas, principalmente banana e maçã. A merenda é preparada na própria escola e os ingredientes das refeições são fornecidos pela prefeitura. Espera-se que a horta, inaugurada na escola no final do ano, em breve contribua com verduras e legumes para o enriquecimento das refeições servidas.

Um pátio e a quadra coberta da escola são utilizados para as aulas de Educação Física. Os problemas são constantes na utilização desses espaços, dada a disputa entre os professores e a simultaneidade de classes querendo realizar atividades nesses espaços. Por sinal, também em outras circunstâncias a utilização do espaço físico da escola tem sido motivo de atrito entre professores das séries iniciais e das séries finais do 1º grau, conforme relata uma coordenadora de ensino da escola:

“Nós tivemos aqui a experiência do limite imposto, em certo sentido, pelos professores de 5ª a 8ª série. Em algumas atividades que fizemos, nós utilizamos o espaço externo da escola e eles se sentiram incomodados. No início do ano, fizemos um baile de carnaval com os alunos e resolvemos fazer um passeio de trenzinho pela escola, passando em todas as salas, brincando com o pessoal. Alguns professores desceram da sala, nervosos e reclamando do que tinha acontecido, porque atrapalhou a aula deles e desconcentrou seus alunos.” (Coordenadora de ensino - Turno da tarde - Escola “A”).

Funcionando em dois turnos diários, em ambos a escola oferece o ensino de 1º e 2º ciclos e das séries finais do 1º grau. A escola adotou e implementou a proposta político-pedagógica da rede municipal, denominada Escola Plural. De acordo com essa proposta, as turmas são organizadas por faixas de idade ou ciclos de formação. O 1º grau é constituído por três ciclos. O primeiro deles abrange a faixa etária de seis a oito anos; o

segundo, nove a onze anos e o terceiro, doze a quatorze anos. O terceiro ciclo tem sido objeto de discussão no corrente ano, tendo sua implantação prevista para 1996.

Um total de 565 alunos freqüenta o primeiro turno da escola, dos quais 249 são de 1º e 2º ciclos. No segundo turno, a escola atende 431 alunos, dos quais apenas 162 estão no 1º e no 2º ciclo.

No turno da manhã há cinco salas de 1º ciclo e quatro de 2º ciclo. À tarde a escola mantém duas turmas de 1º ciclo e quatro de 2º ciclo. No turno da manhã, uma das turmas é acelerada. Tais turmas são constituídas por alunos maiores de dez anos, que não concluíram a antiga 4ª série. Eles passam por processos específicos de formação e socialização, num trabalho pedagógico destinado a possibilitar a esses alunos vencer o atraso idade/série.

O pessoal técnico-administrativo e docente é assim constituído: um diretor geral, um vice-diretor, duas coordenadores de turno, vinte e três professoras de 1º e de 2º ciclo, vinte e cinco professores de 5ª a 8ª série, uma secretária, duas auxiliares de secretaria, um vigia e um porteiro, além de cantineiras e auxiliares de serviço.

As professoras da escola se organizaram em trios, de acordo com a proposta da Escola Plural, que será discutida mais adiante neste trabalho. Cada trio é responsável pelo trabalho com duas turmas. As turmas aceleradas possuem outra dinâmica de trabalho: duas professoras se encarregam do trabalho com a única turma acelerada existente.

O horário de funcionamento da escola é de 7:00 às 11:30 para o primeiro turno e de 13:00 às 17:30 para o segundo turno. Os alunos não esperam a entrada para as aulas em filas; se colocam na porta de suas salas, enquanto pais e mães transitam livremente pelo pátio quando necessitam se comunicar com as professoras ou com outros

membros da escola. Observei que eles são sempre bem recebidos, suas sugestões são analisadas e suas reclamações, consideradas.

A clientela

A escola atende uma clientela diversificada quanto ao nível socioeconômico, constituída por alunos do bairro no qual está localizada e de regiões próximas. Esse aspecto fica evidente pelos tênis, mochilas e materiais escolares usados por alguns alunos e pela forma como eles vão e voltam da escola. Uns são trazidos pelos pais em carros particulares, outros se utilizam de “especiais escolares” e muitos vêm a pé, acompanhados pelas mães, avós ou irmãos maiores.

Através de fichas individuais dos alunos, arquivadas na secretaria da escola, foi possível identificar a profissão dos pais e das mães. No caso das mães, destacam-se as seguintes profissões: costureira, cabeleireira, manicure, dona de casa, secretária, faxineira, cozinheira, professora, esteticista, empregada doméstica e comerciante. Entre as profissões dos pais se destacam: balconista, despachante, auxiliar de escritório, funcionário público, bancário, vigia, lavrador, comerciante, garçom, motorista, advogado, professor e metalúrgico.

A crescente pauperização de vários segmentos da população brasileira, aliada aos altos preços das mensalidades escolares, tem levado muitas famílias que mantinham os filhos em escolas da rede privada a transferi-los para instituições públicas. Essa situação pode ser constatada na Escola “A”. De acordo com as professoras, existe uma parcela significativa de alunos que veio transferida de instituições particulares no início do ano.

Tomadas isoladamente ou aliadas à cor da pele, à aparência física, em geral, ou à facilidade ou à dificuldade em responder às perguntas das professoras, as diferenças socioeconômicas causam discriminação entre os alunos na sala de aula e se expressam em críticas e ironias, na recusa em aceitar o outro nos trabalhos de grupo e até em agressões físicas. São situações complexas e delicadas, que exigem das professoras um cuidado especial.

A Escola "A" em funcionamento

Nesta parte do capítulo, acredito ser interessante registrar as rotinas e a vida da escola no cotidiano, para melhor a retratar. É o que tento realizar a seguir.

Pouco antes das sete horas, o portão da escola é aberto. Lá fora, há um grande movimento de carros, "especiais escolares" e alunos chegando a pé. São crianças e adolescentes de seis a dezoito anos, alguns ainda mostrando no rosto sinais de sono. A maioria usa uniforme, embora quase sempre incompleto e com acréscimo de uma blusa colorida, um "jeans", um sapato ou uma sandália em moda. Chamam a atenção os cabelos de algumas meninas das séries iniciais, penteados com primoroso cuidado e enfeitados com fitas ou passadores.

Ao passarem pelo portão, os alunos entregam ao porteiro a caderneta individual, que lhes será devolvida no final do turno. Algumas mães também adentram a escola, para fazer alguma reclamação, justificar a falta do filho no dia anterior ou tratar de outros assuntos. No pátio da escola, os alunos conversam e brincam; outros esperam as professoras nas portas das salas. Pelo fundo da escola, através de um portão que dá acesso a outra rua do bairro, chegam algumas professoras que possuem carro próprio, estacionando-os num espaço reservado. Elas trazem sacolas, livros, cartolinas e outros

materiais. Demonstram sentimentos e disposições variadas. Algumas começam o dia com entusiasmo e satisfação, outras trazem no rosto as marcas de uma noite mal dormida, demonstrando apatia e desânimo.

Algumas chegam sempre apressadas e, antes de irem para a sala, passam na sala dos professores, de cujos armários individuais retiram seu material. Daí correm, literalmente, para as salas de aula. Quanto àquelas que chegam mais cedo, algumas procuram a colega que vende artigos do Paraguai; outras, a coordenadora, a diretora ou alguma professora específica, para tratar de diferentes assuntos.

Às sete horas toca uma sirene estridente, indicando o início das aulas. Nem todas as professoras se dirigem às salas de aula. Algumas estão no "horário de projeto", um período diário garantido no planejamento escolar, para estudo, preparo de materiais e planejamento de atividades. Nessa escola, as professoras têm seis módulos semanais de cinquenta minutos, destinados aos projetos individuais e dois módulos de cinquenta minutos, nas sextas-feiras, para projeto coletivo.

Nas salas de aula, os trabalhos têm início. Pelas portas abertas pode-se observar que os alunos quase sempre trabalham em grupos. Em uma das salas os alunos gritam e correm entre as carteiras. A professora está atrasada e, pouco depois, ela aparece no portão da escola, rapidamente se dirigindo à sala de aula.

Na cantina, as cantineiras iniciam o preparo da refeição. Na horta, uma turma acompanhada de uma professora observa o crescimento das mudinhas de hortelã recentemente plantadas. Outra turma sobe as escadas em direção à biblioteca. Chegando lá, os alunos sentam-se no chão e, entusiasmados e surpresos, escutam a história "O Pequeno Papa-sonhos", contada com muita graça e criatividade pela bibliotecária, que modifica a entonação e o tipo de voz à medida que cada personagem é apresentado.

A diretora sai da sua sala, observa o movimento no pátio e nas salas de aula da parte térrea do segundo prédio. A coordenadora conversa com uma professora, mostrando-lhe um livro. Na secretaria, uma secretária conversa com um pai de aluno, solicitando a certidão de nascimento de seu filho.

Às nove horas toca a sirene para a merenda e o recreio. Os alunos do 1º e do 2º ciclo e das séries finais do 1º grau tomam a merenda juntos. Algumas professoras das turmas do 1º ciclo têm o cuidado de acompanhar as crianças para evitar que elas sejam empurradas pelos alunos maiores na fila da merenda. Alguns alunos compram balas, chocolates, bombons e salgadinhos numa pequena lanchonete instalada na escola.

Na sala dos professores o movimento é intenso, alguns lêem avisos fixados num quadro. São folhetos de cursos, lembretes da direção sobre reuniões, calendário de reposição de aulas etc. Uma professora vende bombons, outras se servem da mesma refeição oferecida aos alunos, muitas tomam café. A conversa é variada, abrangendo assuntos políticos, pedagógicos e pessoais. Algumas professoras se isolam em grupos menores e conversam em tom de voz mais baixo.

Nos pátios, correm e brincam alunos do 1º e 2º ciclos. Adolescentes se reúnem em grupos, conversam e riem. Alguns casais se isolam pelos cantos.

Às nove e meia toca de novo a sirene, indicando o fim do recreio. Alunos e professores retornam às salas de aula. Algumas professoras trocam de sala, outras ficam na sala dos professores em horário de projeto individual.

No pátio, uma turma de 7ª série encena a tradição do folclore nordestino "Bumba meu boi". Algumas turmas de 1º e de 2º ciclo assistem à encenação. Maquiados e vestidos com simplicidade, os atores representam personagens nordestinos: uma mulher grávida que deseja comer a língua do boi; seu pai, que satisfaz seu desejo matando o

animal e retirando a sua língua; as benzedeiras que, cantando e dançando, ressuscitam o boi.

Os alunos se encantam com a barriga da gestante e com o boi, um fantoche de tamanho quase natural. Ao término da apresentação, a professora de Português da 7ª série explica à plateia que a lenda do “Bumba meu boi” faz parte do folclore nordestino. Conta os detalhes da preparação da encenação e elogia os personagens.

Nas salas de aula, as professoras continuam o seu trabalho, uma delas separa dois alunos que brigam. Em outra sala, os alunos gritam e batem na carteira, comemorando a vitória no bingo de palavras. Pouco antes das onze e trinta, as cadernetas dos alunos são entregues nas salas pelo porteiro. Toca de novo a sirene, agora para anunciar o final das aulas daquele turno.

Os alunos saem conversando e brincando. As professoras, apressadas, juntam seu material e se dirigem à sala dos professores, abrem os armários, guardam livros e cadernos; aflitas, vão ao local onde os carros estão estacionados ou saem pelo portão da frente, para esperar pelos ônibus. Grande parte delas vai para outras escolas, para uma nova jornada de trabalho.

Nessa hora paira na escola um silêncio semelhante ao dos hospitais, que logo será quebrado pelo movimento e pelas vozes de alunos, professores e outros profissionais da escola que chegarão para o segundo turno.

2.2.2 A Escola “B”

O acesso à Escola “B” se dá por uma avenida que corta a região da Pampulha, atravessando diversos bairros. Após alguns quilômetros percorrendo a avenida, a paisagem começa a se modificar, as belas casas e os prédios de apartamentos de luxo vão ce-

dendo lugar a construções menores e, não raro, mal acabadas. Ao chegar ao bairro onde a escola se situa, a impressão que se tem é de estar em outra cidade, menos poluída e mais hospitaleira. Em ruas íngremes e sem calçamento, várias casas se aglomeram, formando pequenas vilas. Há uma rua comercial, com lojas variadas de artigos populares, armazéns, quitandas e açougues.

Os moradores são pessoas simples e cordiais, que têm boa vontade em fornecer alguma informação, prolongando a conversa com detalhes e fazendo perguntas.

A escola se localiza em uma rua bem distante do centro comercial do bairro. Foi inaugurada em julho de 1976 e o prédio demonstra as marcas deixadas pelo tempo. O mobiliário é simples, as carteiras são velhas e muitas estão quebradas.

Aspectos físicos e funcionamento

O terreno da escola é muito acidentado. A terra, seca e vermelha, em épocas de calor se transforma e poeira; quando chove, em lama escorregadia.

Os quatro prédios da escola são situados em níveis diferentes, requerendo a utilização de escadas para o seu acesso. No primeiro prédio ficam a sala da direção, a secretaria, a sala de professores, a sala de coordenação, os banheiros de professores e uma cantina grande. À esquerda do prédio, num nível inferior do terreno, se localizam a biblioteca, a sala de vídeo, o gabinete dentário, o laboratório de ciências, os vestiários masculinos e femininos e um pequeno cômodo, destinado aos materiais de Educação Física. Numa parte superior do terreno se situam dois prédios com dezessete salas de aula.

A escola dispõe de duas quadras de esportes, uma delas construída graças ao esforço da direção e do pessoal da escola: através da promoção de eventos diversos como festas juninas e festivais de sorvete, angariou-se dinheiro para esse fim.

As salas de aula são mal cuidadas. O chão empoeirado revela a falta de limpeza. Não existem armários para os professores nem cartazes ou trabalhos de alunos nas paredes. A diretoria da escola alega que o corte de pessoal – auxiliares de limpeza – por parte da prefeitura de Belo Horizonte contribuiu para o mal estado de conservação das salas. No final do ano, uma sala com várias goteiras transformou-se num verdadeiro lago. Para não deixar de dar aulas, a professora encostou as carteiras no canto da parede e no fundo da sala. A ausência de manutenção do prédio demonstra a falta de atendimento do poder público às demandas da rede.

A sala dos professores é pequena e, em certos períodos do dia, não comporta os diversos profissionais que ali transitam para fazer matrizes para mimeógrafo, retirar ou guardar material nos armários e tratar de diversos assuntos, que vão do pedagógico aos casos particulares.

As quadras da escola e a cantina são locais de grande movimento. Como na hora do recreio e da merenda alguns alunos resistem a voltar para as salas, as professoras não têm alternativa a não ser sair pelos pátios, recolhendo os retardatários.

O movimento na cantina é constante, cada turma tem seu horário para merendar e a grande maioria dos alunos entra na fila da merenda. As refeições servidas são as mesmas da Escola "A": arroz temperado, macarronada, feijão tropeiro, polenta e arroz-doce. A horta da escola já vem fornecendo legumes e verduras para a cantina. Além das refeições citadas, vez por outra são servidos cachorro-quente e oferecidas frutas. Nesses dias as filas aumentam.

O gosto dos alunos pelo esporte e pelas atividades físicas se evidencia no cotidiano da escola. O horário das aulas de Educação Física é esperado com ansiedade e o futebol é um dos esportes mais apreciados pelos meninos. Nesse sentido, a escola adotou uma medida importante ao permitir aos alunos a utilização das quadras nos finais de semana. De acordo com a diretora, já que as opções de lazer da população são restritas e a escola faz parte do bairro, por que não abrir suas quadras nos finais de semana? Para evitar maiores tumultos e dar a todos a oportunidade de utilizar as quadras, a direção da escola resolveu distribuir um determinado número de senhas aos alunos, além de garantir a presença de um vigia no local, nos finais de semana. O critério adotado para a distribuição das senhas é a ordem de chegada dos interessados nas sextas-feiras.

Ao lado dessa importante medida adotada pela escola, ainda persistem problemas a exigir soluções concretas. É o caso da biblioteca que, mesmo dispondo de local próprio para o seu funcionamento e de um acervo considerável, mantém as suas portas quase sempre fechadas, devido à falta de uma bibliotecária. É uma situação lamentável, considerando que os alunos demonstram interesse em ter acesso aos diversos materiais de pesquisa e aos livros de literatura. Essa situação ainda é mais grave quando se constata que, para a maioria das famílias dos alunos, é quase impossível adquirir livros diante de um orçamento doméstico restrito até mesmo para as necessidades relacionadas à própria sobrevivência.

Duas das professoras entrevistadas nesta escola tentam amenizar a situação, levando caixas com livros de literatura semanalmente para a sala de aula. Os alunos escolhem os livros e podem lê-los na escola, durante um horário estipulado, além de poder levá-los para casa, com a condição de se responsabilizarem pela sua conservação.

A escola funciona em três turnos diários e oferece o ensino de 1º e 2º ciclos ⁴ e o das séries finais do 1º grau. Frequentam o primeiro turno somente alunos de 1º ciclo. Nesse turno funcionam quatro classes aceleradas de 1º ciclo. O total de alunos no turno é 418. No turno da tarde, as salas são de 2º ciclo e de séries finais do 1º grau, com um total de 567 alunos, sendo 381 de 2º ciclo. À noite, a escola atende 87 alunos, adultos de diferentes idades, de 3ª e 4ª série, e 474 alunos das séries finais do 1º grau. Nos três turnos, somam-se 1.546 alunos. Desse total, 886 são do 1º e do 2º ciclo.

No turno da manhã há 17 turmas de 1º ciclo, à tarde há 12 salas de 2º ciclo e à noite, 3 turmas de 3ª e 4ª série.

O quadro docente e administrativo da escola é constituído por um diretor-geral, um vice-diretor, uma coordenadora de ensino ⁵, quarenta e quatro professores ⁶ de 1º e 2º ciclos, vinte e oito professores de 5ª a 8ª série, uma orientadora educacional, uma secretária, duas auxiliares de secretaria, vigias, porteiros, cantineiras e auxiliares de serviço.

O horário de funcionamento da escola é de 7:00 às 11:30 para o primeiro turno, 12:30 às 16:45 para o segundo turno e 18:00 às 22:25 para o terceiro turno.

Principalmente no primeiro turno, muitas mães trazem os filhos para a escola e parece ser este um momento de descanso para elas. Aproveitam essas ocasiões para trocar receitas culinárias, comentar algum acontecimento do bairro ou da vida particular. Somente em caso de necessidade elas transitam pelo pátio da escola. Quando isso ocorre, é para comunicar algum fato às professoras ou fazer alguma reclamação.

⁴ As turmas na Escola "B" também são organizadas por faixas de idade. No turno da noite ainda vigora a seriação.

⁵ No final do ano, a escola não possuía coordenadora de ensino no segundo e no terceiro turno.

⁶ Da mesma forma que na Escola "A", as professoras se organizam em trios. Cada trio fica responsável por duas turmas, com exceção das classes aceleradas, nas quais duas professoras se encarregam do trabalho com uma turma.

A clientela

Na sua maioria, os alunos da escola provêm de famílias numerosas e economicamente desprivilegiadas. São filhos de pedreiros, motoristas, serralheiros, mecânicos, borracheiros, garçons, lanterneiros e armadores de construção civil. As mães, quando trabalham, exercem atividades que requerem pouca ou nenhuma qualificação profissional. São faxineiras, cozinheiras, lavadeiras e balconistas.

De acordo com a secretária da escola, a clientela é constituída por moradores do bairro e regiões próximas, como a Vila Mãe dos Pobres. Os alunos vêm a pé para a escola. Alguns percorrem distâncias consideráveis e chegam cansados e suados. Suas roupas são gastas e até puídas. Alguns deles usam chinelos de borracha; outros, tênis mais baratos e, ainda, sapatos já gastos. Em geral usam uniforme, porém quase sempre incompleto. Quando podem, os adolescentes exibem uma camisa nova ou um par de tênis recém-adquirido. As meninas cochicham sobre namoros, usam batons de cores fortes e algum acessório da moda.

A sexualidade emerge de maneira acentuada nas turmas do 2º ciclo, em forma de cochichos, risadinhas, olhares e comentários maliciosos, que a maioria das professoras aceita como naturais, buscando ocasiões propícias para intervir, opinando e esclarecendo dúvidas. Essa questão mereceu a atenção das professoras deste ciclo, que se empenharam em elaborar e desenvolver um projeto com o tema sexualidade.

Algumas alunas revelam uma admiração especial pelas professoras, elogiando suas roupas ou o seu corte de cabelo. As mais novas lhes trazem flores, as mais velhas procuram ajudá-las, chamando a atenção dos colegas, distribuindo folhas mimeografadas com exercícios e recolhendo cadernos e livros.

Os alunos, em geral, são inquietos e agitados. Alguns, no entanto, demonstram apatia e fadiga. Ambos os casos requerem das professoras um vigor físico e mental acentuados para despertar a atenção dos alunos e envolvê-los nas atividades do cotidiano. A longo prazo, as conseqüências desse esforço vêm à tona e se revelam no desgaste físico e emocional das professoras, com inequívocas repercussões na sua vida profissional e pessoal.

Um dia de trabalho na Escola "B"

No início da manhã, o movimento é intenso nas ruas próximas à Escola "B", com os alunos chegando de diferentes locais da vizinhança. É raro se ouvir o barulho de automóveis. Quase a totalidade dos alunos vem a pé. Os menores são trazidos pelas mães ou pelos irmãos mais velhos. Muitas das professoras também chegam a pé, após um curto percurso do ponto de ônibus até a escola.

Duas vendedoras ambulantes ajeitam carrinhos de mão, usados na construção civil, lotados de guloseimas, próximos ao portão da escola. Antes de entrarem, as crianças compram balas, chicletes, pacotinhos de batata frita e "drops". O porteiro controla a entrada dos alunos. Uma ou outra mãe pede permissão para entrar, explicando os motivos para tal.

Dentro da escola, o dia de trabalho parece ter se iniciado mais cedo. Na cantina, as cantineiras preparam o café que será servido na sala dos professores antes do início das aulas. Nessa sala, algumas professoras já separam seu material, retirando livros, folhas mimeografadas, desenhos em cartolinas, caixinhas com lápis de cor, cola e tesouras do armário.

Toca a sirene. Os alunos se organizam em filas no pátio de entrada. As professoras ficam próximas à fila constituída pelos seus alunos. Algumas meninas trazem flores, outras oferecem balas para as professoras. São todos alunos do 1º ciclo, com idades variando entre 6 e 14 anos.

No portão, algumas mães se detêm, observando o movimento no pátio da escola. Nas filas alguns meninos empurram os outros, dão tapas e beliscões. Duas professoras chegam apressadas.

Nas filas, destacam-se os alunos que trajam uniforme completo ou roupas e sapatos mais novos. Muitos deles usam calças e camisas pequenas e apertadas ou exageradamente grandes para o seu porte físico. Um dos alunos, com as botinas trocadas, é criticado por outros de sua sala. A coordenadora os cumprimenta, desejando a todos um bom dia e inicia a oração – O Pai Nosso –, seguida da expressão “Menino Jesus, iluminai nossa inteligência”. Em coro, os alunos repetem e, após a oração, sobem com as professoras para as salas de aula.

Na sala dos professores o movimento continua. Algumas professoras preparam matrizes para mimeógrafo, outras corrigem exercícios dos alunos. É, para elas, horário do chamado “Projeto Individual”. Como na Escola “A”, nesta escola há seis módulos de cinquenta minutos de projetos por semana e mais dois de cinquenta minutos, nas sextas-feiras, destinados aos projetos coletivos.

Na quadra, uma professora dá aulas de Educação Física, sendo que um grupo de alunos joga futebol e algumas meninas, pingue-pongue. Numa sala de aula, os alunos, nas carteiras enfileiradas e com expressões entediadas, lêem um pequeno texto passado no quadro pela professora. Em outra sala, reunidos em grupos, os alunos recortam letras

de jornais e revistas para formar palavras. Lá fora, alguns passeiam pelo corredor, outros entram no banheiro.

Uma professora grita, nervosa, que não está ali para ser tratada como palhaço. No fundo da sala, um aluno faz caretas e gesticula, imitando a professora. No pátio, uma turma de alunos das séries finais do 1º grau fixa num quadro alguns cartazes sobre a Aids.

Às 8:30 desce uma turma para merendar. As cantineiras servem feijão tropeiro e exigem silêncio e ordem. Antes mesmo dessa turma sair da cantina, outra já espera na porta. As panelas, apesar de imensas, parecem não comportar quantidade suficiente de alimento para tantos alunos. O entra-e-sai na cantina é constante até o recreio.

Após a merenda, alunos e professoras retornam à sala de aula. Um ou outro aluno foge sorrateiramente para as quadras ou se esconde atrás do prédio da cantina.

Às 9:00 inicia o recreio. No pátio a algazarra é geral, os alunos correm, brincam e conversam. Alguns se arriscam, escalando os barrancos que rodeiam um lado e o fundo da escola, correndo o risco de fraturar braços ou pernas, como já aconteceu.

Por uma pequena fresta no portão da escola, alguns alunos passam moedas e recebem pirulitos, balas e chocolates das vendedoras ambulantes que fazem concorrência à pequena lanchonete improvisada na escola. Na sala dos professores são servidos a refeição do dia, água e café. As professoras conversam, olham bijuterias vendidas por uma colega, comentam sobre algum curso que vêm freqüentando ou reclamam dos alunos e de problemas de indisciplina. Algumas se mantêm alheias ao que se passa.

Às 9:30, alunos e professoras novamente retornam às suas atividades. Neste período o barulho nas salas é bem maior do que no início do dia. Cansados e suados, os alunos demonstram insatisfação por estarem na sala de aula.

A diretora sobe as escadas que dão acesso a um dos pavimentos, onde ficam as salas de aula. Na porta de uma sala, pede licença à professora, entra e lembra aos alunos do Festival de Sorvete que acontecerá na escola, no próximo sábado. Explica que o valor do ingresso é R\$ 2,00 e que o dinheiro arrecadado será utilizado para o pagamento dos pedreiros que terminam a construção da quadra de esportes.

Na cantina, lavam-se pratos e vasilhames. O chão é varrido e as mesas espanadas. As faxineiras recolhem lixo do pátio. Nas salas, as professoras corrigem exercícios no quadro, passam atividades, "tomam a leitura" e corrigem cadernos de carteira em carteira. Os alunos estão inquietos, esperando o fim da aula.

Às 11:30 encerra-se o primeiro turno. A maioria dos alunos desce as escadas correndo, aflita para chegar à rua. Algumas professoras, parecendo exaustas, guardam materiais nos armários e se dirigem apressadamente para o pátio da escola, que dá acesso à rua. Outras permanecem na sala dos professores, andam pelo pátio ou vão almoçar na cantina, esperando o início do segundo turno, quando reiniciarão outra jornada de trabalho.

2.3 As mudanças nas escolas

Ao observar a rotina das duas escolas pesquisadas, alguns aspectos chamam de imediato a nossa atenção, por serem diferentes daqueles usualmente vistos nas outras escolas, notadamente os horários de projeto individuais para as professoras, a enturmação dos alunos segundo ciclos de formação, as turmas aceleradas e a organização das professoras em trios.

No entanto, pode-se constatar que existem outros aspectos no dia-a-dia de funcionamento de cada uma dessas instituições, que preservam sua semelhança com outras escolas localizadas em qualquer região do país: os encontros dos profissionais nas salas dos professores, as relações hierárquicas entre diretor/professor e professor/aluno, os rituais da merenda, da entrada e da saída dos alunos e do recreio, além do toque do sinal para demarcar os tempos escolares.

Uma nova proposta está sendo implantada nessas escolas com o objetivo de modificar as práticas que ali ocorrem. Entretanto, em ambas, ao lado das transformações ocorridas, permanecem muitas das práticas e rotinas instauradas e sedimentadas ao longo dos anos. Isso se deve, sobretudo, à resistência às mudanças, o que leva às diferenças existentes entre o currículo formal e o currículo real das escolas.

O funcionamento da escola é condicionado por diferentes fatores que muitas vezes resistem às mudanças. A forma como a escola se organiza está assentada em uma lógica peculiar de estruturação e de funcionamento, que é legitimada e reproduzida nas práticas escolares cotidianas. Como nos mostra FRADE (1993: 218), mesmo as mudanças implementadas a partir da base, em oposição àquelas que são impostas de cima para baixo, têm suas limitações devido a fatores como as relações pessoais estabelecidas pelas professoras e as relações de poder instituídas pelas instâncias superiores das escolas. Da mesma forma, são limitadas as mudanças pensadas pelas políticas públicas, se não for considerado o peso das práticas cotidianas dentro das quais as propostas são conduzidas.

Outro elemento a ser considerado nos processos de mudança é a diferença entre o currículo formal – atividades e conteúdos estabelecidos para serem trabalhados em sala de aula – e o currículo real efetivado no dia-a-dia. Embora existam propostas oficiais para o trabalho nas diferentes disciplinas, o real efetivado nas salas de aula muitas vezes

se distancia das prescrições estabelecidas. Mesmo diante de prescrições relativas a metodologias, conteúdos e formas de avaliação, o professor é quem, em última instância, decide a sua forma de atuação em sala de aula, os conteúdos que irá priorizar, as metodologias a utilizar e a maneira de conduzir o processo de avaliação. Assim, não se podem garantir mudanças concretas das ações pedagógicas dos profissionais nas escolas apenas com propostas oficiais.

Constituindo-se a prática docente o objeto desta investigação, é de nosso interesse analisar a implantação e o desenvolvimento dessa nova proposta da Escola Plural nas escolas pesquisadas para, num capítulo posterior, verificar o impacto das mudanças implementadas nas práticas das professoras entrevistadas.

Para efeito de compreensão desse processo de mudanças, faz-se necessário conhecer os principais aspectos que orientam a proposta. Nesse intento, são inicialmente apresentados os pressupostos teóricos da Escola Plural. Em seguida, os processos de implantação e de desenvolvimento da proposta nas escolas são descritos e analisados e, por fim, são apresentadas avaliações de pais de alunos e dos profissionais das escolas acerca do desenvolvimento do projeto da Escola Plural.

2.4 Os Pressupostos Teóricos da Escola Plural

A proposta político-pedagógica da Escola Plural, instituída pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, foi apresentada em um documento elaborado pela equipe dessa secretaria sob a coordenação do secretário adjunto, Professor Miguel González Arroyo. O documento forneceu elementos para as primeiras discussões nas escolas municipais e para orientar as modificações iniciais na estrutura dessas escolas.

No seu primeiro ano, 1995, a implantação da proposta, atingiu as turmas de pré-escolar e das séries iniciais do primeiro grau em todas as escolas da rede municipal. A implantação nas séries finais do primeiro grau, prevista para 1996, foi objeto de discussão no decorrer do ano.

O documento da proposta político-pedagógica da Escola Plural consta de quatro itens: eixos norteadores da Escola Plural, reorganização dos tempos escolares, processos de formação plural e avaliação na Escola Plural, apresentados a seguir.

1 - Os Eixos Norteadores da Escola Plural

Neste primeiro item, o documento⁷ aponta algumas medidas e condições necessárias para a modificação da escola:

- A intervenção nas estruturas excludentes e seletivas do sistema escolar, tendo em vista os altos índices de evasão, reprovação e fracasso escolar dos setores populares.
- O resgate da função sociocultural da escola, abrindo-a à diversidade da cultura e dos saberes dos alunos, de modo a transformá-la em espaço cultural da comunidade.
- A participação de professores e alunos nos processos de construção do conhecimento. As instituições só serão educativas na medida em que se constituírem como centros de formação coletiva.
- A redefinição dos aspectos da estrutura e da organização da escola: espaços, tempos, processos, organização de trabalho, grade e seriações, com o objetivo de torná-las mais formadoras para a comunidade escolar.

⁷ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Escola Plural*. Belo Horizonte, 1994.

- A alteração da concepção do tempo da escola, enquanto tempo de preparação para outros tempos vindouros, considerando a infância e a adolescência como tempos específicos de construção histórica.
- A manutenção de cada aluno com seus pares de idade de socialização, tendo em vista a importância do convívio entre alunos da mesma idade de formação, no que se refere à socialização e formação.
- A participação do profissional da educação na construção da proposta, o seu reconhecimento como sujeito sociocultural.

2 - Reorganização dos Tempos Escolares

Ao discutir a reorganização dos tempos na escola, no documento da Escola Plural, são identificadas sete características da lógica temporal instituída no sistema escolar. Ela é transmissiva porque organiza todos os tempos e espaços dos alunos e professores em torno dos conteúdos a serem transmitidos e aprendidos. É também dicotômica, pois separa os tempos escolares, o tempo administrativo do pedagógico, o tempo de ensinar do tempo de recuperar, o tempo de capacitar do tempo de trabalhar, o tempo de transmitir do tempo de avaliar, e o tempo de alfabetizar e matematizar do tempo de Educação Artística, de Educação Física e de Biblioteca.

A terceira característica da lógica temporal instituída se refere ao caráter precedente e acumulativo dos conteúdos por ela priorizada. Dominar o conteúdo antecedente é condição para o aluno iniciar o aprendizado de um determinado conteúdo. Da mesma maneira, ele só poderá alcançar uma determinada série após cumprir o seu tempo na série que a precede, obtendo resultados considerados satisfatórios. Assim, vigora uma con-

cepção linear de construção do conhecimento, na qual os conteúdos se impõem como eixo vertebrador da escola.

A lógica temporal se articula em torno de ritmos médios de aprendizagem. Independentemente das diversidades sociais, culturais, dos seus processos de socialização, das diferenças de gênero e raça, todos os alunos deverão dominar determinadas habilidades e saberes para serem aprovados. Ao lado dos ritmos médios, a lógica temporal supõe a simultaneidade das aprendizagens. O aluno deve conseguir a média padrão estabelecida em todas as disciplinas, simultaneamente. Caso contrário, terá que repetir o processo.

Conforme o documento, a lógica temporal trabalha com tempos predefinidos para cada domínio de habilidade. Esses tempos são recortados minuciosamente pelos programas de ensino e os professores são forçados a cumprir uma seqüenciação estabelecida. Além desse fato, essa lógica vem sendo reduzida a tempos cada vez mais curtos. A sorte de muitos alunos já é selada na primeira prova bimestral. De acordo com seu desempenho nessa primeira avaliação, o aluno já passa a ser considerado lento ou irrecuperável.

Após a identificação das características da lógica temporal em vigor nas escolas, propõe-se a sua substituição por outra mais democrática, na qual o eixo vertebrador da organização dos graus, das séries, grades, avaliações, aprovações ou reprovações deixa de ser os conteúdos. Esse eixo se desloca para os educandos. Nessa nova lógica temporal o ciclo de idade e formação dos educandos passam a reger a organização dos conteúdos, tempos e espaços escolares.

Pressupondo-se que, no período de Educação Básica, existem ciclos menores e mais homogêneos de formação e socialização, que devem ser respeitados, esse período passa a ser organizado em três ciclos:

“Primeiro ciclo - básico (período característico da infância) compreenderá os alunos(as) que estiverem na faixa de idade 6 -7, 7 - 8, 8 - 9.

Segundo ciclo - básico (período característico da pré-adolescência) compreenderá os aluno(as) que estiverem na faixa de idade 9 - 10, 10 - 11, 11 - 12.

Terceiro ciclo - básico (período característico da adolescência) compreenderá os aluno(as) que estiverem na faixa de idade 12 - 13, 13 - 14, 14 - 15.”

(SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, *Escola Plural*, 1994, p.17)

De acordo com o documento, os alunos acima de dez anos que, no ano de implantação da proposta, não tivessem concluído a 4ª série deveriam ser agrupados em turmas do segundo ciclo, nas quais, com um trabalho pedagógico adequado, passariam por processos específicos de formação e socialização. É destacado que a permanência de alunos no ciclo de idade por mais de um ano não deve ser considerada prática habitual na nova organização dos tempos e do trabalho. Nos casos em que o aluno não conseguir o desenvolvimento equilibrado em todas as dimensões da formação apropriada ao ciclo de idade, a sua permanência no ciclo por mais um ano deverá ser analisada coletivamente.

No trabalho cotidiano, um coletivo de profissionais deve estar vinculado a cada ciclo de formação, conforme recomenda o documento da Escola Plural. No entanto, cada turma deve ter um “professor acompanhante”, responsável direto pela análise dos problemas, sugestões e críticas, que mantenha com a turma um vínculo maior.

Ressalta-se, ainda, a importância de se garantirem as conquistas da categoria relativas à jornada de trabalho, tempos de direção, de gestão coletiva, de coordenação de áreas, de recesso escolar, entre outras.

3 - Os Processos de Formação Plural

A proposta da Escola Plural procura resignificar os conceitos de aprender e ensinar. Nela, como em diferentes propostas inovadoras ao longo deste século, a concepção de que aprender é sinônimo de memorizar um conhecimento já estabelecido e que ensinar é transmiti-lo, cede lugar a uma nova concepção de ensino e aprendizagem. Aprende-se vivenciando, participando, tomando atitudes diante dos fatos, escolhendo procedimentos para atingir fins determinados. Ensina-se ao proporcionar experiências, ao criar problemas, ao desencadear ações. Nessa perspectiva, o conhecimento deixa de ser algo pronto, que está fora do aprendiz; todo conhecimento é construído na relação com os contextos em que são utilizados.

De acordo com o documento, o fato de a formação ser vista em nossa cultura apenas como uma atividade intelectual faz com que haja uma supervalorização dos processos cognitivos e que o conhecimento não seja concebido enquanto ação.

A Escola Plural compreende formação e aprendizagem como processos globalizantes, ressaltando o direito do educando de aprender o conjunto de formas básicas e coletivas de agir, de intervir na prática.

Nesse sentido, destaca-se a importância de valorizar, na escola, os processos corporais e manuais, considerando em todas as disciplinas os procedimentos para domínio de destrezas, de movimentos, de ação e de produção, juntamente com os processos so-

cializadores, entre os quais debates e assembléias sobre normas, regras e tempos, que merecem ser revitalizados no cotidiano escolar.

Afirma-se a necessidade de incorporar nos conteúdos escolares temas contemporâneos como diversidade cultural, sexualidade e meio ambiente, destacando-se a relevância da veiculação dos conhecimentos científicos pela escola, já que esses são fundamentais para a transformação da realidade. Propõe-se uma forma global de intervenção pedagógica através de projetos de trabalho que, definidos, construídos e avaliados por professores e alunos, possibilitem aos educandos situações reais e diversificadas de aprendizagem e lhes proporcionem oportunidade de opinar, decidir, debater e, assim, de construir sua autonomia e comprometimento com o social.

4 - A Avaliação na Escola Plural

Ao discutir o processo de avaliação escolar, inicialmente é considerada a necessidade da avaliação em qualquer projeto de escola, na medida em que ela oferece dados para a redefinição de metas e processos. Em seguida, analisa-se a avaliação existente na cultura escolar, argumentando-se que ela se centra no desempenho do aluno para decidir se ele deve ou não ser aprovado, não se colocando como objetivo da avaliação o projeto da escola, o trabalho do professor e o processo do aluno.

Na proposta da Escola Plural a avaliação não tem como fim classificar, excluir, aprovar ou reprovar, tendo em vista que a educação é um direito. Sua função é diagnosticar avanços e recuos para redimensionar a ação educativa. Dessa forma, ela não deve se voltar apenas para o aluno e para o seu desempenho, mas incidir sobre aspectos do processo ensino-aprendizagem, envolvendo desde a intervenção do professor até a função socializadora e cultural da escola. Segundo tal concepção, a ação avaliativa deve

evidenciar todo o processo e não apenas o produto. Para isso, constitui-se de três momentos: avaliação inicial, avaliação contínua e avaliação final.

A função da avaliação inicial é diagnosticar. Ela deve ser utilizada para conhecer e identificar os conhecimentos, valores e atitudes prévias dos alunos, através de situações problematizadoras, nas quais eles revelam o que valorizam, o que sabem e suas expectativas em relação a novos conhecimentos e vivências. A avaliação contínua tem como função acompanhar o processo educativo. Ela permite observar o avanço dos alunos e reorientar a intervenção pedagógica. A observação sistemática do processo de aprendizagem e a interpretação das produções dos alunos permitem perceber o que está sendo construído e as dificuldades apresentadas, para se traçarem as ações a serem efetivadas, no sentido de não deixar que as dificuldades se acumulem. A avaliação final tem o papel de diagnosticar o processo vivido, com o objetivo de organizar o próximo ciclo de formação. Avaliam-se os graus de aprendizagens alcançados em relação aos objetivos e conteúdos determinados.

No documento da Escola Plural é sugerido que o professor realize observações sistemáticas dos alunos em situações mais ou menos espontâneas para obter informações a respeito das habilidades cognitivas, das atitudes e procedimentos, e que utilize outros instrumentos avaliativos tais como entrevistas, conversas informais com os educandos e auto-avaliação das atividades realizadas. Finalizando, salienta-se que os instrumentos de avaliação devem refletir a filosofia da Escola Plural, sendo expressão de uma relação pedagógica baseada no diálogo e na busca coletiva de soluções.

Conforme observado pelos princípios que norteiam a Escola Plural, ela é uma proposta de escola integral, voltada para a formação global do aluno e aberta às diversi-

dades culturais. De acordo com o Professor Miguel González Arroyo, atual secretário adjunto da educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte,

“[...] a proposta Escola Plural se situa no movimento de renovação pedagógica que vem acontecendo dentro e fora do Brasil, nos últimos anos. Movimento vinculado aos avanços sociais das últimas décadas. Caracterizado por grande sensibilidade perante a realização do ser humano como sujeito político, cultural e não como mercadoria”. (EDUCAÇÃO EM REVISTA, 1994: 111)

A proposta da Escola Plural, de perfil ousado e inovador, mereceu destaque na imprensa mineira à época de sua divulgação e foi recebida e avaliada pelos profissionais das escolas de formas diferenciadas, como analisaremos a seguir, a partir das entrevistas realizadas com coordenadoras de ensino e com a diretora de uma das escolas pesquisadas.

2.5 A Implantação da Escola Plural nas Escolas Pesquisadas

O processo de implantação da proposta Escola Plural foi relatado pelas coordenadoras de ensino das escolas pesquisadas e pela diretora da Escola “B”. As coordenadoras de ensino dos turnos da manhã e da tarde da Escola “A” são professoras, formadas respectivamente em Ciências Biológicas e em Pedagogia. Ambas foram eleitas para coordenação de ensino pelas professoras da escola.

Na Escola “B”, a coordenadora do turno da manhã era supervisora nesse turno. Com a implantação da proposta, passou a assumir a coordenação de ensino. No turno da tarde não existia supervisora e não foi possível que uma professora se dedicasse ex-

clusivamente à coordenação de ensino. Na falta dessa profissional, foi a diretora quem nos concedeu a entrevista.

As entrevistas foram realizadas no final de 1995, ou seja, quase um ano letivo após a implantação da proposta. Nesse período, vários problemas demandaram soluções nas escolas e diversas medidas foram adotadas pelos profissionais para adequar o trabalho escolar aos requisitos da nova proposta.

As primeiras referências das coordenadoras e da diretora à nova organização das escolas dizem respeito à implantação do projeto, no início do ano, e apresentam um ponto em comum: todas mencionam o curto espaço de tempo para se discutir a proposta e para organizar a escola nos moldes requeridos para a sua implementação.

“Nós tivemos pouco tempo para organizar a escola, foi só um dia no começo do ano. Neste dia foram distribuídas as turmas, escolhida a coordenação e os trios. Nós fizemos quatro dias de curso que a prefeitura ofereceu e na semana seguinte as aulas começaram. Então foi um tempo muito curto para uma organização que teria muitas dificuldades pela frente.”

(Coordenadora do turno da manhã da Escola “A”).

“No ano anterior nós paramos a escola para discutir a proposta umas quatro vezes. Não deu muito resultado, ficou uma coisa artificial, ainda mais que os professores de 5ª a 8ª não se envolveram, porque eles não iam começar em 1995. Tivemos que recomeçar toda a discussão no início do ano, porque vieram muitos professores transferidos. Então eu posso dizer que foi pouco o tempo de discussão sobre a proposta.”

(Coordenadora do turno da tarde da Escola “A”).

“A princípio com muitas dificuldades devidas à urgência de se implantar a proposta, nós nos reunimos, todas inexperientes quanto a este novo processo da Escola Plural e resolvemos seguir a proposta da prefeitura.” (Diretora da Escola “B”).

Na entrevista que se segue, a coordenadora, além de se referir à escassez de tempo para se implantar a proposta, evidencia claramente um descontentamento com sua “imposição” e a crítica por estar ligada a um partido político:

“A escola se organizou aos trancos e barrancos, vou colocar claro, porque foi uma coisa imposta e, administrativamente, jogada. Não teve uma prévia reflexão sobre isso. Simplesmente, em novembro de 1994 começaram a reunir representantes das escolas e se colocar a proposta da Escola Plural, mas ela não estava nem bem clara. Essa proposta foi uma pretensão política que a escola tivesse em dois anos uma nova roupa, uma nova imagem, através de um partido político. O professor não teve tempo para refletir, para assimilar a proposta. Foi uma coisa imposta e com aquele argumento de que a gente já vinha fazendo tudo isso.”

(Coordenadora do turno da manhã da Escola “B”).

Os primeiros momentos de implantação da proposta nas escolas pesquisadas foram conflituosos e tumultuados, segundo as entrevistadas devido à escassez de tempo para análise e compreensão do projeto e discussões mais prolongadas entre os profissionais. Nas duas escolas aconteceram apenas reuniões breves, nas quais, de acordo com as coordenadoras e a diretora da Escola “B”, os professores se posicionaram em relação à Escola Plural. Outros professores, ainda que não explicitassem opiniões, deixaram transparecer as suas primeiras impressões. De maneira geral, houve oposição das professoras das escolas pesquisadas em relação ao projeto, conforme as entrevistas:

“No começo praticamente todas as professoras do turno da manhã eram resistentes. Achavam uma loucura, porque nós começamos com todas trabalhando todos os conteúdos. Então tinha professora que achava que não dava conta da Matemática; ela era mais especializada em História, por exemplo. Depois a confusão estava tão grande que não deu para continuar com todas trabalhando todos os conteúdos. Chegou um ponto que nós decidimos dividir um pouco, pelo menos até a gente situar mais a proposta.”

(Coordenadora do turno da manhã da Escola “A”).

“Houve resistência das professoras em relação à proposta porque era algo desconhecido. A prefeitura quis mudar e começar do zero uma nova prática. Tinha que preparar o professor para uma mudança gradativa. A mudança repentina conflitua, angustia. Então muitas professoras falaram que iam continuar trabalhando à maneira delas.” (Coordenadora do turno da manhã da Escola “B”).

“A principal resistência das professoras foi pelo motivo de trabalharem em mais de uma turma, dividindo o trabalho com outras professoras. É o aspecto de adaptação, mesmo. Elas sempre trabalharam em apenas uma turma.” (Diretora da Escola “B”).

Como é possível observar, a oposição inicial das professoras ao projeto da Escola Plural, de acordo com as falas de duas coordenadoras e da diretora de uma das escolas pesquisadas, ocorreu devido à insegurança frente ao desconhecido e às alterações no trabalho docente, notadamente a atuação em duas turmas, o trabalho em trios de professores e o ensino de todos os conteúdos, como foi estabelecido a princípio na Escola “A”.

As entrevistadas não se referiram à ocorrência de divergência por parte das professoras em relação aos aspectos teóricos que fundamentam a proposta. A oposição maior incidiu sobre a organização de trabalho. Esta oposição só não se apresentou no turno da tarde da Escola “A”, como relata a coordenadora:

“Para dizer a verdade, no turno da tarde, acho que nós somos privilegiados, porque a maioria das professoras abraçou a proposta. Uma professora, que no início do ano veio transferida, mostrou resistência. Pareceu-me que ela era a única que tinha uma prática mais tradicional. Ela sentiu que o grupo estava abraçando a proposta e que para ela se engajar no grupo, ser aceita e ter um bom trabalho, tinha que se dispor a mudar de atitude. Trabalhando com Matemática, ela se dispôs a realizar oficinas, a buscar, a criar. Hoje ela tem uma experiência nova de trabalho para contar. Eu senti que ela foi envolvida pelo grupo.”

Antes de se implementar efetivamente o projeto Escola Plural nas escolas pesquisadas, aconteceram reuniões e debates com os pais de alunos, nos quais se discutiu a proposta e tentou-se esclarecer os pontos obscuros. Essas reuniões foram promovidas pelos profissionais das escolas, em alguns casos atendendo às solicitações dos pais. A princípio, a reação geral dos pais foi de desconfiança em relação ao projeto e de oposição à sua implantação, como pode ser verificado pelas entrevistas:

“Na reunião os pais atiraram mil pedras no projeto e acharam que era uma loucura, que a gente não tinha que seguir. Nós também estávamos inseguros, até para explicar com clareza a proposta. Os pais criticaram o fato de não ter nota, achavam que o menino não ia ter chance de fazer um vestibular, um concurso. O medo deles era não ter conteúdo. Então foi muito difícil com os pais.”

(Coordenadora do turno da manhã da Escola “A”).

No turno da tarde da Escola “A” a reação dos pais em relação à proposta Escola Plural foi mais positiva:

“Duas pessoas da regional vieram aqui no primeiro semestre conversar com os pais. Eles vinham na porta da escola querendo saber como ia ser este ano. Os professores estavam inseguros. O pessoal da regional falou sobre a proposta e depois abrimos um debate. Poucos pais levantaram questões mais polêmicas, a maioria conseguiu entender que a escola precisava mudar. Tem depoimentos de mães que falam exatamente isto, que a escola que frequentaram não as ajudaram em muita coisa.”

(Coordenadora do turno da tarde da Escola “A”).

Os trechos das entrevistas que se seguem mostram que na Escola “B” os pais demonstraram maior dificuldade em compreender e aceitar as modificações propostas no novo projeto de escola. A questão mais controversa parece ter sido o processo de avaliação dos alunos:

“Nós reunimos os pais para colocar a proposta, mas como vou explicar uma coisa que nem eu estou entendendo bem? Muitos pais não aceitaram e falaram que iam tirar os filhos da escola. Noventa por cento rejeitou a proposta e nós perdemos muitos alunos bons. Alguns pais falaram: – Mas que bagunça é essa, não vai ter nota? Como vou ficar sabendo se o meu filho está aprendendo ou não sem ter nota?” (Coordenadora do turno da manhã da Escola “B”).

“Foi um momento difícil quando informamos aos pais sobre a nova proposta e nem nós a estávamos entendendo. A idéia de não existir mais reprovação assustou os pais. Eles falavam: – Então meu filho vai passar sem saber nada? [...] Fizeram muitas críticas à Escola Plural, perguntaram para que o aluno ia ser avaliado se não existia mais nota e reprovação. Eles ficaram preocupados.”
(Diretora da Escola “B”).

Como é possível constatar, a princípio a maioria dos pais demonstrou preocupação em relação às alterações propostas pelo projeto Escola Plural e oposição a elas, chegando a sugerir, em alguns casos, que não se implantasse a proposta. A preocupação maior dos pais foi em relação aos conteúdos e ao processo de avaliação dos alunos. Essa preocupação denuncia um não entendimento total do projeto e, sobretudo, o quanto determinados procedimentos escolares, como o ato de traduzir o rendimento dos alunos em “notas”, estão internalizados e legitimados, tornando-se empecilhos para a aceitação de novos princípios e práticas. Dessa forma, as reações se direcionam no sentido de preservar o instituído, não restando interesse em questioná-lo e confrontá-lo com as alternativas propostas, fato que anula a possibilidade de vislumbrar como positivas as mudanças.

Nesse sentido, é interessante observar que, em apenas um turno de uma das escolas pesquisadas, parece ter emergido reflexões dos pais em relação às limitações da educação escolar que tiveram e das escolas que freqüentaram, ocorrendo então, uma maior aceitação da nova proposta.

Há que se destacar ainda que os profissionais das escolas, conforme as entrevistas no momento de informar aos pais os aspectos da proposta, sentiam-se inseguros diante das recentes modificações que estavam sendo implementadas na organização das escolas, o que, por certo, contribuiu para o não entendimento total da proposta. Parece que pais e profissionais das escolas demonstraram que qualquer alteração significativa na estrutura das instituições escolares, independentemente de sua validade ou pertinência, merecem ser cuidadosamente discutidas e analisadas para se garantir, no mínimo, que sejam compreendidas.

Como visto, a implantação do projeto Escola Plural nas duas escolas pesquisadas se realizou com algumas dificuldades que decorreram, em grande parte, da oposição de pais e professores à proposta. Para essa oposição contribuiu o curto prazo de tempo para se promoverem nas escolas discussões e análises mais efetivas acerca das modificações a serem realizadas. Não obstante, a implantação foi efetuada, alterações se concretizaram na organização das escolas e o projeto foi desenvolvido, conforme analisaremos a seguir.

2.6 O desenvolvimento do projeto Escola Plural nas escolas: entraves e avanços

No início de 1995 e no decorrer do ano, em reuniões realizadas nas duas escolas pesquisadas, foram discutidos alguns critérios para definir a organização de trabalho das professoras, a enturmação de alunos por ciclo de formação, os projetos de trabalho, a organização das classes aceleradas e a elaboração do sistema de avaliação. Nas entrevis-

tas, todos esses aspectos foram mencionados e permitem retratar o processo de desenvolvimento do projeto Escola Plural nas escolas, assunto do qual trataremos em seguida.

1 - A Organização de Trabalho das Professoras

Em ambas as escolas as professoras se organizaram em trios e cada trio ficou responsável pelo trabalho com duas turmas. A escolha dos trios na Escola "A" foi realizada em uma reunião. As professoras pouco se conheciam, já que muitas iniciavam trabalho na escola naquele ano. Assim, pode-se dizer que não houve um critério específico para que três professoras se reunissem e a partir daí dividissem a responsabilidade pelo trabalho com as turmas. As entrevistas das coordenadoras ilustram esse fato:

"Os trios se organizaram talvez por simpatia inicial. A maioria dos professores eram novatos, o número de transferidos foi grande. Então, assim, olhou, gostou, achou que ia simpatizar e ficou em um determinado trio. Foi um encontro só e decidir."

(Coordenadora do turno da manhã da Escola "A").

"Não posso dizer que o critério de agrupamento dos trios foi por afinidade, porque as pessoas nem se conheciam direito, muitos vieram transferidos. Então, foi assim, o grupo reunido, tinha que montar o trio, teve um dia 'x' que era o dia de levar o trio pronto, as pessoas conversaram e decidiram. Não posso dizer que elas se agruparam por compatibilidade profissional, por filosofia de trabalho, porque o grupo não se conhecia."

(Coordenadora do turno da tarde da Escola "A").

Na Escola "B" existem poucos professores novatos. Grande parte do grupo de profissionais tem vários anos de trabalho na escola e, dessa forma, os professores se agruparam em trios considerando suas afinidades:

"Os trios, os professores buscaram por afinidade, por simpatia, mas os problemas logo vieram."

(Coordenadora do turno da manhã da Escola "B").

“Os trios foram organizados por afinidade. Não foi nada determinado pela direção.” (Diretora do Escola “B”).

Nessa nova organização de trabalho, a professora – denominada eventual – que anteriormente tinha a função de substituir professoras faltosas, deixa de existir nas escolas da rede municipal. Assim, fez-se necessário elaborar critérios para a substituição de professores. Na Escola “A” o processo de substituição é diferente nos dois turnos e tem causado diversos problemas, conforme relatado pelas coordenadoras:

“No começo quem estava no horário de projeto substituía. Por exemplo, se faltasse um professor do 2º ciclo e estivesse em horário de projeto um professor do 1º ciclo, ele substituía. Muitos problemas surgiram, o pessoal achava que estava trabalhando dobrado e que não ganhava para isso. Nós chegamos a fazer uma escala, o que já tinha substituído voltava para o último lugar da lista para substituir. Depois o pessoal começou a se negar a trabalhar no lugar do outro, alegando que, enquanto a gente substituísse, a prefeitura não ia mandar a eventual. Aí a regional explicou que nos horários de projeto estava incluída a substituição. Então, agora no final do ano, está assim: se falta uma professora do trio uma das duas do mesmo trio substitui e não tem horário de projeto. Se faltam duas eu assumo uma sala e a outra professora assume a outra sala e já aconteceu de faltar todo o trio. Aí é uma loucura, alguém de outro trio tem que vir, muito a contragosto, reclamando.”

(Coordenadora do turno da manhã da Escola “A”).

“Entre o trio existe a substituição. Nenhum professor de outro trio entra nas duas turmas de um trio. Quando não dá para substituir dentro do trio, a direção vai para a sala e a coordenação também. Isso já aconteceu, muitos problemas têm surgido, as professoras faltaram muito no 1º semestre. Depois de muitas brigas e discussões, quando algumas professoras reclamaram publicamente de outras que estavam faltando muito, as faltas diminuíram.”

(Coordenadora do turno da tarde da Escola “A”).

Na Escola “B”, o critério de substituição é único nos dois turnos, conforme explica a diretora:

“Nós temos dois critérios de substituição. No primeiro critério, o trio de professoras cobre a falta da colega, no caso de um só componente do trio faltar. No caso de dois componentes faltarem no mesmo dia, nós recorremos a um listão, que significa outra colega, de outro trio, cobrir a falta desse professor. Devido ao grande número de professores que faltam, muitos ficam sem horário de projeto.”

Os problemas causados pelas substituições na Escola “B” se assemelham aos da Escola “A”, as professoras não aceitam de bom grado assumir uma sala de aula no seu horário de projeto:

“É muito difícil você chegar perto de uma professora e pedir para substituir outra. Ela não se sente abraçada a esta causa, não são os alunos dela. Ainda é pior quando a substituição é de um trio para outro. O listão é questionado, elas se sentem punidas por ter que entrar na sala de outro trio e perder seu horário de projeto.”
(Coordenadora do turno da manhã da Escola “B”).

De acordo com as coordenadoras, a organização das professoras em trios foi adotada, nas duas escolas pesquisadas, por sugestão de profissionais da Secretaria Municipal de Educação. Essa organização possibilita a uma das professoras usufruir de seu horário de projeto individual, enquanto as outras assumem as duas turmas de responsabilidade do trio. Entretanto, o grande número de professoras faltosas tem, por diversas vezes, inviabilizado o direito das professoras a um horário específico, fora da sala de aula, para leitura, planejamento de atividades e análise das produções dos alunos. Tal situação, como vimos, ocorre nas duas escolas, gerando contratempos e insatisfações. Os problemas são maiores quando não é possível que a substituição de uma professora faltosa seja feita por uma das outras professoras do trio.

Em algumas ocasiões presenciamos coordenadoras solicitarem a qualquer professora que estivesse em horário de projeto que abandonasse suas atividades para substituir outra professora. A solicitação sempre era feita com delicadeza e até com um certo re-

ceio e, mesmo ao concordar em assumir a sala de aula da professora faltosa, a professora solicitada o fazia a contragosto, já que o horário de projeto era aproveitado para correção de trabalhos, planejamentos e leitura e, nessas circunstâncias, as atividades eram interrompidas.

Essa questão foi mencionada pelas coordenadoras ao se posicionarem em relação ao agrupamento das professoras em trios. Elas foram unânimes ao afirmar os aspectos positivos deste agrupamento, entre os quais as maiores possibilidades de troca de experiências, de partilhar responsabilidades e de crescimento das professoras. Entretanto, ressaltaram a necessidade de maior comprometimento das professoras, principalmente no que se refere à assiduidade no trabalho, como condição para que se efetivem as vantagens da nova organização de trabalho.

Outro aspecto dificultador no trabalho das professoras é não existir, nas duas escolas, um horário específico para o encontro das professoras do trio, o que limita discussões, planejamento de trabalho e avaliações coletivas dos processos vivenciados. Tais encontros raramente ocorrem, às vezes no final das reuniões pedagógicas semanais e também no recreio.

Resta ainda acrescentar que, na Escola "A", com o agrupamento das professoras em trios, foi possível que duas professoras, uma em cada turno, se dedicasse exclusivamente às tarefas da coordenação. Na Escola "B" não houve esta possibilidade no turno da tarde. Caso contrário, faltaria uma professora em um dos trios. Uma das professoras entrevistadas tentou, no primeiro semestre, assumir a função de coordenadora, mas acabou por abandoná-la, por ter se tornado desgastante conciliar essa função com o trabalho nas duas turmas de responsabilidade do trio do qual fazia parte.

Ainda se tratando da organização das professoras para o trabalho docente, deve-se ressaltar que, no início do ano letivo, houve na Escola "A" uma tentativa de arranjo no sentido de que, nos trios de professoras, todas trabalhassem com as diversas áreas disciplinares, nas duas turmas de responsabilidade do trio. A tentativa logo fracassou por diversos motivos, conforme relatam as coordenadoras:

"Nós tentamos, mas não deu certo. O pior era a Matemática, tem professor que mostra verdadeira aversão pela Matemática e veja, na verdade, grande parte do grupo de professores tem curso superior e cada um tem uma especialização. Não posso negar que funcionou melhor depois que dividiu por área, porque existem aptidões. Então achamos que, no começo do ano, estávamos retrocedendo, obrigadas a trabalhar com um conteúdo que a gente não dominava e nem tinha muita disposição para aprender." (Coordenadora do turno da manhã da Escola "A").

"No início do ano, nosso trabalho era plural, sem divisão de área. No mês de abril, os alunos começaram a ficar perdidos e os professores também, porque o tempo de projeto não era muito garantido, por causa das faltas. As professoras não tinham como se encontrar, para poder saber o que a outra estava fazendo e acontecia de uma professora entrar na sala e fazer o que o outro já tinha feito. Os alunos reclamavam e como a gente não tinha um planejamento para esse tipo de trabalho optou por área." (Coordenadora do turno da tarde da Escola "A").

Na Escola "B", logo de início, o trabalho foi dividido por área disciplinar. Cada professor, assim, encarregou-se de uma determinada disciplina. As causas dessa divisão são explicadas pela diretora:

"O trabalho por área foi logo decidido de início porque cada professor tem facilidade de trabalhar determinado conteúdo e também três professoras trabalhando todos os conteúdos, acabaria por criar problemas, porque cada uma tem uma maneira específica de dar aula. Outra questão é que na rede municipal a maioria dos professores já tem curso universitário específico e isso facilitaria o trabalho por área."

Na entrevista que se segue a coordenadora do turno da manhã da Escola "B" atribui à insegurança das professoras a decisão de dividir o trabalho por áreas disciplinares e questiona a opção:

"Eu me pergunto por que os professores optaram por uma coisa que não faziam antes. Antes a visão do professor de 1ª a 4ª série era global. Ele trabalhava todas as disciplinas, era dono da situação. Elas optaram por área por insegurança apegaram a isto como a uma muleta."

A opção das professoras pelo trabalho por área mostra como elas recriam propostas oficiais com base nos seus interesses e na sua realidade. Como se pode observar, são várias as justificativas apresentadas para essa opção. Em duas entrevistas aparecem referências ao fato de as professoras da rede municipal, na sua maioria, possuírem habilitação de nível superior e, conseqüentemente, maior domínio de determinadas disciplinas como justificativa para essa opção. No entanto, acreditamos que esse fato não impediria que os professores atuassem em todas as áreas, desde que houvesse um planejamento prévio, bem estruturado. Essa forma de atuação, por certo, poderia ser um fator de crescimento profissional e de enriquecimento de conhecimentos, constituindo-se uma experiência interessante. Ao que parece, os fatores decisivos para impedir que a tentativa de um trabalho nesses moldes na Escola "A" tivesse resultados proveitosos foram exatamente a ausência de um planejamento e a inexistência de contatos permanentes entre os professores, como explicado pela coordenadora do turno da tarde.

Nesse sentido, devemos acrescentar que o espaço garantido nas duas escolas para o encontro de todas as professoras do 1º e 2º ciclos é a reunião pedagógica, que acontece às sextas-feiras, em ambos os turnos. Nas duas escolas pesquisadas, tivemos a oportunidade de observar que grande parte do tempo das reuniões semanais é utilizada para comunicar decisões administrativas, discutir eventos a serem promovidos nas escolas,

como peças de teatro, excursões, torneios esportivos, feira de cultura e outras. Na Escola "B", podemos citar ainda os problemas disciplinares que sempre merecem espaço nas discussões.

Apenas no final das reuniões é reservado um período, que varia de quinze a vinte minutos, para o encontro dos trios. Nesse momento, após tantas discussões, as professoras quase sempre demonstram fadiga e pouco interesse em se empenhar em compartilhar e planejar o trabalho, selecionar materiais e atividades. Essa situação se agrava ainda mais pelo fato de a reunião se realizar no último dia útil da semana e, sobretudo, no final do período de trabalho. Dessa forma, podemos afirmar que o trabalho no trio sofre limitações devidas, em grande parte, à falta de contatos mais freqüentes entre as professoras que o compõem.

Na Escola "A", além das reuniões pedagógicas das sextas-feiras, acontecem reuniões de áreas curriculares. Os professores de cada área do 1º ciclo, 2º ciclo e séries finais ao primeiro grau se reúnem em um determinado dia da semana. Tivemos a oportunidade de participar de algumas reuniões dos professores de Português, que consideramos interessantes e proveitosas. Num primeiro momento eles analisaram textos diversos que abordam temas atuais relativos à escola e à educação. Em seguida, os professores tiveram um espaço para relatar experiências vivenciadas no cotidiano escolar, leituras realizadas ou algum evento do qual participaram. A reunião prosseguiu com avaliações dos trabalhos realizados, planejamentos e discussões em torno de conteúdos e atividades. Chamou-nos a atenção a integração dos professores de 1º e 2º ciclos com os das séries finais do 1º grau, o que nos pareceu um grande avanço no sentido de se realizar um trabalho mais participativo e sem rupturas entre os ciclos.

2 - A Enturmação de Alunos

Outra alteração advinda da implantação da Escola Plural diz respeito à enturmação de alunos. Conforme já mencionado, eles passariam, de acordo com a proposta da Escola Plural, a ser agrupados por ciclo de formação. Nas escolas pesquisadas as turmas foram organizadas considerando-se apenas a faixa etária dos alunos, decisão que foi repensada no decorrer do ano.

“Olha, na enturmação nós cometemos um erro, no começo do ano nós olhamos só a idade. Nós tivemos problemas o ano inteiro.”
(Coordenadora do turno da manhã da Escola “A”).

“A enturmação, este ano, foi de acordo com a idade. Nós sentimos que erramos, deveríamos ter olhado outras questões também. A gente tinha aqui alunos de 7 anos que já tinham vencido a antiga 1ª série e vieram como alunos de 2ª série, mas eles tinham 7 anos ainda e, por causa da idade, ficaram numa série de alfabetização, com uma turminha que ia ser alfabetizada. Descobrimos depois de um bom tempo que eles já sabiam ler e escrever e que podiam tranquilamente, estar em outra turma. Daí os transferimos para uma turma que já tinha um nível de 2ª série.”
(Coordenadora do turno da tarde da Escola “A”).

Na Escola “B”, o critério de enturmação, considerando apenas a idade, também mostrou suas falhas, segundo a coordenadora:

“A enturmação foi feita em dezembro, com um indicativo único, a idade e nós percebemos que erramos. Tentamos fazer alguns remanejamentos mas sabemos que o prejuízo é grande para o aluno um termos de relacionamento com os colegas e professores.”
(Coordenadora do turno da manhã da Escola “B”).

Ao se referir ao turno da tarde, a diretora da Escola “B” confirmou as palavras da coordenadora. Dessa forma, nos dois turnos das escolas pesquisadas a enturmação, seguindo apenas o critério da idade, não satisfaz aos profissionais. Em vista disso, nas duas escolas pesquisadas existiam planos de se considerar na enturmação do próximo

ano, na medida do possível, além da idade dos alunos, o desenvolvimento cognitivo, na tentativa de se organizarem turmas com um nível menor de heterogeneidade quanto a esse aspecto e se evitarem remanejamentos no decorrer do ano.

Outro aspecto a ser mencionado na enturmação é que, na época da implantação da proposta Escola Plural nas escolas pesquisadas, existiam alunos que com mais de dez anos que não tinham concluído a 4ª série. De acordo com o documento elaborado pela equipe da Secretaria Municipal de Educação, nessas condições eles deveriam ser incluídos no 2º ciclo, em turmas específicas. Na Escola "A", todos os alunos foram agrupados em uma turma acelerada de 2º ciclo, que funcionava no turno da manhã. Segundo a coordenadora, essa medida não se mostrou satisfatória:

"Acho que nós erramos também nesta enturmação, nesta única turma acelerada tem alunos com vários níveis de aprendizagem. Foi um projeto muito especial, eles não deram conta de desenvolver as mesmas atividades que os outros alunos da turma correspondente à antiga 4ª série desenvolveram. A princípio foi feita uma listagem de alunos para a turma acelerada de 1º ciclo e para a turma acelerada de 2º ciclo. Depois a regional falou que não, que a turma acelerada era turma de 2º ciclo, ninguém questionou muito. As dúvidas eram tantas que a gente aceitava qualquer coisa que qualquer pessoa falasse."

(Coordenadora do turno da manhã da Escola "A").

A coordenadora do turno da tarde da Escola "A" relata as suas impressões sobre o trabalho desenvolvido na turma acelerada:

"Eu não posso dizer com certeza como estão os alunos da turma acelerada hoje. O que eu posso dizer é que houve um projeto interessante nessa turma. Acho importante lembrar isso, porque turma acelerada, este ano, é um fracasso na maioria das escolas. Esse projeto foi elaborado devido a readaptação, aqui na escola, de um aluno de ensino especial. Como ele tinha 13 anos, foi enturmado nesta turma acelerada. Os problemas foram graves, esse aluno agredia os colegas e as professoras ficavam assustadas. O pessoal do ensino especial estudou Pedagogia de Projetos com as professoras dessa turma e desenvolveu atividades interessantes, mas em função de um aluno. Eu não sei se nós teríamos um trabalho diferente se não fosse isso."

Na Escola "B" foram organizadas turmas aceleradas de 1º ciclo, como relata a coordenadora do turno da manhã:

"Pela manhã temos quatro turmas aceleradas, com alunos com idade superior a nove anos. Os alunos têm dificuldades que precisam ser trabalhadas, muitos estão no início da alfabetização. O professor dessas turmas precisa tem um embasamento teórico. O trabalho requer dele muito conhecimento. O aluno não pode ser uma cobaia, porque isso ele já foi muito. Ele tem que ter do professor decisões, orientações e metas."

Ao avaliar o desenvolvimento das turmas aceleradas, a diretora da Escola "B" sugere que o aprendizado da leitura e da escrita é condição para a saída do aluno dessas turmas:

"Alguns alunos das turmas aceleradas conseguiram vencer a etapa do aprendizado da leitura e da escrita e serão enturmados no ciclo normal no próximo ano. Outros ainda não venceram as dificuldades, eles vão permanecer nas turmas aceleradas até que essas dificuldades sejam vencidas."

Como vimos, nas duas escolas pesquisadas funcionaram turmas aceleradas no decorrer do ano. A Escola "A" enturmou os alunos nessas classes, de acordo com as orientações do documento elaborado pela equipe da Secretaria Municipal de Educação. Na Escola "B" optou-se por organizar turmas aceleradas de 1º ciclo. Os critérios para a organização dessas turmas não foram bem explicitados. A coordenadora do turno da manhã dessa escola mencionou apenas que todos os alunos com mais de nove anos foram enturmados em classes aceleradas de 1º ciclo.

Observamos uma classe acelerada de 1º ciclo da Escola "B", na qual a idade dos alunos, conforme afirmação de uma das professoras, variava de oito anos incompletos a quatorze anos, ou seja, conviviam ali crianças e adolescentes com interesses bem diversificados. Mesmo em se tratando de uma classe acelerada, esse fato contraria totalmente

um dos objetivos da Escola Plural, que é manter o aluno junto aos seus pares de idade, para possibilitar as trocas socializantes e a construção de identidade.

Embora não seja de nosso interesse neste trabalho analisar o funcionamento das classes aceleradas, ao que parece, neste primeiro ano de implementação da proposta nas escolas pesquisadas, não foram encontradas soluções efetivas para um trabalho específico com os alunos que necessitam vencer o atraso idade/série. Prevaecem dúvidas e indagações em relação aos critérios de enturmação desses alunos e ao trabalho pedagógico a ser realizado nas classes aceleradas.

3 - Os Projetos de Trabalho

As escolas pesquisadas implementaram, no decorrer do ano, projetos de trabalho.

Conforme o documento informativo do projeto Escola Plural:

“Os projetos, definidos, construídos e avaliados coletivamente pelo grupo de alunos e professor se configuram como produto de uma negociação onde se busca satisfazer os interesses individuais e cumprir um fim social. Dá à atividade de aprender um sentido novo, onde as necessidades de aprendizagem afloram nas tentativas de se resolver situações problemáticas. Assim, os educandos sabem o que e para que estão aprendendo. Um projeto gera situações de aprendizagem, ao mesmo tempo, reais e diversificadas. Possibilita, também que os educandos, ao decidirem, opinarem, debaterem, construam sua autonomia e seu compromisso social.”
(SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, *Escola Plural*, 1994, p. 32)

Apesar de se recomendar a participação dos alunos na definição, construção e avaliação dos projetos, em nenhuma das escolas eles tiveram a oportunidade de opinar na seleção dos temas dos projetos e participar de sua construção. Os temas foram definidos pelos professores, em reuniões pedagógicas, conforme mencionado nas entrevistas:

“Os temas dos projetos foram escolhidos nas reuniões pedagógicas, após discussões com as professoras. Os alunos não foram consultados em relação aos temas.” (Coordenadora do turno da tarde da Escola “A”).

“No nosso caso, não teve nenhum projeto definido e montado com a participação dos alunos. Teve tema que a gente só lançou o assunto na reunião pedagógica e cada professor trabalhou do jeito que quis.” (Berenice, 35 anos - professora Escola “B”).

Na Escola “A” os projetos foram construídos nas reuniões pedagógicas. Os professores apresentaram sugestões dos objetivos, das abordagens temáticas e das estratégias a serem utilizados em cada área (pesquisas, entrevistas, painéis, jogos, palestras, trabalhos práticos, entre outros). Após esse levantamento inicial, a coordenadora do turno da tarde sistematizou os projetos e os apresentou aos pais, com o objetivo de informá-los a respeito do trabalho que seria desenvolvido no decorrer do ano.

Essa medida foi adotada como forma de tranquilizá-los, já que se mostravam ansiosos em relação à implementação da proposta Escola Plural, conforme explica a coordenadora:

“Eu fiz esse histórico temático dos projetos, eles foram elaborados por mim mas a proposta quem trouxe foram os professores e eles decidiram que a coordenação deveria elaborar. Eu acho que foi positivo, os pais quando receberam o histórico, viram que tinha uma coisa mais séria acontecendo. Eles gostaram, porque normalmente eles não sabiam o que acontecia. Eu fui de sala em sala, em reunião, sentei com os pais e expliquei item por item do histórico temático. Fiz questão de fazer isto, porque, sem dúvida, os pais não compreendiam e não aceitavam e muitos ainda não compreendem.”

O histórico temático dos projetos ao qual a coordenadora se refere foi organizado conforme o quadro de programação apresentado a seguir:

TEMA	OBJETIVO	DURAÇÃO
BOAS VINDAS	Recepcionar os alunos. Conhecer o espaço: escola/sala de aula. Integrar: aluno/aluno, aluno/professor.	Fevereiro
CARNAVAL	Conhecer a festa popular: origem, evolução, danças e brincadeiras.	Fevereiro
CONHECER	Conhecer: o eu, o outro, a família, a escola, o bairro.	Março, Abril, Maio, Junho
MULHER	Discutir: o papel da mulher na sociedade atual, a valorização do trabalho da mulher, a violência contra a mulher.	Março
PÁSCOA	Despertar valores: solidariedade, amizade, confraternização, esperança de vida.	Abril
ÍNDIO	Valorizar a cultura indígena.	Abril
MÃE	Despertar a afetividade mãe/filho(a).	Maio
MEIO AMBIENTE	Conscientizar os alunos sobre a importância do meio ambiente (plantas, animais, água, etc.)	Junho
FESTA JUNINA	Conhecer a festa popular: origem, danças, brincadeiras, comidas típicas, vestuário, música.	Junho
LIXO	Implantar a coleta seletiva de lixo na escola; Conhecer o trabalho de reciclagem do lixo; Conscientizar os alunos sobre a manutenção da limpeza no prédio escolar.	Junho Agosto Setembro
JARDINAGEM HORTICULTURA	Conhecer o solo, sua constituição, processo de adubação e etapas do plantio de árvores, sementes e mudas de hortaliças, além dos cuidados necessários ao crescimento e manutenção desses vegetais.	Junho Agosto Setembro
BRINQUEDO	Conhecer a natureza dos brinquedos, tipos encontrados, material de que são feitos, como são confeccionados (industrializados ou artesanais). Conhecer a influência da publicidade na aquisição dos brinquedos, o funcionamento das lojas de brinquedo, as áreas de lazer da região e da escola.	Junho Agosto Setembro
FOLCLORE	Conhecer e respeitar os valores culturais da sociedade presentes em nossas manifestações folclóricas: danças, versos, plantas medicinais, hábitos, provérbios, etc.	Agosto Setembro
NOSSA PÁTRIA: BRASIL	Despertar para o sentido da palavra pátria e questionar a situação de "independência" do Brasil hoje, seus aspectos econômicos e sociais.	Agosto Setembro
PRIMAVERA	Identificar a mudança de estação (inverno/primavera), despertando valores com respeito à natureza: sua beleza, sua importância e sua extinção pelo homem.	Agosto Setembro
ANIVERSÁRIO DA ESCOLA	Comemorar o 1º aniversário da escola.	Agosto Setembro
INAUGURAÇÃO DA BIBLIOTECA	Comemorar a inauguração da nossa biblioteca, construindo no coletivo a sua História.	Setembro

Os projetos da Escola "A" contemplam algumas datas comemorativas e temas abrangentes. São acrescentados nos conteúdos escolares alguns temas contemporâneos, como o meio ambiente, a mulher e as culturas indígenas e popular. Merece destaque, no projeto "Nossa Pátria", a abordagem da situação econômica e social do Brasil.

No desenvolver dos projetos, várias atividades foram realizadas nas diversas disciplinas: trabalhos de grupo, pesquisas, entrevistas, produção de textos, oficinas de fantasias, baile de carnaval, visita à escola, rua de lazer, painéis, jogos, palestras, excursões, pesquisas em lojas, montagem de peças de teatro, entre outras. Cada trio de professores selecionou atividades de acordo com a realidade e as necessidades de suas turmas. Em outros momentos, todas as turmas participaram das mesmas atividades, como no caso das excursões e peças teatrais, ora montadas e encenadas pelos alunos de alguma turma da escola, ora apresentadas por pequenos grupos teatrais convidados pela coordenação ou direção da escola.

De acordo com as professoras entrevistadas um dos projetos no qual os alunos mais de envolveram foi o projeto "Brinquedo". Eles confeccionaram jogos, ábacos e quebra-cabeças; analisaram folhetos de lojas de brinquedo e propagandas e entrevistaram artesãos. Outro projeto de sucesso na escola foi a "Horticultura". Uma horta foi preparada com a participação das turmas na organização dos canteiros, adubação do solo, fornecimento e plantio de mudas e sementes. Nas diversas disciplinas escolares eram realizadas pesquisas, leituras, produção de texto, problemas e cálculos matemáticos.

Conforme relataram as coordenadoras da Escola "A", no desenvolvimento dos projetos, os "conteúdos escolares" foram trabalhados nas diversas atividades realizadas mas, no decorrer do ano, surgiram diversas reclamações dos pais. As coordenadoras confirmam esse fato:

“Os pais têm muita dificuldade para valorizar outras atividades que acontecem na escola. Eu percebi, por exemplo, que eles vêem uma excursão, que é uma experiência tão rica, apenas como um passeio, uma diversão. Você saiu da escola, é um dia de lazer para os pais. Eles têm cobrado da gente que temos saído muito e que temos promovido muitas peças de teatro na escola. Os pais ficam muito preocupados com o conteúdo e não percebem o quanto se pode aprender com esses eventos.”

(Coordenadora do turno da manhã da Escola “A”).

“Um dos questionamentos nossos, pensando em evolução da educação, seria a questão do ensino tradicional, o professor no quadro escrevendo e o aluno copiando, enchendo caderno. Mas os pais gostam de um caderno cheio e o nosso trabalho estava sendo mais a nível de debates, discussões e pesquisas. Eles reclamam, porque pensam que quanto mais o aluno escreve, mais ele aprende.”

(Coordenadora do turno da tarde da Escola “A”).

As constantes reclamações dos pais, notadamente nos primeiros meses do ano, incomodaram os profissionais da Escola “A”, que perceberam a necessidade de adotar medidas no intento de colocá-los a par de todas as atividades realizadas nas turmas de 1º e 2º ciclos. Após discussões em reuniões pedagógicas, ficou decidido que em todas as turmas, seria elaborado um Caderno de Atas, no qual se registrariam, diariamente, todas as atividades desenvolvidas. De acordo com a coordenadora do turno da tarde da Escola “A”, outras escolas também adotaram esse caderno:

“A idéia do Caderno de Atas é de um profissional da regional Venda Nova. Ele tem difundido isso não só na regional Venda Nova, como também em outras regionais. Ele levou para as escolas, aí a Luiza e a Nélia trouxeram para nós essa idéia, a gente discutiu e achou que seria interessante.”

Ao final de cada dia, em todas as turmas, as professoras relembram com os alunos as atividades realizadas. Um aluno leva o Caderno de Atas para casa e relata os trabalhos do dia, solicitando a leitura e a assinatura dos seus pais. Nas turmas do 1º ciclo,

os professoras, com a ajuda dos alunos, sintetizam em uma folha avulsa as atividades realizadas. Diariamente, um aluno se encarrega de levar o caderno para a sua casa e copiar da folha as atividades sintetizadas.

O Caderno de Atas das turmas do 1º ciclo traz na primeira folha os seguintes dizeres:

Querido aluno,

Este caderno foi criado para construirmos coletivamente um relatório diário das atividades da nossa escola. Sua opinião é muito importante para todos nós. Através deste caderno tentaremos avaliar nosso trabalho para melhorá-lo cada vez mais e para que você, aluno, tenha sempre prazer em aprender.

Cuide do nosso Caderno de Atas como você cuida das coisas que mais gosta. Diariamente um aluno de sua turma levará para casa o caderno para passar a limpo o relatório, construído na sala coletivamente. É muito importante que o papai e/ou a mamãe ou o responsável leia e assine o relatório que lhes for apresentado.

Abraços,

(Assinatura das professoras do trio).

A utilização do Caderno de Atas parece, segundo as professoras entrevistadas, ter contribuído para que diminuíssem as reclamações dos pais em relação às atividades escolares. Os alunos se empenham em fazer o relato escrito dos acontecimentos escolares. Alguns explicitam, inclusive, as atividades que mais apreciaram e as reações e comportamentos da turma no decorrer do dia. Dessa forma, os pais ficam informados dos

conteúdos trabalhados e das atividades realizadas e têm a possibilidade de perceber que, na escola, existe um trabalho planejado e estruturado com vistas a atender as necessidades dos alunos no processo de aprendizagem.

Na Escola "B", os temas dos projetos foram escolhidos nas reuniões pedagógicas e, na sua maioria, foram organizados por uma das professoras. Conforme seu relato...

"[...] tem tema que a gente só lançou o assunto e cada trio trabalhou do jeito que quis. O projeto que a gente conseguiu montar e desenvolver a nível do coletivo foi o do trânsito. A gente vai levantando os temas que acha que são interessantes e, normalmente, quem organiza sou eu. Nós trabalhamos muito com datas comemorativas. Os temas surgem em função da época e das necessidades do grupo, como o projeto de sexualidade. Os temas a gente levanta no coletivo, a orientação é que todo mundo recolha material e traga, só que isso, efetivamente, não ocorre. Então o material que eu tenho eu levo para as reuniões e a gente vai montando as estratégias e os recursos." (Berenice, 35 anos - Escola "B")

Nas turmas de 1º ciclo dessa escola foram desenvolvidos projetos com os temas Carnaval, Semana Santa, Festa Junina, Identidade, Lixo e Trânsito. Nas turmas de 2º ciclo foi acrescentado o tema Meio Ambiente e, em algumas, os trios desenvolveram um projeto sobre Sexualidade.

De acordo com as entrevistas e pelas observações realizadas, foi possível constatar que cada trio desenvolve o projeto nas duas turmas de sua responsabilidade, abordando assuntos relacionados ao tema nas diversas disciplinas. No desenvolver de alguns projetos são planejadas atividades que envolvem a participação de todas as turmas, como excursões, montagem e apresentação de peças teatrais, elaboração de murais e painéis com entrevistas, relatórios, desenhos, dobraduras e outros trabalhos dos alunos.

A título de exemplificação, apresentamos o planejamento do projeto "TRÂNSITO", elaborado pela professora Berenice para ser desenvolvido nas turmas do 2º ciclo.

PROJETO TRÂNSITO

TURMAS: 2º ciclo

JUSTIFICATIVA / RELEVÂNCIA: faz-se necessário um trabalho sistemático e prático referente às questões do trânsito. A sua relevância se deve:

- ao desrespeito às normas de segurança por parte de condutores e pedestres, gerando altos índices de acidentes no trânsito;
- a prática do "surf" e "pegar rabeira em ônibus" estar se tornando freqüente aos nossos alunos;
- ao hábito dos pedestres, em nosso bairro, de andar na rua e não observar as normas de segurança no trânsito;
- ao aumento do uso de bicicletas nas vias públicas e às imprudências de seus condutores.

ELEMENTO DETONADOR: observação / discussão sobre as sinalizações usadas no trânsito.

OBJETIVOS: - propiciar situações em que o aluno possa:

- descrever o trânsito dentro e fora da escola;
- comparar o trânsito fora da escola com o trânsito na área escolar;
- identificar e justificar a sinalização de trânsito como fator de segurança;
- comparar a evolução do trânsito com a evolução dos meios de transporte e suas implicações na vida dos seres;
- utilizar concretamente, em situações dadas, as vias, áreas de lazer e os veículos para a segurança pessoal e da coletividade, assim como os meios de transporte;
- analisar as conseqüências do desenvolvimento econômico no trânsito;
- identificar, em situações dadas, os fatores que proporcionam ou afetam a segurança no trânsito;
- analisar os comportamentos dos usuários do trânsito (motoristas, pedestres, ciclistas, passageiros) e suas implicações na segurança no trânsito.

ABORDAGENS TEMÁTICAS:

- Ciências:** doenças causadas pela poluição, efeito estufa, primeiros socorros no trânsito;
- História / Geografia:** êxodo rural - crescimento das cidades - maior fluxo de veículos e pedestres no trânsito - conseqüências.
- História de Belo Horizonte:** planejamento inicial de BH (limites da Av. do Contorno - conseqüências).
- Municipalização do trânsito:** motivos e conseqüências.
- Matemática:** medidas de tempo, comprimento e volume; tarifas de ônibus; preços de combustível; porcentagem; gráficos.
- Educação Artística:** figuras geométricas; significado dos símbolos usados no trânsito; tipos de placas; planta da área escolar.
- Educação Física:** direção e sentido; jogos de reação; primeiros socorros (apoio às Ciências).
- Português:** exposição / trabalho de interpretação com o jornal do ônibus; Trabalho com jornais: estruturação de jornais e jornal mural referente ao trânsito; concurso para escolha do nome do jornalzinho da escola; interpretação de diferentes tipos de texto.

ESTRATÉGIAS: serão definidas em função do projeto de cada turma e de cada área.

- Ciências:** pesquisa, entrevista, trabalho prático;
- História / Geografia:** pesquisa, maquetes, painéis;
- Matemática:** pesquisa, painéis;
- Educação Física:** jogos, palestras, entrevistas;
- Educação Artística:** concurso de placas de sinalização da escola, pesquisa;
- Português:** Jornal mural, pesquisa, entrevista.

Como pôde ser observado, na Escola "B" como na Escola "A", os projetos de trabalho priorizam, na sua maioria, datas comemorativas: Carnaval, Semana Santa, Páscoa e Festa Junina, entre outras. Na Escola "B", merecem destaque o projeto "SEXUALIDADE" que emergiu de interesses concretos dos alunos do 2º ciclo, assim como o projeto "TRÂNSITO" que, no seu desenvolvimento mobilizou as turmas em entrevistas com pessoas acidentadas, motoristas de ônibus e ciclistas; em análise de notícias e folhetos informativos sobre o trânsito; em discussões e montagem de murais.

A elaboração dos projetos nas duas escolas foi motivo de discussões, já que as professoras, na sua maioria, não dispunham de conhecimentos sobre sua elaboração. Em ambos os turnos das escolas, a organização dos projetos acabou ficando a cargo das coordenadoras ou de alguma professora que se dispôs a tentar estruturá-los. Foram recorrentes as reclamações das professoras com relação à falta de material para orientá-las no trabalho com projetos e à falta de orientação para desenvolvê-los.

Outro aspecto que merece ser destacado é que nas duas escolas pesquisadas, conforme as entrevistas das coordenadoras e professoras, não houve participação dos alunos na definição dos temas e dos conteúdos a serem trabalhados em cada projeto, ou seja, não houve uma preocupação em detectar o interesse dos alunos pelos temas a serem abordados, seus conhecimentos prévios sobre eles e suas expectativas em relação a novas aprendizagens.

Conforme mencionado, a grande maioria dos projetos priorizou datas comemorativas, já anteriormente exploradas nas escolas. Ainda assim, parece ter existido em ambas as escolas uma tentativa de se diversificar o trabalho, com variados recursos e atividades, e de se trabalhar os temas de uma forma mais integrada, garantindo a sua abordagem nas diferentes disciplinas.

Pela observação do cotidiano das escolas foi possível verificar grande participação e interesse dos alunos em algumas atividades mais criativas e observar que existiam aulas prazerosas e momentos de grande movimentação. Nesse aspecto deve ser ressaltado que não houve referências das coordenadoras, diretora e professoras à reclamações dos pais em relação aos conteúdos trabalhados e às atividades realizadas na Escola "B", como ocorrido no início do ano na Escola "A". Esse fato sugere que os pais aceitaram o trabalho desenvolvido ou se alhearam, no que diz respeito à vida escolar dos filhos.

4 - O Processo de Avaliação

As escolas pesquisadas promoveram modificações nos critérios de avaliação até então adotados, na tentativa de adequá-los à proposta da Escola Plural. As modificações foram objeto de reflexões e discussões no início do ano, das quais resultou a decisão de se adotar fichas avaliativas para registrar o desenvolvimento dos alunos nos quatro bimestres anuais. As coordenadoras da Escola "A" explicam como foram organizadas os fichas avaliativas:

"Aqui na escola nós não temos conceitos bom, muito bom, não. Nós fizemos uma ficha e nela avaliamos o social e o cognitivo. Tem a ficha de auto-avaliação do aluno e a auto-avaliação dos pais, quando eles estão se avaliando e avaliando também o seu filho, as atitudes deles em relação à escola e aos filhos. Estava todo mundo preocupado em como avaliar; foram longas as discussões aqui e na regional. Por fim, em reuniões decidimos utilizar essa ficha."

(Coordenadora do turno da manhã da Escola "A")

"No início do ano teve muita reunião pedagógica para discutir a ficha de avaliação. A regional distribuiu uma apostila numa reunião com coordenadoras de 1º e 2º ciclos. Eu preparei uma dinâmica de estudo desta apostila, tirei cópias para as professoras, fiz um quadro colocando como eram as diferenças entre a avaliação anterior e a atual e nós juntas, no coletivo, decidimos como seria. Professoras de outras regionais, que trabalham aqui, trouxeram experiências de lá e isso ajudou".

(Coordenadora do turno da tarde da Escola "A").

A ficha avaliativa dessa escola contém duas partes. Na primeira, relativa ao desenvolvimento socioemocional, avalia-se com as alternativas “sim”, “não” e “às vezes”, se o aluno demonstra interesse, responsabilidade, assiduidade, participação, criatividade, cooperação, senso crítico, agressividade, agitação e apatia. Na segunda parte, relacionada ao desenvolvimento cognitivo, avalia-se se o aluno demonstra domínio de conhecimentos e habilidades referentes às disciplinas. Constam desta parte os seguintes itens: experimentação científica, pesquisa, cálculo matemático, raciocínio lógico, resolução de problemas, linguagem oral, leitura, interpretação, ortografia e produção de textos. As alternativas apresentadas são “sim, não” e “em desenvolvimento”.

Não consta da ficha avaliativa da Escola “A” nenhum conhecimento ou habilidade específica relativo à Geografia, História e Ciências. Ao serem indagadas a respeito dessa questão, as professoras entrevistadas alegaram que os aspectos relacionados a essas disciplinas são avaliados nos itens leitura, pesquisa, interpretação e produção de textos. Entretanto, essa organização da ficha não satisfaz os profissionais da escola, que planejaram para o próximo ano modificá-la, incluindo itens específicos de Ciências, História e Geografia.

O processo avaliativo na escola envolveu pais e alunos. Para os pais foram elaboradas, no decorrer do ano, fichas avaliativas com itens relativos às características dos seus filhos, tais como comportamentos, utilização do tempo, reações frente às tarefas escolares e atitudes em relação à escola e às professoras. Constam ainda desta ficha, perguntas referentes à participação dos pais na vida escolar dos filhos e sugestões para melhoria do trabalho desenvolvido na escola. Conforme entrevista da coordenadora do turno da manhã da Escola “A”, a ficha avaliativa dos pais teve uma grande importância:

“Foi uma forma de tentar integrar pai-escola e foi interessante também a honestidade dos pais ao responderem, em muitos casos, que não tinham tempo para ajudar os filhos. Essa é a realidade de muitas famílias. Muitas vezes eles percebem a importância de estimular os filhos, de incentivar, participando da vida escolar. No entanto, pouco tempo sobra para isso.”

Os alunos da Escola “A” receberam também, no decorrer do ano, fichas avaliativas cujo objetivo era estimulá-los a refletir a respeito de suas atitudes em relação à escola e acerca de seu desenvolvimento nas diversas disciplinas. Essas fichas foram destinadas apenas aos alunos do 2º ciclo. Os alunos do 1º ciclo, segundo as professoras, eram encorajados a expressar oralmente, em alguns momentos específicos na sala de aula, seus sentimentos em relação à escola e às professoras, seus anseios, as atividades que apreciavam e as que não os interessavam.

A ficha avaliativa elaborada para os alunos do 2º ciclo contém itens referentes à convivência social, à responsabilidade, à assiduidade, à pontualidade, ao comportamento no recreio, à aceitação da Escola Plural, ao desenvolvimento em leitura, escrita, produção de textos, Matemática, Estudos Sociais, Ciências e Educação Física. De acordo com uma das professoras entrevistadas, os itens da ficha foram discutidos e planejados com os alunos. Nessa discussão eles reivindicaram um espaço para explicitar outras opiniões. O espaço foi utilizado para os alunos expressarem seus sentimentos em relação à escola e aos professores e suas percepções sobre seu desenvolvimento nas disciplinas, como pode ser observado em algumas fichas:

“Eu tenho que melhorar nas aulas de Matemática, eu estou ruim, fazendo muita bagunça. Tenho que prestar atenção, eu não posso ficar mais só brincando.” (Aluna do 2º ciclo).

"Acho que preciso parar de ficar querendo saber como é que os outros estão fazendo os trabalhos. Neste ano acho que melhorei minha letra. Agora estou muito perturbada porque mudei duas vezes de escola, mas está tudo bem. Acho que eu vou passar de ano. Obrigada." (Aluna do 2º ciclo).

"Eu acho que este ano está ótimo, eu gostei muito das professoras, mas sei que devo estudar mais, estou fraco nas matérias"
(Aluno do 2º ciclo).

"A escola este ano está muito boa, mas eu estou cansado. Preciso melhorar na leitura e não sei fazer direito as multiplicações."
(Aluno do 2º ciclo).

Conforme o relato da professora anteriormente mencionada, a auto-avaliação dos alunos tem se mostrado relevante no sentido de acostumá-los a expressar suas opiniões e a reivindicar. Entretanto, conforme afirma, por ser uma prática ainda recente nas escolas, muitos deles demonstraram receio e dificuldade de preencher a ficha e explicitar suas opiniões no espaço reservado para isso. A professora acrescentou que o nível de exigência de alguns alunos em relação às suas atitudes e ao seu desenvolvimento nas disciplinas é muito alto, enquanto outros pouco exigem de si.

A análise das fichas avaliativas dos alunos permitiu comprovar as palavras da professora, no que se refere às dificuldades deles em expressar suas opiniões. Em muitas fichas, no espaço reservado para outras opiniões, foram feitos apenas elogios à escola e às professoras. Em outras, esse espaço não foi sequer preenchido. Tal fato pode revelar, por um lado, que a escola e as professoras tem realmente atendido todas as expectativas dos alunos e, por outro, que eles ainda não se libertaram do receio de emitir opiniões contrárias àquelas supostamente esperadas pelas professoras.

Além desses instrumentos avaliativos, na Escola "A" foi adotada ainda uma dinâmica denominada "*cara a cara*". Ela é utilizada nas turmas de 1º e 2º ciclo e nas reuniões pedagógicas. Uma das professoras explicou como se desenvolveu a dinâmica na sala de aula:

"Na sala reúnem todas as professoras do trio e os alunos. Nós ficamos de 'cara a cara' numa roda, os alunos fazem avaliação deles, do conteúdo, dos projetos, de tudo que eles quiserem. Pode falar o que quiser, tanto o professor, quanto o aluno. Duas vezes nós fizemos o 'cara a cara' e eu tive a oportunidade de ver como eles comparam uma professora com a outra. Eles conhecem direitinho as professoras, sabem quando elas estão calmas ou nervosas."

Nas reuniões pedagógicas, o "*cara a cara*" é uma oportunidade para professoras e coordenadoras explicitarem as dificuldades que enfrentam nos relacionamentos com as colegas e no trabalho em geral. Segundo uma das coordenadoras da escola, nem sempre a dinâmica ocorre sem conflitos, alguns professores se ressentem com as opiniões expressadas, principalmente no que se refere às faltas de algum membro dos trios, que acaba por prejudicar os outros. Outro aspecto ressaltado pelas professoras e coordenadoras entrevistadas é que muitas participantes não se sentem à vontade para expressar suas opiniões publicamente e isso empobrece a dinâmica. Ainda assim, consideram que ela representa um avanço em termos de convivência institucional.

Em síntese, foram esses os instrumentos avaliativos implementados pela Escola "A". Na Escola "B", apenas um instrumento avaliativo foi elaborado, a ficha de acompanhamento individual dos alunos. Na ficha são descritas as habilidades e os conhecimentos requeridos dos alunos em cada uma das disciplinas e aspectos referentes à valores e responsabilidade tais como: demonstrar interesse, responsabilidade e organização ao participar das atividades; ser pontual no horário e na entrega das atividades; esforçar-se,

procurando melhorar; ter seu material limpo, organizado e completo; tratar com respeito e educação os colegas, professores e funcionários; fazer e corrigir o "Para Casa".

Nessa escola, o professor avalia o aluno em quatro etapas anuais, em fichas próprias de cada disciplina, com os conceitos A, B e S que significam, respectivamente, que o aluno alcançou todos os objetivos propostos (A), grande parte dos objetivos propostos (B) e razoavelmente os objetivos propostos (S). São acrescentados, ainda, os conceitos AE e ⁺AE para distinguir os alunos que necessitam de atenção especial (AE) e mais atenção especial (⁺AE), necessitando de maior acompanhamento individual e deles se exigindo maior frequência, pontualidade, participação e preocupação com os valores e responsabilidades descritos na ficha.

As fichas avaliativas da Escola "B" foram elaboradas após reflexões e discussões nas reuniões pedagógicas. No decorrer do ano, as professoras do 1º ciclo acrescentaram à ficha observações sobre cada aluno, conforme relata a coordenadora do turno da manhã:

"Nós mudamos de número para letra, nós passamos a ter um conceito, mas até chegar neste conceito é necessário descrever o desenvolvimento do aluno em cada fase. Nós nos reunimos em conselho pedagógico e as professoras descreveram como os alunos estão. Eu acho que isso ajudou muito, porque numa das últimas reuniões do conselho, uma das professoras falou: - Eu acho que a gente teve oportunidade de conhecer mais os alunos, nós pudemos exercitar a condição de observar mais."

A coordenadora acrescenta que, no início, nem todas as professoras concordavam em descrever os alunos:

"No início teve muita resistência, eu ouvi professor dizer que não ia perder tempo, descrevendo cada aluno. Eu mantive a proposta, cheguei a falar que escrevia para elas, bastava que falassem do desenvolvimento de cada aluno. No final achei que foi muito positivo, a gente pôde resgatar anotações anteriores e observar o desenvolvimento dos alunos. O professor pode observar o avanço ou o retrocesso e isso o remete a uma auto-avaliação, remete a coordenação também a uma auto-avaliação."

Nas duas escolas pesquisadas, a cada bimestre os trios de professoras se reuniram em conselhos de classe para avaliar os alunos. O resultado da avaliação era apresentado aos pais em reuniões. No final do ano, as professoras analisaram as fichas avaliativas individuais dos alunos para diagnosticar o desenvolvimento de cada um deles durante o ano letivo e ter, assim, condições de indicar para as professoras do ano seguinte, através de observações nas fichas, a situação geral de cada aluno no que se refere ao desenvolvimento cognitivo e socioemocional.

Através dos dados das entrevistas podemos afirmar que, com a implantação da proposta Escola Plural, o processo de avaliação foi repensado e discutido em ambas as escolas, passando-se a adotar fichas avaliativas com conceitos para registrar o desenvolvimento dos alunos. As fichas contemplam aspectos cognitivos e sociais e requerem das professoras observações contínuas e sistemáticas dos educandos no cotidiano escolar para avaliá-los em cada item proposto.

Nesse sentido, deve-se destacar que o desenvolvimento cognitivo dos alunos foi avaliado, no decorrer do ano, através de provas, trabalhos individuais e de grupo, sendo que na Escola "B" os trabalhos de grupo são menos frequentes. Cada professora se encarregou de avaliar os alunos das turmas de responsabilidade do trio do qual fazia parte, na disciplina que lecionou. Na avaliação dos aspectos socioemocionais o trio se envolveu em discussões e, às vezes, as opiniões das professoras divergiam em relação ao desenvolvimento de determinado aluno em algum item analisado.

Na Escola "A" foram elaboradas fichas avaliativas para pais e alunos, estimulando-os a participarem do processo. Os dados obtidos nessas fichas foram importantes para os profissionais da escola no sentido de redimensionar a ação educativa ou, pelo menos, refletir sobre ela.

Na Escola "B" a avaliação centrou-se no desenvolvimento dos alunos; estes, assim como seus pais, não dispuseram de nenhum instrumento formal, através do qual pudessem explicitar suas opiniões e percepções em relação à escola, aos professores e ao trabalho desenvolvido. Entretanto, mesmo sem serem solicitados a emitir pareceres e opiniões, observamos que alguns alunos notadamente os do 2º ciclo criticaram determinadas atividades desenvolvidas em várias circunstâncias na sala de aula, afirmando que eram cansativas e repetitivas e reclamaram de uma professora do trio, alegando que ela "não explicava a matéria" e que "faltava muito às aulas".

Nas duas escolas, as modificações promovidas no processo de avaliação dos alunos foram comunicadas aos pais em reuniões. A maioria deles, acostumada ao esquema das notas, revelou dificuldade em compreender e aceitar as alterações propostas. Alguns pais justificaram sua oposição às fichas avaliativas, alegando que elas não retratam fielmente o desenvolvimento dos alunos; outros pais argumentaram que, para os próprios alunos, as fichas avaliativas deixaram margem de dúvidas quanto aos aspectos nos quais deveriam efetivamente se aprimorar.

→ Em suma, o processo avaliativo foi modificado nas duas escolas, no que diz respeito à substituição de notas por conceitos e à incorporação na avaliação de aspectos do desenvolvimento socioemocional dos alunos. No entanto, pelos dados das entrevistas e pelas conversas informais com as professoras, podemos afirmar que o conteúdo escolar é o que ainda mais pesa na avaliação e que, apesar do processo avaliativo contemplar o caráter diagnóstico nas duas escolas, ele continua a privilegiar a averiguação da aprendizagem não apenas com o objetivo de aprovar ou reprovar alunos, mas também com o intento de indicar para as professoras do próximo ano a situação geral de cada aluno no que diz respeito ao seu desenvolvimento cognitivo e socioemocional.

5 - A Avaliação da Implantação e Implementação da Proposta Escola Plural nas Escolas Pesquisadas

Após um ano letivo da implantação da proposta Escola Plural nas escolas pesquisadas, as coordenadoras e diretora avaliaram a adequação da proposta à realidade escolar. Em todas as entrevistas é destacado como positivo na proposta o fato de ela ter proporcionado aos professores períodos específicos para estudo, planejamento de atividades e análise das produções dos alunos durante o horário de trabalho.

Analisando o desenvolvimento da proposta na Escola "A", as coordenadoras mencionaram as aspectos passíveis de aperfeiçoamento no próximo ano:

"Eu acho que é necessário ir adequando a proposta às nossas possibilidades. Acho que a avaliação vai ter que ser repensada no próximo ano, é um ponto importante para professores, pais e alunos. Ao longo do ano, essa ficha não deu muita clareza nem para os pais, nem para os alunos, de como eles estavam e em que precisavam avançar. Penso que no ano que vem os trios tem a possibilidade de não ser tão fixos. Por exemplo, um conteúdo de Português em que eu tenha facilidade, eu posso trabalhar neste bimestre e no bimestre seguinte eu posso trabalhar Ciências. Estou com esperança que isto aconteça. O horário que deve ser melhor elaborado no ano que vem. Nós fizemos uns vinte horários e não conseguimos um tempo específico para o encontro dos trios. Isso é essencial." (Coordenadora do turno da manhã da Escola "A").

"Para mim o que aconteceu este ano não foi o retrato daquele projeto, daquela proposta excelente. Foi o retrato de uma bagunça para tentar organizar a casa. Vejo também muita coisa positiva neste ano, principalmente o trabalho coletivo. Eu senti que havia professores que nunca tinham experimentado e eles avançaram na sua própria prática, porque eles tinham que socializar as idéias deles. Não tinha como fazer sozinho, estava todo mundo junto, discutindo, avaliando [...] A única coisa que eu acho que ficou prejudicada em 1995 foram os horários de projeto individuais, por causa das faltas de algumas professoras. Isso compromete o projeto." (Coordenadora do turno da tarde da Escola "B").

A coordenadora do turno da manhã da Escola "B", ao avaliar o desenvolvimento da proposta, refere-se à deficiência da infra-estrutura escolar, menciona a falta de assistência da Regional em 1995, mas demonstra otimismo em relação ao trabalho a ser de-

envolvido no ano seguinte:

“A mudança requer tempo, investimento, a Escola Plural não é sustentada por sonhos, ela tem que ser sustentada por coisas sólidas, básicas. Não adianta aumentar o número de professores nas escolas se a infra-estrutura física e financeira continua a mesma. Outro problema é que a rede não tem estrutura para dar assistência às escolas, aqui nós não temos assistência pedagógica da Regional, nós só tivemos duas reuniões na escola este ano. Ainda assim, eu tenho a impressão que o ano que vem o professor vai encarar a proposta com menos angústia, porque passou a não ser algo novo para ele. A perspectiva é de melhora tanto por parte do professor, como por parte do aluno e também em relação às questões pedagógicas.”

A diretora da Escola “B” critica a implantação repentina da proposta e analisa as falhas do critério de enturmação de alunos em 1995:

“Eu tenho uma crítica à proposta, ela foi colocada de uma maneira repentina. É uma proposta inovadora e interessante, mas os professores não foram preparados para ela [...] Acho que este ano a enturmação de alunos apenas pelo critério da idade foi o que mais causou problemas. Foram reunidos numa sala alunos mais desenvolvidos com outros que não acompanhavam o mesmo nível de aprendizagem. Isso dificultou porque os professores tinham que trabalhar os conteúdos em ritmo mais lento, atrasando os alunos que estavam numa fase mais avançada. No ano que vem vamos enturmar, considerando também as dificuldades dos alunos e não só a idade.”

Como é possível observar, nem as coordenadoras nem a diretora avaliaram como totalmente negativas as mudanças implementadas nas escolas. Elas refletiram sobre as diversas alterações e as avaliaram, buscando formas de aperfeiçoá-las em 1996. As perspectivas para o segundo ano de implementação da Proposta Escola Plural nas escolas pesquisadas são, em geral, otimistas, sugerindo que, após a organização inicial das escolas, a maioria dos profissionais aderiu à proposta e vem tentando a ela se adequar.

Conforme mencionado anteriormente, a maioria dos pais de alunos das escolas pesquisadas demonstrou, a princípio, desconfiança em relação às alterações propostas pelo projeto Escola Plural e até oposição a elas. Ao final do ano, procuramos nos infor-

mar com as coordenadoras e diretora das duas escolas se esse posicionamento tinha se modificado. Na Escola "A", professoras e coordenadoras se preocuparam em ouvir as opiniões dos pais em relação ao desenvolvimento dos seus filhos na escola. Com esse objetivo foi elaborada uma ficha avaliativa com os seguintes dizeres:

"Senhores pais ou responsáveis:

Vivenciar, compartilhar e avaliar o processo educativo da escola e o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos é também compromisso dos pais."

A avaliação escolar faz parte de um processo educativo e estabelece uma intenção clara e objetiva de verificar, analisar e redimensionar a prática da escola e dos que nela atuam."

Escreva, registrando sua opinião sincera em relação ao desenvolvimento da aprendizagem do seu(sua) filho(a) na escola durante o ano de 1995."

Tivemos acesso às fichas avaliativas preenchidas pelos pais de alunos do 2º ciclo, das quais selecionamos algumas para evidenciar a diversidade de opiniões emitidas, tanto acerca do desenvolvimento dos filhos, quanto em relação à Escola Plural.

Nas fichas apresentadas a seguir, os pais avaliaram positivamente o projeto Escola Plural, ressaltando o interesse dos filhos pelas atividades escolares, seu desenvolvimento, a preocupação dos professores com os alunos e o entrosamento escola/comunidade:

"Verificamos durante o ano escolar de 1995 que foi boa a aprendizagem de nossa filha. Melhorou consideravelmente seu conhecimento geral a respeito de todas as matérias, com ênfase especial para a disciplina de Português. As suas potencialidades foram bastante desenvolvidas, capacitando-a a iniciar trabalhos de redação, especialmente com tendências para a poesia. Verificamos também um interesse maior pelos trabalhos. Melhorou sua leitura, fazendo-a com fluência. No campo de Ciências, Geografia, História, seus conhecimentos aumentaram, consideravelmente ampliando o seu campo de visão do mundo e das coisas, exercendo sua curiosidade quanto a tudo que a cerca. Os trabalhos de pesquisa que fez foram, de certa forma, importantíssimos para o seu desenvolvimento, pois muita coisa passou a fazer parte de seus conhecimentos. No campo da Matemática, o processo de ensino desenvolveu a capacidade de raciocínio com relação a problemas e cálculos. Sua atenção e concentração aumentaram, acabando com a dispersão e defasagem que antes existia. O atual método de ensino aumentou o raciocínio, o interesse, a atenção, a curiosidade, a concentração, os conhecimentos e a capacidade de trabalho, além de outros fatores que possam não nos ter ocorrido."

"Eu achei este processo da Escola Plural muito bom. Achei que minha filha foi muito bem, a prova está aí, a promoção dela para a 5ª série, sem contar a preocupação de vocês com os alunos, se eles estão bem ou não, e o carinho de vocês para com eles. Espero que em 1996 aconteça o mesmo e que Deus as abençoe e lhes de sempre paciência com eles. Obrigada por tudo."

"Em atenção ao exposto acima, declaro e confirmo que o aprendizado da minha filha foi muito bom e o método eficiente de ensino posto em prática nesta conceituada escola muito contribuiu para a continuidade do desenvolvimento cultural da referida aluna, do qual sou testemunha física e ocular neste processo. Espero que no ano vindouro esta escola possa contar com justos recursos materiais, humanos e financeiros a fim de proporcionar sempre o melhor entrosamento entre alunos, professores, escola, direção e comunidade."

Nas seguintes fichas, os pais demonstraram sua oposição ao projeto, alegando que ele contribuiu para a falta de interesse dos alunos em relação aos estudos:

"Durante o último ano tivemos um bom rendimento. Este ano de 1995 não melhorou muito, pois achei que as crianças ficaram muito irresponsáveis, pois não querem mais estudar em casa. Dizem sempre que não precisam estudar, pois não tem provas. Isso prejudica a maioria dos alunos, pois não os força a estudar."

"O ensino do ano de 1995, infelizmente, foi muito fraco. A implantação da Escola Plural foi um erro mais ainda estamos em tempo de consertar. Não podemos, é levar adiante, uma coisa que está prejudicando nossos filhos."

"Não tenho nada contra a Escola Plural, mas só acho que com a mudança o desenvolvimento da minha filha está muito lento. Antes, com vergonha de tirar nota vermelha e pegar recuperação, ela se empenhava e estudava, agora não se preocupa mais. Desse jeito não sei como ficará daqui para frente."

"Avalio que, com relação aos anos anteriores, o ensino caiu. Faltou, durante o ano, trabalhos individuais e em grupo e leitura de livros. Os alunos estão sem estímulo e tenho tido dificuldade de avaliar o desenvolvimento (falta a nota). O aluno não tem um esquema para seguir. Concluo que a Escola Plural para o aluno que tem vontade de estudar não é boa."

Na avaliação abaixo, a mãe de um aluno revela não ter entendido o "sentido" da Escola Plural e, apesar de alegar que o filho não se desenvolveu em Português e Matemática, menciona um aspecto importante no que diz respeito à escola:

"Bom, sinceramente não tenho muito o que dizer, pois não entendi o sentido da Escola Plural. Parece que o meu filho não aprendeu muita coisa este ano em relação à Matemática e ao Português, mas em relação ao comportamento parece que a escola lhe fez muito bem, pois ele passou a gostar de ir a aula, não reclama mais. Não posso dizer se ele está realmente desenvolvendo o suficiente para ir a frente, acho que o Português dele é péssimo e a Matemática também."

Nesta última ficha, a mãe de uma aluna aponta aspectos positivos e negativos do projeto Escola Plural:

"Em alguns aspectos eu acho que foi válida a Escola Plural, porque o aluno não fica preso somente à sala de aula, tendo a oportunidade de participar da vida fora da escola, se preparando para ela e para o mundo. Estas pesquisas que os alunos fizeram em mercearias e bancos foram válidas, mas em outro aspecto acho que deveriam receber conhecimentos concretos e os exercícios pedidos deveriam ser cobrados com mais vigor, para avaliar mais o aprendizado da criança. No todo eu, pessoalmente, não tenho nada que reclamar da Escola Plural."

Como visto, nas avaliações dos pais surgem referências à vários aspectos do trabalho desenvolvido na escola e, ao lado de elogios às pesquisas realizadas e “ao método eficiente de ensino”, são criticadas a falta de conteúdos, a falta de leitura e o sistema de avaliação. As professoras do turno da tarde da Escola “A” analisaram as fichas avaliativas devolvidas pelos pais e concluíram que setenta e seis por cento de pais de alunos do segundo ciclo, ao final do ano, aprovaram a implantação e a implementação da proposta Escola Plural nessa escola. No primeiro ciclo o percentual é ainda maior, oitenta e um por cento.

No turno da manhã da Escola “A”, nem todas as professoras distribuíram aos pais as fichas avaliativas. Dessa forma, não existiam dados exatos sobre o percentual de pais que aprovam a implementação da proposta. A coordenadora desse turno afirmou que este percentual se elevou no final do ano. Uma grande maioria de pais que, no início do ano se mostravam insatisfeitos com as mudanças realizadas, manifestou em reuniões que julgou válido o trabalho desenvolvido.

Na Escola “B” os pais de alunos explicitaram apenas informalmente, durante o ano, suas opiniões em relação às modificações implementadas. Segundo a coordenadora do turno da manhã desta escola, a grande maioria continua rejeitando a proposta:

“Noventa por cento dos pais rejeitou a proposta e a situação não se alterou no final do ano. Muitos tiraram os filhos daqui. A nossa clientela tem poder aquisitivo baixo, mas os que podem tiram os filhos, outros conseguiram vaga em escolas estaduais, que eles antes rejeitavam. Eu tenho uma previsão, nós perdemos muitos alunos bons e vamos continuar perdendo no ano que vem.”

6 - Conclusões

Através do que foi exposto acerca da implantação e da implementação da proposta Escola Plural, nas duas escolas pesquisadas, podemos afirmar que, embora com todas as dificuldades iniciais advindas, diversas modificações foram introduzidas nas escolas, mobilizando os profissionais em reuniões, nas quais se discutiram as alternativas mais viáveis para se promoverem as modificações requeridas pela nova proposta.

Em ambas as escolas, os profissionais julgaram que algumas alterações efetivadas não se mostraram satisfatórias, como a enturmação de alunos pelo critério único da faixa etária e as fichas avaliativas elaboradas. A organização de professores em trios também não se mostrou adequada na Escola "B", já que não houve a possibilidade, no turno da tarde, de um professor assumir exclusivamente a coordenação de ensino. Uma das professoras entrevistadas assumiu a função de coordenadora no primeiro semestre, abandonando-a no semestre seguinte devido às dificuldades de conciliar esta função com o trabalho nas duas turmas de 2º ciclo, de responsabilidade do trio do qual fazia parte.

Todas as modificações implementadas foram analisadas pelos profissionais das escolas e algumas adequações foram previstas para 1996, dentre elas a organização das professoras em quartetos, o aprimoramento das fichas avaliativas e do processo de avaliação como um todo e, para a enturmação de alunos, considerar, na medida do possível, além da faixa etária, o desenvolvimento cognitivo.

Ao que parece, na Escola "A" existiu por parte das coordenadoras maior afinidade com a proposta Escola Plural desde o início do ano. O mesmo se pode dizer das professoras, principalmente aquelas do turno da tarde. Essa afinidade decerto contribuiu para maior disposição dos profissionais a implementá-la e a preocupar-se em discutir e avaliar o andamento dos trabalhos, envolvendo pais e alunos nesse processo.

A análise das entrevistas e, notadamente, a observação do cotidiano das escolas nos permitiu concluir que todas as modificações introduzidas em ambas vieram acompanhadas de dúvidas e inseguranças. No entanto, a impressão que ficou foi que elas tiveram repercussão positiva ao observar, em várias circunstâncias, um maior entrosamento entre as professoras, como também o envolvimento e o entusiasmo dos alunos em diversas atividades que realizaram, sobretudo na Escola "A", a ponto de alguns pais terem mencionado esse aspecto nas fichas avaliativas. Acreditamos, assim, não ser gratuita a mudança de postura de muitos deles em relação à proposta Escola Plural.

Quanto aos profissionais das escolas, eles encararam as modificações introduzidas como um desafio, uma imposição, uma necessidade concreta para a melhoria do sistema de ensino e, por vezes, como um erro que traria graves conseqüências. Essas modificações repercutiram com intensidade variada nas práticas das professoras entrevistadas, assunto no qual nos deteremos em capítulos posteriores.

CAPÍTULO 3 A PRÁTICA DOCENTE NA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS

3.1 Introdução

Utilizando as entrevistas das professoras da Escola "A" e da Escola "B", descrevemos e analisamos neste capítulo e no próximo as necessidades que a elas se apresentaram e os problemas que enfrentaram na prática, no decorrer de suas trajetórias profissionais, assim como as alternativas que buscaram e utilizaram para responder a essas necessidades e a esses problemas.

Na literatura recente sobre a prática docente é enfatizada a idéia de que ela não é o resultado de uma transposição direta de teorias (SCHÖN, 1992; CALDEIRA, 1993; PERRENOUD, 1993). A prática se constitui em um processo de construção permanente, no qual se incorporam diversos saberes, valores e crenças. No cotidiano da escola, no dia-a-dia de sua atividade e nas experiências que vivencia, o professor vai construindo ou se apropriando de saberes sobre a sua profissão.

Nessa perspectiva, é importante reconstituir a trajetória profissional das professoras entrevistadas, tentando apreender as experiências que elas vivenciaram, os contextos em que elas ocorreram e de que forma influenciaram ou até determinaram a construção de novos saberes. Neste capítulo, são inicialmente apresentadas as professoras entrevistadas de ambas as escolas pesquisadas. A seguir, é reconstituído o processo de desenvolvimento da prática docente de cada uma delas, na sua trajetória profissional. Em seguida, os pontos comuns a essas prática são analisados.

3.2 As professoras da Escola "A"

3.2.1 Sandra

Sandra é casada, tem 29 anos e mora numa casa própria, localizada em um bairro residencial de classe média. Atualmente, devido à necessidade de contribuir no orçamento doméstico, Sandra trabalha dois períodos diários na rede municipal, em escolas não muito distantes do local onde reside.

Ela cursou o magistério no Colégio Nossa Senhora das Dores de Belo Horizonte e, logo em seguida, prestou vestibular para Pedagogia e Direito. Aprovada em ambos, optou por Pedagogia, curso que concluiu em 1986. Segundo ela, a opção por Pedagogia se deveu ao fato de gostar de dar aula e também para satisfazer o pai, um administrador de empresas que "tinha muita vontade de ter uma filha formada na faculdade".

Apesar de ir de "carona" com uma colega para a escola, Sandra é pontual e assídua. De acordo com suas palavras, é agitada e exigente consigo mesma no trabalho que realiza nas duas escolas. No próximo ano, pretende trabalhar apenas um período para se dedicar mais aos filhos e planejar melhor suas atividades. É difícil para ela conciliar a vida doméstica e a criação dos dois filhos pequenos com a atividade docente:

"A gente não é só uma profissional, é mãe, filha, mulher. Tem todos os problemas domésticos para resolver, além do trabalho. Essa questão de eu ter que trabalhar dois horários para contribuir nas despesas da minha casa, para ajudar meu marido, me atrapalha muito. Primeiro por que eu deixo os meus filhos, aí eu me sinto uma péssima mãe. Segundo, eu não posso estudar porque chego em casa tão cansada e ainda tenho muitas coisas para resolver, até aquelas tarefas domésticas mínimas, como fazer feira ou comprar carne. O pior é quando a empregada não vai trabalhar: fico sem saber o que faço com os meus meninos." (Sandra - 29 anos - Escola "A")

A impressão que ficou do meu contato com a professora Sandra foi de estar diante de uma profissional preocupada com a sua prática e com seus alunos, impressão que se confirmou assistindo às suas aulas e no nosso convívio durante alguns meses.

3.2.2 Luiza

Luiza, casada recentemente, tem trinta anos, é alegre e extrovertida. Filha de pai metalúrgico e mãe professora, sempre foi aluna exemplar:

“Eu era aplicadíssima porque a minha mãe me cobrava muito neste aspecto, de tirar as melhores notas, de ganhar medalhas. Então a minha vida era só estudo e eu me comprometia muito com o que fazia. Não gostava de errar.” (Luiza - 30 anos - Escola “A”)

Luiza formou-se no magistério em 1982, no Instituto de Educação de Minas Gerais, instituição na qual cursou também Pedagogia. Realizou ainda um curso de pós-graduação na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Belo Horizonte.

Antes de se decidir pelo curso de magistério, Luiza foi aprovada na seleção do Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais, mas desistiu da vaga. Foi pressionada por sua mãe que, influenciada por amigas, acreditava não ser este colégio um local apropriado para uma adolescente prosseguir estudos. Após o magistério, ela prestou vestibular para Farmácia na Universidade Federal de Minas Gerais, no qual não foi bem sucedida.

Em várias conversas que tivemos, Luiza manifestou o desejo de frequentar o curso de Letras. Segundo ela, é um sonho que vem acalentando pois o curso iria “abrir sua visão” em relação à leitura e à escrita. No entanto, pondera que, ocupando dois cargos na prefeitura através de concurso e sendo recém-casada, seria praticamente inviável

cursar outra faculdade num momento em que, devido às necessidades materiais, não pode abrir mão de um desses cargos.

3.2.3 Nélia

Nélia é uma professora entusiasmada com relação à escola e à sua prática. Tal entusiasmo se expressa nas suas constantes indagações sobre o ensino, assim como na sua participação em qualquer discussão ou atividade que diga respeito à escola como um todo e à educação em geral.

Na sala dos professores, nos pátios e corredores da escola, ela está sempre trocando idéias com outros professores, partilhando experiências, comentando algo que leu ou vivenciou. Demonstra ter atitudes positivas e otimistas na sua atividade de ensinar. Nélia se formou no magistério em 1968, no Liceu Imaculada Conceição, em Nova Lima, um colégio “de elite”. Na época, sua família passava por problemas financeiros:

“Meu pai não ia bem nos negócios. Eu estudava com pessoas muito ricas de Nova Lima [...] eu me lembro que a gente passava naquelas casas da Vila dos Ingleses, aquelas mansões e a gente ficava olhando aquilo. Eu já tinha uma certa consciência das desigualdades [...] eu tive uma vida e depois tive outra. Eu vivia meu conflito assim.”

(Nélia - 49 anos - Escola “A”)

O pai de Nélia era um comerciante que também atuava no Sindicato dos Trabalhadores da Mina de Morro Velho e a sua mãe era uma professora leiga. O grande envolvimento do pai nas ações do sindicato e na esfera política contribuiu, conforme ela própria afirma, para a falência dos seus negócios, que ficaram “nas mãos de empregados”. Devido a esse envolvimento político, o seu pai foi perseguido no final da década de sessenta e teve de fugir, ausentando-se da cidade por um longo período.

Nélia confessa que o curso de magistério não foi uma escolha pessoal:

“Eu fui fazer o magistério meio alienada, ele não foi escolhido por mim, não. Era a única coisa que eu podia fazer. Era isso ou nada, porque outras mulheres, amigas minhas que cursavam contabilidade, eram até mal vistas por causa disso, o curso era à noite”. (Nélia - 49 anos - Escola “A”)

Com a mudança da família para Belo Horizonte, Nélia teve maior facilidade de estudar Pedagogia no Instituto de Educação de Minas Gerais, concluindo o curso em 1974. Alguns anos depois, cursou pós-graduação em Metodologia do Ensino, na mesma instituição. Aposentada pelo Estado em 1990, decidiu prestar concurso para professora na prefeitura de Belo Horizonte. Após a morte do marido, com dois filhos jovens, alunos do 2º grau e uma pensão irrisória, fez-se necessário um novo trabalho que possibilitasse aumentar a renda familiar. Aprovada no primeiro concurso em 1991, submeteu-se a outro no ano seguinte. Também aprovada nesse segundo concurso, Nélia possui atualmente dois boletins de matrícula na rede municipal e trabalha em duas escolas diferentes.

3.3 As professoras da Escola “B”

3.3.1 Malu

Malu, como Luiza da Escola “A”, foi aluna exemplar. O estímulo para os estudos vinha da mãe, professora e supervisora da rede estadual que se preocupava muito com a educação dos filhos. O pai de Malu, trabalhador autônomo em comércio de madeira e também em compra e venda de imóveis, foi grande incentivador dos filhos a investirem nos estudos.

No 2º grau ela frequentou o curso de magistério no Colégio Municipal de Belo Horizonte, localizado no bairro São Cristóvão, formando-se em 1988. Naquele mesmo

ano, prestou dois vestibulares, Pedagogia na UFMG e Jornalismo na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Belo Horizonte. Aprovada em ambos, frequentou as duas faculdades, concluindo o curso de jornalismo em 1992, aos 21 anos e o de Pedagogia em julho de 1993. Segundo Malu, o curso de Jornalismo foi, talvez, a tentativa de “fugir” da Pedagogia. No entanto, ela afirma que queria dar seqüência à sua formação para o magistério.

Malu tem 24 anos e é solteira. No período em que observei sua prática e a entrevistei, trabalhava em três turnos diários: na Secretaria Municipal de Educação, pela manhã, à tarde na Escola “B” e, em algumas noites, lecionando Literatura para o 2º grau de uma escola da rede estadual.

Apesar da vida atribulada com o trabalho e dando vazão ao desejo de “buscar novas fontes e de rever coisas que ficaram esquecidas”, Malu frequenta uma vez por mês, um curso de pós-graduação em Valença, no estado do Rio de Janeiro e um curso de aperfeiçoamento de 360 horas oferecido pela rede municipal.

Somadas ao desgaste na locomoção de um local de trabalho a outro, realizada constantemente por meio de transporte coletivo, as várias atividades diárias tomam todo o seu tempo e até mesmo o horário das refeições. Ainda assim, ela raramente demonstra fadiga ou cansaço. Na sala de aula está sempre a se movimentar de carteira em carteira, atendendo os alunos e chamando a atenção para algum aspecto importante das atividades que realizam ou do conteúdo com que trabalham.

3.3.2 Berenice

Berenice tem 35 anos, estudou no Instituto de Educação de Minas Gerais, concluindo o curso de Magistério em 1979. Órfã de pai, necessitava trabalhar e a escolha do

curso se deveu a essa necessidade. Aos poucos passou a se interessar pela área da educação, o que a levou posteriormente a cursar Letras na Universidade Católica de Minas Gerais. Após um ano e meio frequentando o curso, foi obrigada a desistir, por não ter condição de continuar pagando as mensalidades. Prestou, então, vestibular na Universidade Federal para o mesmo curso, concluindo-o naquela instituição.

Na UFMG ela tentou obter novo título para Pedagogia. Como não existisse vaga, optou por Educação Física, curso que interrompeu no período no qual viajou para a França, acompanhando o marido que foi realizar a parte experimental do seu trabalho de doutorado. Retornando daquele país, concluiu o curso e, posteriormente, matriculou-se numa pós-graduação sobre o processo de ensino e aprendizagem em Português, em Jaboticabal, São Paulo.

No convívio com Berenice, tive oportunidade de perceber a sua importância na escola. Era comum professores a procurarem para pedir sugestões de atividades e esclarecer alguma dúvida em relação ao conteúdo de Português.

Berenice é mãe de uma criança de quatro anos e trabalha dois períodos na mesma escola, à tarde com as séries iniciais do 1º grau e, à noite, lecionando Português para as séries finais do mesmo grau. Devido à sua experiência e à sua competência, ela é solicitada para contribuir em diversas atividades na escola e até fora dela. Trabalha com a coordenação de área de Português, Inglês, Educação Física e Educação Artística e, no final do ano anterior, foi convidada a participar da equipe organizada pela Secretaria Estadual de Educação para analisar os livros didáticos de Português a serem adotados no 1º grau.

3.3.3 Ana

Conhecida na escola como “especialista” em alfabetizar alunos com vários anos de repetência, Ana é uma pessoa simples e atenciosa. Na primeira conversa que tivemos, apesar de me receber com simpatia e cordialidade, afirmou que não poderia contribuir muito para o meu trabalho, porque era tímida e tinha receio de não conseguir se expressar com clareza. Esse empecilho não se confirmou, uma vez que sua espontaneidade, sua prática interessante e seu envolvimento com os alunos foram para mim instigantes.

Ana é filha de um lavrador, nasceu em Dores de Guanhães e, naquela cidade, estimulada pela irmã professora, cursou o magistério. Depois de formada ela veio para Belo Horizonte, conforme suas palavras para “se livrar de um namorado de muitos anos, que não gostava de trabalhar”.

No final da década de 80, após muitos anos de trabalho em escolas da rede estadual, ela decidiu enfrentar novamente os bancos escolares. Prestou vestibular para Pedagogia em Divinópolis, diplomando-se em 1991. O incentivo para retomar os estudos partiu de uma colega da escola em que trabalha, que também pretendia cursar Pedagogia. Além do “desejo de crescer e aprender coisas novas”, outros fatores pesaram na decisão de Ana e de sua amiga:

“A gente se sentia inferiorizada porque não tinha curso superior e cada dia, aqui na escola, chegava uma professora nova com curso superior e a gente ia ficando para trás. As pessoas não ouviam a gente nas reuniões, a gente não tinha valor, quem tinha valor era quem tivesse feito faculdade. Aí essa minha colega falou comigo: ‘Nós temos que estudar, a gente não pode ficar assim, nós temos capacidade, por que as pessoas não gostam de ouvir a gente? Quem tem valor são estas meninas novas que estão chegando aí e a gente é melhor, tem mais experiência.’”
(Ana - 50 anos - Escola “B”)

Ana é casada, tem três filhos, incluindo gêmeos. O casamento e a maternidade nunca foram empecilhos para o trabalho, ao qual dedicou dois períodos diários, na maior parte de sua carreira. Atualmente é aposentada pela rede estadual e, no período em que observei sua prática, trabalhava na Escola "B" pela manhã e, à noite, lecionava Geografia numa escola estadual. O convite para esse trabalho veio do diretor dessa escola, que foi seu aluno.

3.4 O perfil das professoras entrevistadas

Como visto, as professoras entrevistadas têm entre vinte e quatro e cinquenta anos. Das seis, cinco são casadas. Elas pertencem aos diferentes estratos da classe média e todas trabalham, no mínimo, dois períodos diários em instituições escolares. A remuneração obtida no trabalho constitui parcela importante no orçamento familiar dessas profissionais.

Com relação à formação profissional, elas são qualificadas de acordo com as exigências da legislação para o ensino de 1º grau, superando a habilitação mínima exigida para a docência nas séries iniciais desse grau de ensino. Todas possuem habilitação de 3º grau. Apenas uma delas, Berenice, não é pedagoga, tendo cursado Letras na Universidade Federal de Minas Gerais.

Berenice e Malu possuem dois diplomas de 3º grau. Berenice, como já foi mencionado, cursou Letras e diplomou-se também em Educação Física; Malu é pedagoga e jornalista.

Apenas duas delas não realizaram curso de pós-graduação. Sandra, que fez Pedagogia na Universidade Católica e Ana, que retornou aos estudos já próximo à sua aposentadoria na rede estadual, formando-se em Divinópolis.

Os dados das entrevistas das professoras evidenciam que, ao justificar a opção pelo magistério, elas não utilizaram o discurso da vocação, tão recorrente em investigações que tomam esta atividade profissional como objeto de estudo.

Esse discurso traz implícita a concepção do magistério como um sacerdócio, que requer um dom, uma certa predisposição inata. A idéia da vocação vem associada a atributos necessários para o exercício da docência: dedicação, paciência e abnegação, ainda hoje considerados características das mulheres.

Conforme lembra ASSUNÇÃO (1995:104), no discurso da vocação existe a marca provocada pela estreita relação entre religião e educação, historicamente construída, que contribui para uma representação do magistério como profissão adequada à mulher.

Nesse sentido, diversas investigações mostram que o discurso da vocação foi interiorizado e reproduzido por professoras de épocas distintas. PAIXÃO (1991: 170) observou que, entre professoras primárias mineiras que iniciaram carreira antes de 1940, o discurso da vocação era reproduzido, em muitos casos, para justificar a escolha profissional, quando na realidade, por motivos diversos, outras opções se tornaram inviáveis para as entrevistadas.

Por sua vez, NOVAES (1981: 94) constatou que 71% das candidatas ao concurso vestibular do curso de magistério do Instituto de Educação de Minas Gerais, em 1979, declararam ter escolhido o curso por vocação. Entretanto, muitas não pretendiam lecionar, após a conclusão do curso.

Na investigação de ASSUNÇÃO (1995: 199), o discurso da vocação reaparece em algumas entrevistas e tem como função, segundo suas análises, dissimular questões relativas ao gênero e à classe.

A crença na vocação e no dom tem conseqüências na prática pedagógica, como argumentam RODRIGUES e ESTEVES, citando BAILLAUGUES. Segundo esse autor, do lado do sistema esta crença tem justificado o precário investimento na formação dos professores, limitando-se à aquisição de um saber a transmitir; do lado do professor, contribui para impedir a conscientização das suas lacunas e dificuldades. O docente se julga predestinado e tenderá a assumir os insucessos na atividade profissional como falhas pessoais, desfavorecendo a análise de sua prática, o confronto com a teoria e o desejo de novas aprendizagens. (RODRIGUES e ESTEVES, 1993: 80).

Nessa perspectiva, a ideologia do dom e da vocação é um dos elementos que garantem a perpetuação da visão da docência como uma atividade amadorística e não como uma atividade profissional, apoiada em saberes e valores próprios, possuidora de atributos específicos e, como tal, reconhecida e valorizada pela sociedade.

As professoras entrevistadas não associaram a docência ao dom ou à vocação, dando mostras de uma conscientização em relação à especificidade do seu trabalho. Tal conscientização pode ter raízes na militância sindical, nos movimentos dos docentes e nas lutas por melhoria de salário, que se intensificaram a partir da década de oitenta.

Entre as professoras entrevistadas apenas Sandra justificou a opção pelo curso de magistério – e posteriormente pela Pedagogia – em detrimento do curso de Direito, como expressão de um desejo pessoal. No caso das outras professoras, a “escolha” do curso de magistério se deveu a diversos fatores: necessidade de trabalhar, falta de alter-

nativas ou influência da mãe ou de outra pessoa do âmbito familiar, geralmente professora.

Para Nélia e Ana o magistério foi a escolha possível. Nélia afirma que esse curso era “a única coisa que podia fazer”. Ela formou-se em 1968 e, pelas sua entrevista, pode-se concluir que, na época, no seu meio social ainda não era comum que mulheres ousassem frequentar cursos diferentes do magistério. Ana morava numa pequena cidade, Dorés de Guanhães, na qual não existiam alternativas de estudo. Cabe ainda acrescentar que Nélia foi estimulada nos estudos pela mãe e Ana pela irmã, ambas professoras.

Os depoimentos de Nélia e Ana demonstram a força da questão do gênero na “escolha” da profissão. A influência de mãe e irmã, respectivamente, nessa “escolha” revela que, no círculo familiar de ambas, as determinações culturais referentes às expectativas em relação ao papel e à função da mulher foram incorporadas e reafirmadas. As duas professoras preferiram se submeter à situação e corresponder a essas expectativas, a enfrentar o conservadorismo social.

Berenice escolheu o curso de magistério porque precisava trabalhar:

“Eu fui fazer magistério porque tinha duas opções: ou magistério ou científico. Como eu precisava trabalhar, optei por magistério e coincidiu que foi uma área que me interessou também. Depois fui fazer Letras, que estava na mesma área.” (Berenice - 35 anos - Escola “B”).

O trecho da entrevista de Berenice sugere uma adequação necessária à situação vivenciada pela entrevistada. Como, na verdade, necessitasse trabalhar e o curso oferecia essa oportunidade, ela passou a se interessar pela área “escolhida”, investindo em estudos superiores.

Situação semelhante ocorreu com Malu, que escolheu o curso de magistério influenciada indiretamente pela mãe, professora e pedagoga, como deixa entender o trecho de sua entrevista a seguir:

“...sempre escrevia muito e me correspondia com parentes. Minha mãe me instruía no sentido de escolher bem as palavras para redigir. Eu percebia que era importante passar isso para as pessoas [...] desde então, eu senti que poderia e teria condições, sim, de passar isso para as pessoas.”

(Malu - 24 anos - Escola “B”).

Após cursar o magistério, Malu iniciou a carreira docente e prestou dois vestibulares, para Pedagogia e Jornalismo. A “escolha” parecia não ser definitiva. Ela afirma que o jornalismo era uma tentativa de fugir da Pedagogia e, portanto, da docência. No entanto, a necessidade de trabalhar a levou a “optar” pela docência, mesmo tendo concluído o curso de jornalismo, pois o campo de trabalho parecia mais acessível e seguro.

No caso de Luiza, sua entrevista revela que a docência não fazia, a princípio, parte dos seus planos profissionais. Logo após concluir o 1º grau, ela prestou concurso para ingressar no Colégio Técnico da UFMG e foi aprovada. Desistiu da vaga, pressionada pela mãe. Luiza, então, cursou magistério e, em seguida, prestou vestibular para farmácia, no qual não foi aprovada. Os fatos de lecionar enquanto estudante do curso de magistério e ser filha de professora talvez justifiquem a sua escolha pelo curso de Pedagogia, escolha que contrariava seus planos anteriores.

Para Luiza, assim como para Malu, Nélia e Ana, foi marcante a influência das mães e irmã, professoras, na opção pelo magistério. O curso talvez se apresentasse para essas mães e para a irmã como porta de acesso a um emprego seguro e estável, mesmo se a escolarização das filhas e irmã não prosseguisse após o mesmo.

No que se refere à escolha da profissão por parte das entrevistadas, pode-se concluir que ela se deu mais por influência de outras pessoas e pelas próprias necessidades das entrevistadas frente à realidade do que por uma opção pessoal ou pelo gosto pela atividade de ensinar. Tal fato, entretanto, não impediu que elas prosseguissem carreira ou nela investissem, seja cursando o 3º grau e pós-graduação, seja recorrendo a outros cursos e a leituras individuais para aperfeiçoar, atualizar ou enriquecer seus conhecimentos.

3.5 O desenvolvimento da prática docente

3.5.1 Sandra

Sandra, a professora que cursou o magistério no Colégio Nossa Senhora das Dores, teve naquele colégio suas primeiras experiências na docência. Sandra era boa aluna e, quando cursava o 2º ano de magistério, foi convidada pela sua professora de Didática para substituir professoras faltosas do curso primário. Ela estudava pela manhã, à tarde substituíva professoras do colégio, sempre orientada pela supervisora.

Após concluir o magistério, Sandra iniciou o curso de Pedagogia na Universidade Católica, formando-se em licenciatura curta em 1986. No ano seguinte, foi novamente convidada pela sua ex-professora de Didática para trabalhar em uma escola particular. Nessa escola, trabalhou seis meses. Os alunos, segundo ela, eram de nível social elevado, “filhos de políticos e de gente bem posicionada”. As dificuldades eram diversas:

“Eu dava aula de Estudos Sociais. Era Geografia e História para duas 4^{as} séries [...] a gente trabalhava em dupla [...] o problema maior que eu tive foi com os alunos e com os profissionais da escola, em relação à questão da cultura mesmo, porque eles viajavam muito e conheciam outros países. Uma coisa é a gente saber através de leitura e outra é você conhecer. Às vezes eles me faziam perguntas, acho que até maldosas, mesmo, para ver se eu sabia [...] dos profissionais da escola, a maioria fazia parte da elite. No começo eu me sentia bem inferior porque – eu não sei se você já reparou nisso –, mas até o jeito de andar é diferente. A pessoa, quando é rica, tem uma imponência no andar.” (Sandra - 29 anos - Escola “A”)

Nessa escola Sandra enfrentou muitos problemas. A professora atribui alguns deles à diferença cultural entre ela, seus alunos e os outros profissionais da escola. Os alunos eram desinteressados e indisciplinados. No intento de despertar a sua atenção, ela levou o teatro para a escola. Na época, Sandra fazia parte de um grupo de teatro amador e se propôs a montar, junto com os alunos, peças sobre eventos históricos. Chegaram a encenar a Independência do Brasil, tendo montado cenários e textos. O trabalho acabou por envolver outros professores e o teatro, de acordo com Sandra, criou um laço maior entre ela e as outras professoras.

As dificuldades com o conteúdo obrigavam Sandra a consultar livros e a estudar sempre. Ela buscava orientação com uma colega de faculdade, mais experiente no magistério, e também contava com o apoio da antiga professora de Didática. Na escola, ressentia-se da falta de autonomia na sua prática:

“A minha professora de Didática era supervisora nessa escola. Ela me ajudava muito, me dava muito material e me orientava em relação aos conteúdos. Muitas vezes ela procurava a gente para passar alguma coisa, porque nessa escola a gente não dava aula como queria, não. Lá era tudo programado para ser desenvolvido, eu não fazia um texto lá: fazia tudo a mão, ia para a gráfica e lá era tudo corrigido. Eu não tinha autonomia, porque na prefeitura eu planejo, eu faço, eu tenho que dar conta. Lá eles modificavam meus textos do jeito que queriam, eu ficava chateada por causa disso.”

No final do ano, Sandra foi dispensada da escola, apesar de ter realizado um bom trabalho, conforme afirma. O motivo da dispensa foi uma greve de professores, à qual ela aderiu. A situação se agravou quando, numa discussão, ela discordou do diretor, que afirmava ser o salário daquela escola melhor do que o da rede municipal. Sandra apresentou um contra-cheque de uma amiga professora, comprovando que a remuneração da rede estadual era mais elevada. Foi dispensada sem maiores justificativas.

No ano seguinte, ela ingressou como supervisora contratada numa escola estadual do bairro São Benedito. Nessa escola existia uma sala de Educação Especial e a professora necessitava de orientações constantes de Sandra. Esse foi o seu principal desafio na supervisão:

“...Era criança com todo tipo de problema: de conduta, de aprendizagem. Eu não sabia como ajudar a professora. Na escola passam para a gente meninos que são modelos. Trabalhar com esses meninos a gente consegue, mas para trabalhar com os que têm problema de conduta e de aprendizagem a gente não está preparada.”

Um curso de Educação Especial oferecido pela Delegacia de Ensino foi a solução encontrada por ela para enfrentar o desafio. Ainda assim as dificuldades persistiam. O contrato de Sandra terminou na época do governo de Newton Cardoso, época em que muitas das supervisoras contratadas foram dispensadas. Ela ficou desempregada até 1991 quando, após prestar concurso, iniciou carreira na rede municipal. Foi lotada numa escola da região da Pampulha, na qual permanece a cinco anos. Nessa escola uma experiência a marcou:

“Eu reprovei um aluno por frequência. Eu não achava justo aprová-lo se ele faltava muito às aulas. Praticamente só ia na época de prova. E esse menino tomou bomba e essa bomba foi mais uma na vida dele. Eu acho que foi por causa desta reprovação que ele abandonou a escola. Eu fiquei me sentindo culpada e até hoje isso fica me martelando: será que se eu tivesse aprovado esse menino ele ainda estaria na escola? Hoje eu penso duas vezes antes de reprovar um aluno.”

Na escola da região da Pampulha, Sandra trabalha geralmente com a 1ª série.

No final do ano, reluta em reprovar alunos, como relata no trecho da sua entrevista:

“Às vezes é no final do ano que os alunos se desenvolvem. Eu tive um aluno que não fazia nada dentro da sala, só que em agosto ele ‘aflorou’. Eu percebi que ele estava conseguindo aprender a ler e a escrever, exigi mais dele e ele foi avançando, mas no final do ano não tinha nota para passar. Eu não queria que ele fosse reprovado e a supervisora não aceitava que ele fosse aprovado. Eu dei ponto para ele entrar na recuperação. Dei recuperação paralela, ele fez as provas e passou com nota altíssima. Ficou entusiasmado e hoje está na 3ª série. Você imagina se eu tivesse reprovado este menino...”

Sandra “dobra turno” na rede municipal e, apesar de reclamar da falta de tempo para estudar, investe em cursos:

“...além do curso de Educação Especial, fiz curso de Pré-escolar por conta própria, três cursos na CAPE⁸, um de improvisação de teatro, um de sexualidade e outro de alfabetização. Iniciei um curso de Ciências no CECIMIG⁹, oferecido pelo CAPE, que não pude terminar por causa da dobra de turno.”

Segundo ela, o curso de alfabetização contribuiu na mudança de concepção sobre a alfabetização, fazendo-a perceber a importância das hipóteses elaboradas pelas cri-

⁸ Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação, órgão da Secretaria Municipal de Educação, cujo objetivo é a formação e reciclagem dos profissionais da área de educação.

⁹ Centro de Ensino de Ciências e Matemática, órgão complementar, vinculado à faculdade de Educação da UFMG, fundado em 1965, no qual são ministrados, atualmente, cursos de Aperfeiçoamento em Ciências e Matemática e Especialização em Ensino de Ciências.

anças sobre a língua escrita. Conforme o relato da professora Sandra, esse curso foi procurado em decorrência da necessidade de se atualizar. O curso de pré-escolar, ela frequentou quando ia trabalhar junto a alunos de faixa etária do pré-escolar. O curso de sexualidade a ajudou, no sentido de lidar com mais naturalidade com as questões sexuais que emergem constantemente na sala de aula. Quanto ao curso de teatro, ele veio ao encontro de uma paixão antiga, pois Sandra fez parte de um grupo de teatro amador.

Na escola, Sandra afirma que procura partilhar suas dificuldades e experiências com outras professoras. Entretanto, nem sempre é possível:

“Tem gente que não compartilha nada. Tem medo de passar um saber que é só dela, de divulgar esse saber e as atividades que cria e todo mundo fazer igual. Tem gente que faz trabalhos excelentes e não passa para ninguém, com medo da outra fazer melhor do que ela.”

(Sandra - 29 anos - Escola “A”)

Na entrevista com Sandra, alguns aspectos merecem ser ressaltados: a diferença cultural entre essa professora, seus alunos e outros profissionais da escola; a indicação da ex-professora para as primeiras colocações em escolas particulares; a falta de autonomia na escola particular e a “punição” às suas reivindicações; o conflito em relação às reprovações; a procura de cursos para se atualizar e enfrentar as dificuldades da prática e, ainda, a resistência de algumas professoras em compartilhar “seu saber e suas experiências”.

3.5.2 Luiza

Enquanto fazia o magistério, Luiza dava aulas particulares para crianças do bairro onde morava. Ainda cursando o magistério, assumiu uma sala de pré-escolar, numa escola particular. Nesta escola ficou por pouco tempo:

“Nesse jardim eu comecei a perceber o descomprometimento de algumas pessoas com a educação. O objetivo era simplesmente ganhar dinheiro [...] eu queria trabalhar, estava super empenhada e eles falavam assim: ‘- Não, não precisa se preocupar, isso aqui é pré-escolar; não precisa se empenhar muito não!’ Eu comecei a perceber que não era todo mundo que queria fazer as coisas direito, não. Aí eu saí um ano depois. Fiz concurso na prefeitura e comecei a trabalhar em 1984”.

(Luiza - 30 anos - Escola “A”)

Na primeira escola municipal, Luiza trabalhou de 1984 a 1989. Nesse período, cursava Pedagogia no Instituto de Educação de Minas Gerais. Na escola, todo o planejamento era feito e imposto pela supervisora, assim como o método de alfabetização:

“A supervisora me chamou e falou: ‘-Você vai aplicar um método musical’. Depois cantou a musiquinha: ‘- Sá barata diz que tem sete saias de filó!...’ A sílaba predominante era o *sa*, eu devia pegar o *sa* e o *se* de *sete* e trabalhar o *sa*, *se*, *si*, *so*, *su*. Era mais ou menos assim, era um silábico, só que tinha a música antes; eu detestava cantar as musiquinhas. era uma música para cada família silábica, os alunos também não gostavam. Não era só o método que era imposto, tudo que eu tinha que trabalhar já vinha pronto, para o 1º bimestre, 2º bimestre. Eu me lembro que a supervisora dava apostilas explicando como trabalhar adição, subtração, já com as atividades todas prontas. O conteúdo de Estudos Sociais já vinha também pronto. Eu só tinha que reproduzir.”

A mãe de Luiza era professora nesta escola e, diante da resistência de Luiza em aplicar o método musical, deu-lhe um conselho interessante:

“Minha mãe falava comigo que dentro da sala eu podia fazer o que eu quisesse, que eu não precisava contar para as pessoas que não estava aplicando o método.”

Nesse ano, ela ainda inexperiente, não seguiu o conselho de sua mãe. No ano seguinte, sua atitude foi diferente:

O método era o fônico, Casinha Feliz. Eu dava o desenho para os meninos e não fazia o som das letras, eu não trabalhava a metodologia. Na sala eu fazia umas modificações e ninguém nunca percebeu isso. Eu mudava muita coisa, acrescentava atividades que eu achava que tinham mais sentido”.

Em 1988 Luiza fez outro concurso para a rede municipal. Aprovada, passou a “dobrar turno”. À noite, terminava o seu curso de Pedagogia no Instituto de Educação de Minas Gerais.

A paciência de Luiza era sempre notada nas escolas. Em decorrência, os “alunos problema” eram transferidos para a sua sala:

“A orientadora e a supervisora falavam assim: ‘- Você é tão paciente, tem uma queda para lidar com esse tipo de aluno!’ E aí trouxe o *Bililiu*, esse era o apelido dele [...] ele tinha passado por três turnos e nenhuma professora o queria na sua sala. Ele veio para a minha sala e eu fiquei superamedrontada, mas fui trabalhando com ele, primeiro cativei a sua confiança e o seu respeito também e no final do ano o *Bililiu* estava outro. A partir disso, todo aluno problema era mandado para mim.”

Em 1990, Luiza transferiu-se para outra escola municipal no Conjunto Felicidade, na qual dobrava turno. Lá trabalhou até 1994, desenvolvendo atividades artísticas, montando peças de teatro e organizando uma bandinha.

No ano seguinte, transferiu-se para uma escola mais próxima de sua casa, a Escola “A”, e continuou dobrando turno em outra escola na região de Venda Nova. Nessa última escola, continuou recebendo “alunos-problema” em sua sala, enviados pelas especialistas. Indagada sobre os motivos do seu sucesso com tais alunos, Luiza responde que não sabe explicar bem o porquê. Acrescenta que sempre procurou respeitar os alunos e acreditar nas suas possibilidades, além de entender os problemas de cada um e resolvê-los pessoalmente:

“Eu nunca mandei aluno para a diretoria porque eu tive uma supervisora que falava assim: ‘- Se você quer ser considerada boa professora e ninguém mexer com você, não mande aluno para a direção, não. Se você fizer isso, dá o que falar. Você tem que ficar quietinha com seus alunos’.”

Luiza trabalhou oito anos com a 1ª série. No início, diante das dificuldades, procurava orientação com a sua mãe, uma professora experiente. Com as colegas aprendia novas teorias, atividades práticas e obtinha referências para leitura, como relata num trecho da sua entrevista:

“A Waldete foi para a minha escola, ela tinha uma base, tinha estudado profundamente Emília Ferreiro e eu aprendi muita coisa com ela. Ela tinha a maior disposição para passar as coisas para outras pessoas, passava material, bibliografia. Ela chegou com aquele jeito diferente de dar aula e eu falei: ‘- Nossa, eu tenho que aprender isso!’ Depois eu trabalhei com a Rose, ela tinha uma pré-escola e trabalhava dentro do construtivismo e levava muitas atividades para mim e muitos livros também. Então eu acho que pesou muito as experiências de outras pessoas na minha prática.

(Luiza - 30 anos - Escola “A”)

Segundo Luiza os cursos de aperfeiçoamento são importantes para a sua prática. Ela fez um curso de Educação Física no CEDEF¹⁰ porque “ia dobrar” e a vaga era para essa disciplina. Esse curso era exigido pela rede municipal. Fez ainda um curso de Educação Artística, oferecido pela prefeitura para professoras que trabalhavam nessa área. Luiza se interessava por teatro, bandinha, dança e coral e achava importante promover essas atividades na escola.

Em 1993, iniciou um curso de pós-graduação na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Belo Horizonte. Conforme afirma, o curso contribuiu muito para a sua prática, principalmente no que se refere à avaliação. Ela passou a repensar os objetivos

¹⁰ Centro Educacional e Divulgador da Educação Física, agência que ministra cursos cuja duração não ultrapassa trinta dias. Os cursos são abertos à comunidade, em geral, e a “adeptos de esportes”, como diz sua publicidade. (VAGO, 1993:102)

do seu trabalho, a observar o desenvolvimento dos alunos nas atividades do cotidiano e as suas dificuldades, procurando alternativas de intervenção mais eficazes.

Devido às dificuldades em frequentar cursos, Luiza procura se aperfeiçoar através da leitura. No período em que observei sua prática, procurava o livro “Guia Teórico do Alfabetizador”, de Miriam Lemle, indicado por uma colega para auxiliá-la a lidar com os erros ortográficos dos alunos. Mostrava interesse em se informar a respeito da “Pedagogia do Imaginário¹¹”, termo do qual tomou conhecimento em uma palestra.

Na entrevista de Luiza foram destacados o caráter mercantil de uma pré-escola, o controle do trabalho escolar pela supervisão e a sua resistência a esse controle; a sutil imposição das especialistas da escola, no sentido de enviar-lhe “alunos-problema” e sua habilidade em lidar com tais alunos; a influência da mãe professora e das colegas nas novas aprendizagens e os cursos procurados, ora devido à exigência da rede municipal, ora devido a interesses próprios.

3.5.3 Nélia

Em Raposos, Nélia teve sua primeira experiência na docência aos dezesseis anos, no final da década de sessenta:

“Eu estava fazendo o curso de magistério, a minha mãe dava aula e era leiga. Com a política revirando, eles tinham que tirar minha mãe. Para não ficar muito feio, eles tiraram a minha mãe e me colocaram, aos dezesseis anos, dentro de uma sala de aula. Eu comecei a trabalhar na sala que minha mãe trabalhava, era uma 3ª série de meninos levadíssimos. Era uma sala de aula num local onde se dançava durante a noite e durante o dia funcionava como duas salas de aula, separadas por biombo. O que eu falava de um lado a professora escutava do outro e vice-versa.”

(Nélia - 50 anos - Escola “A”)

¹¹ Campo de estudo emergente, que investiga as estruturas antropológicas e psicológicas dos indivíduos, no intento de apreender como desenvolver a estrutura do imaginário nos processos educativos ou compreender de que forma ela está sendo reprimida nestes processos.

Logo surgiram as dificuldades nesse primeiro trabalho. Nélia não sabia selecionar o conteúdo de Ciências. Veio a Belo Horizonte, comprou um livro e elaborou suas aulas através dele. Alertada pela professora que dava aula ao lado, percebeu que os conteúdos que trabalhava eram de 2ª série. A professora lhe emprestou um programa e Nélia reformulou suas aulas. Na escola, não existia nenhuma espécie de orientação:

“...eles me colocaram para dar aula e eu tive que me virar. Não tinha um curso de treinamento. Com os colegas quase não existia troca, porque não tinha tempo. Eram três turnos e eu dava aula no horário do almoço. Agora, de vez em quando, a gente trocava figurinhas, é claro. Um dia eu comprei uma cartilha chamada ‘Upa Cavalinho’, ela era toda ilustrada, bonitinha, com uma boa história. Mostrei para Janine, ela quis comprar e nós começamos a trabalhar com a cartilha. Estas coisas aconteciam, eu trabalhava de um lado e ela de outro e muito pouco a gente conversava [...] não tinha mimeógrafo, isso era coisa de escola rica.”

Frente às dificuldades com os conteúdos, Nélia passou a consultar os cadernos de plano de aula de sua mãe. Ela fez um curso na Fazenda do Rosário e ensinou a Nélia as técnicas que aprendeu para fazer fantoches e bonecas e também as músicas que podia cantar com os alunos.

Na escola estadual de Raposos, Nélia ficou por três anos. No início da década de setenta, sua família mudou-se para Belo Horizonte, o pai montou um comércio no bairro Alto Vera Cruz. Ela fez concurso para a rede estadual e começou a trabalhar na favela do bairro. Na escola da favela, ficou por dez anos. Nos primeiros quatro anos, trabalhou como professora e, após concluir o curso de Pedagogia, passou a ser supervisora.

Como professora no Alto Vera Cruz, Nélia afirma não ter tido grandes dificuldades. Contava com a orientação da supervisora, embora se ressentisse do controle sobre seu trabalho:

“Na escola da favela do Alto Vera Cruz tinha supervisora, ela era muito competente. Eu aprendi muita coisa com ela, a organizar um trabalho. Ela gostava que a gente fizesse planos com objetivos. Era o tecnicismo. Eu vou confessar, eu fazia os planos na minha casa, mas na hora de realizar lá, eu não conseguia seguir direito. Ela já estava começando na linha do tecnicismo, tinha que ter objetivos, motivação, desenvolvimento. Então eu comecei a organizar mais minhas aulas, a registrar mais. O plano de aula era organizado, a supervisora fazia reuniões, perguntava até onde a gente trabalhou e elaborava as provas bimestrais. A gente corrigia as provas mas quem dava os pontos era ela. Era terrível, você dava aula mas quem fazia as avaliações era a supervisora”.

Nélia trabalhou quinze anos na supervisão. Segundo ela, foi a pior fase de sua vida. Ela não fez o curso de Pedagogia para ser supervisora:

“...Quando eu terminei o curso, as pessoas sabiam que eu era habilitada e eu fui pega pelo contrato. Era tão fácil ser contratada! Em 1975 eu já era supervisora. Essa época era época de reformas, do tecnicismo, o professor estava dando aula na sala e você fazendo o planejamento. O supervisor controlava todo o trabalho pedagógico, eu ficava como um peixe fora d'água, trabalhando desse jeito. Pensei em largar, eu ficava procurando um lugar para mim, para respirar dentro da sala de aula, porque eu tinha perdido esse lugar e toda a vida eu pensei que as coisas acontecem é dentro da sala de aula”.

No seu quinto ano de supervisão, ela ficou responsável pelas primeiras séries e encontrou “seu caminho”. Reunia as professoras, discutiam e planejavam juntas. Ia para as salas de aula:

“Eu entrava para a sala de aula e deixava de saber se eu tinha planejamentos ou sei lá o quê para fazer. Eu comecei a alfabetizar junto com as professoras, a trabalhar junto, porque quando você vai para a sala de aula tem tanta coisa para fazer! Tinha até uma escala que eu chamava de visitas às salas, mas não era realmente visita, era intrometimento na sala. Eu dava aula e falava para as professoras: ‘- Vocês precisam ter paciência comigo, eu não agüento mais ficar naquela sala de supervisão’.”

Como supervisora, ela também trabalhou numa outra escola, localizada na favela, em Caetano Furquim. Nessa época, o Estado diminuiu o número de supervisores por escola e Nélia foi remanejada, mas ficou apenas um ano nessa escola. Seu marido comprou uma casa na região da Pampulha e Nélia pediu transferência para uma escola mais próxima, à qual não se adaptou:

“Era uma outra realidade, uma diretora mandona, autocrata. Tinha muita coisa nesta escola que me desagradava. Meu pai dizia que eu tenho sede de justiça que nem ele e me aconselhava a não falar muito, deixar as coisas passarem, mas não tinha jeito. Quando eu via os meninos na hora da entrada, todos no paredão e aqueles que não tivessem com o tênis e a camisa como eles queriam e a calça arrumadinha, não entravam para a sala de aula, eu ficava revoltada”.

Nessa época foram efetivadas todas as professoras que tinham muitos anos de contrato, conforme relatou Nélia. Para os supervisores também foi adotada a mesma medida. Ela foi transferida para uma escola estadual próxima a Contagem. Não chegou a assumir a supervisão nessa escola. Solicitou outro local de trabalho e conseguiu vaga numa escola do conjunto Cristina, que funcionava em condições precárias:

“...Estavam fundando o conjunto, tinha gleba A, gleba B, C e D. Eu fui trabalhar na gleba A. Era uma imensidão, aquele povo jogado naquele conjunto. Era difícilimo o trabalho lá. A escola não tinha muro, de noite eles faziam cocô nas carteiras. A gente tinha que lavar o tempo todo e a saúde pública tinha que desinfetar tudo e a gente não podia dar aula. Eu não sabia o que fazer, mas tinha que ter paciência, os professores eram muito bons, gente amiga. Até hoje, a única escola que eu vou em festas é lá. Eu tenho muitos amigos nessa escola. Acho que o sofrimento era tanto que a gente se unia”.

Na escola do Conjunto Cristina, Nélia trabalhou de 1986 a 1990, quando se aposentou. Foi vice-diretora por um ano e depois retornou à supervisão, atuando sem-

pre junto às professoras. Após a Constituição de 1988, foi garantido ao professor, de acordo com Nélia, a aposentadoria aos vinte e cinco anos de trabalho, mas o especialista só poderia se aposentar com trinta e cinco anos de serviço. Junto com outras colegas supervisoras, ela “entrou na justiça”, reivindicando aposentadoria, com a alegação de que o único concurso que fez no Estado foi para professora. Ganhou a causa e se aposentou no final de 1990. Em 1991, seu marido faleceu repentinamente.

Informada pela irmã a respeito de um concurso na rede municipal para professora, Nélia a ele se submeteu. Aprovada nesse concurso, prestou outro no ano seguinte. Possui, atualmente, dois boletins de matrícula na prefeitura e trabalha como professora em duas escolas da região da Pampulha.

No decorrer de sua carreira, Nélia vivenciou tantas e tão variadas experiências, que se torna difícil as retratar. Além do curso de pós-graduação em Metodologia de Ensino, realizado no Instituto de Educação, ela fez cursos de Produção de Textos e de Matemática no Balão Vermelho.¹² Segundo ela, esses cursos eram caros, mas conseguia descontos. Fez também um curso promovido pela Editora Lê, quando foram lançados os livros “Descobrimo e Construindo” e um curso de Ciências com Elza de Moura, autora do livro “O Pequeno Cientista”. Frequentava, ainda, palestras e conferências sobre educação.

Ela se inscrevia nos cursos e frequentava-os para “aprender mais”, acreditava que eles poderiam a ajudá-la na sua prática. Sentia-se incompetente, conforme explica:

¹² Centro de Pesquisa e Formação de Educadores Balão Vermelho, no qual são ministrados cursos abertos a educadores, em geral, com carga horária inferior a vinte horas. O centro organiza, anualmente, congressos pedagógicos com a presença de especialistas brasileiros e de outros países.

“Eu não aceitava a minha incompetência diante dos alunos, questionava porque tal menino não estava aprendendo. Eu ficava muito preocupada com este negócio de bomba. A minha vida todinha eu questioneei a reprovação. A pior coisa para mim era fim de ano, prova, era tenebroso. Eu passava mal, ficava rouca, tinha crises, porque estava na minha mão aprovar ou não o menino. Era terrível corrigir provas, dar notas e falar com o menino que ele tomou bomba. Eu ficava o ano inteiro com ele e no final ter que dar esta notícia ruim...”

Numa fase de sua carreira, Nélia sentia-se “inquieta”, como afirma. A reprovação do filho adolescente por causa de uma única disciplina, aliada às suas experiências, a levavam a rejeitar determinadas normas das escolas, como as formas tradicionais de avaliar, e a condenar as reprovações:

“...Eu fazia uns gráficos, uns diagnósticos quando trabalhava com a 1ª série, fazia um levantamento de quantos alunos eu recebi e de quantos foram aprovados nesta série. A metade dos alunos não conseguia ser alfabetizada. Eu comecei a perceber que estava muito pequena a porcentagem de alunos que conseguia sucesso na alfabetização. Eu e a Míriam, que era orientadora, começamos a discutir o que estava acontecendo, a Míriam achava que os meninos tinham problemas, mas eu já vinha lendo que era ingenuidade pensar assim, que era uma desculpa. Isso me deu uma sensação esquisita. Alguma coisa tinha que ser feita.”

A insatisfação com as altas taxas de reprovação e as dúvidas em relação ao sistema educacional apontavam para a necessidade de procurar explicações e respostas:

“Eu lia tudo que passava na minha frente, comprei os livros do Neidson Rodrigues, eu li o livro do Arroyo, “Da escola carente à escola possível”. Li o livro da Magda Soares, “Linguagem e Escola”. Li textos do Gadoti e do Luckesi e a “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire”.

Através de uma cunhada, Nélia conheceu novas propostas de alfabetização:

“...ela chegou lá em casa e falou de uma nova proposta de alfabetização, que estava sendo aplicada na escola da Prefeitura onde ela trabalhava. Ela me levou na escola dela para eu ver, porque ela sabia que era totalmente diferente daquilo que a gente trabalhava: cartilha, método global. Eu fui à escola dela, quando cheguei lá, adivinha quem eu vi, aquela professora do Centro Pedagógico, estava passando na televisão a História da Escrita e a Evolução da Escrita, mostrando o menino com as suas hipóteses sobre a escrita. Aí eu comecei a estudar a Psicogênese da Língua Escrita, compreí os livros de Emília Ferreiro, eu comecei a ver que nos livros tinha muita coisa que eu precisava.”

As leituras individuais não satisfaziam Nélia, ela sentia necessidade de discutir com outras pessoas o que lia. Procurou uma colega e juntas elaboraram um plano de estudos semanal, que seria seguido de discussões. A leitura associada à observação de práticas de outras professoras e à vivência em outros contextos escolares muito acrescentou à prática dessa professora, conforme ela própria relata:

“...Quando eu cheguei na primeira escola da Prefeitura, onde ia trabalhar, li o projeto. Você sabe que a prática, muitas vezes, se diferencia do escrito. Só que lá, não. O projeto estava muito parecido com as coisas que as pessoas estavam fazendo lá. As professoras de 4ª série dividiam as turmas e tinham um projeto. Enquanto o professor especializado ficava com as turmas, elas encontravam e planejavam como iam trabalhar. Eu fui assistir aula, ela construía uma coisa aqui, outra ali. Ela fazia ábaco com os alunos, no outro dia ela fez aqueles metros como eu fiz ali. E tinha concurso, gincana de fatos, apreciação de poesia, varal de poesia. Eu falei: ‘- Gente, que escola mais movimentada!’ Eu fiquei alucinada, não era aquela escola parada, aquela coisa de ficar um menino atrás do outro, não tinha aquela rigidez de horário.”

Atualmente Nélia trabalha com matemática em duas turmas do 2º ciclo na Escola “A”. Sua prática é interessante e criativa. Ela pesquisa novos materiais, constrói com os alunos jogos matemáticos e investe nos trabalhos de grupo. Está sempre à procura de novos materiais e livros didáticos de matemática, conforme relata:

“Eu preciso buscar mais. As leituras sempre me ajudaram e cada vez acrescentam alguma coisa na minha vida. Eu sinto necessidade de mudar. Eu não faço nada naquela sala ainda, de acordo com as coisas que preciso fazer.”

Em síntese, na sua entrevista, Nélia explicita suas dificuldades com os conteúdos no início da carreira, refere-se à supervisora escolar que a orientava, mas também elaborava e controlava o planejamento e a avaliação. Mostra a sua insatisfação na função de supervisora, o caminho que encontrou na supervisão, a dificuldade de se adaptar a uma determinada escola, suas dúvidas e questionamentos durante a carreira, a importância da leitura, da troca de experiências com outros profissionais e da observação da prática de outra professora para a sua própria prática e o seu investimento, na época da aposentadoria, na rede estadual.

3.5.4 Malu

Malu concluiu o curso de magistério em 1988. No ano seguinte, com dezessete anos, foi admitida numa pequena escola particular para trabalhar com o 2º período do pré-escolar. Seus alunos tinham entre cinco e seis anos e, segundo ela, dependiam da professora para as mínimas coisas. A diretora da pré-escola era supervisora em uma escola estadual e orientava Malu em relação ao planejamento.

Nessa escola, ela ficou apenas por seis meses pois era difícil conciliar o trabalho com os cursos de Pedagogia e Jornalismo que iniciara no mesmo ano. No ano seguinte, Malu começou a substituir professoras numa escola estadual, na qual cursou o 1º grau, conforme relata:

“Eu tinha crescido naquela escola, minha mãe trabalhou lá mais de trinta anos. Como eu já conhecia as professoras, quando elas necessitavam de alguém para substituir de 1ª à 4ª série, me chamavam. Não passava pela delegacia de ensino, era mais ao nível de uma conversa entre elas e eu. Elas me pagavam por fora e essa era uma forma de me profissionalizar, adquirir experiência.” (Malu - 24 anos - Escola “B”).

Durante quatro anos, enquanto cursava Pedagogia e Jornalismo, Malu fazia substituições nessa escola quando solicitada. As professoras mais experientes a ajudavam e ela contava também com o apoio de sua mãe.

Em 1993 foi implantado o 2º grau na escola. Malu foi contratada para lecionar Português e Literatura. No ano seguinte não houve vaga mas, em 1995, ela foi novamente convidada para trabalhar com literatura no 2º grau. Naquele ano, após prestar concurso na rede municipal, Malu iniciou carreira na Escola “B”. Ela foi designada pela direção para assumir o trabalho com Português em duas turmas do 2º ciclo. Segundo ela, a primeira dificuldade que enfrentou foi em relação aos conteúdos, dificuldade que foi logo resolvida:

“Tive dificuldade com a seleção de conteúdos, eu não sabia o que se estuda em Português nas últimas séries e, na verdade, nessa disciplina é um rememorar eterno. Eu tive orientação da professora Berenice que, na época, era coordenadora e também de outras professoras daqui da escola. Eu procurei a biblioteca, que é onde eu deveria ir para buscar subsídios em termos de conteúdo, sem perder a noção de que o conteúdo seria a referência para as minhas aulas. A gente não tem que estar presa a eles se o ritmo dos alunos não acompanha.”

Na sua prática na Escola “B”, outra grande dificuldade encontrada pela professora dizia respeito diretamente aos alunos. É a indisciplina:

“A indisciplina é uma questão que gera reclamações constantes aqui na escola. Eu fiquei preocupadíssima no início, e desorientada. Comecei a adotar atitudes extremamente repressoras mas depois vi que poderia ter um relacionamento diferente com os alunos. Comecei a pedir a eles sugestões para resolver os problemas da indisciplina. Chegaram a montar um estatuto da ordem, ordem ficou meio pesado, mas foi o nome que eles deram. Seriam os mandamentos que eles elaboraram e tiveram a preocupação de estabelecer a punição para quem não cumprisse os mandamentos. Eram algumas regras e surgiram coisas assim: devemos ficar quietos, respeitar a professora, não fazer bagunça, respeitar os colegas, as cantineiras. Os castigos seriam, conforme eles estabeleceram: ficar de castigo, sem recreio, sem educação física, sem merenda.”

O “Estatuto da Ordem” não teve o efeito esperado:

“...mesmo sendo eles a sugerirem os mandamentos, não teve a repercussão que eu esperava. Então eu vi que ser totalmente democrática não ia funcionar. Eu tentei, então, mediar as duas coisas, na hora de ter ordem: é brava mesmo que eu tenho que ser. Na hora de trocar experiências, conversar, eu tenho que dar toda liberdade para ver se a gente constrói alguma coisa.”

Para Malu a indisciplina é o “maior complicador de sua prática”. Os alunos, segundo ela, não respeitam os colegas, conversam e se agridem na sala de aula. São também agressivos com os professores que, não raro, se sentem impotentes diante dos problemas:

“Numa certa fase eu cheguei num estado de ‘stress’ tão grande que, um dia aqui na escola, eu não tive mais condições para dar aula, por que os alunos enfrentam a gente e não é todo dia que você está estruturada para receber certos tratamentos e agressões. Você não é paga também para aceitar tudo do aluno, não. Tem dia que você está mais sensível, vulnerável [...] então o fato de você perder a paciência não é nenhuma vergonha.”

Ela acredita que a indisciplina é consequência da falta de interesse dos alunos e da falta de estímulo para aprender:

“A escola é para eles obrigação, é obrigação vir por que o pai manda, é uma obrigação porque precisa aprender alguma coisa para trabalhar. Nunca eles vêm por que têm interesse e vontade de aprender. O aluno vem para a escola porque não pode ficar sozinho em casa, então mandam para a escola, a professora cuida, a escola cuida, mas alguns pais se enganam por que nós temos alunos que matam aula, ficam na rua e já começam a dar problema.”

As tentativas de resolver a questão da indisciplina foram múltiplas e, às vezes, é o autoritarismo que prevalece.

“...às vezes eu me pego fazendo ameaças aos alunos, já suspendi Educação Física e recreio. Eu me vejo ridícula por que desço ao nível dos alunos no sentido de enfrentá-los para ver quem é o mais forte. Eu paro para pensar e vejo que não tenho que enfrentá-los, que infelizmente posso usar do autoritarismo, abusar da posição de professor e, às vezes, uso do autoritarismo, sim. Ele ainda é referência para os alunos, com ele você consegue muita coisa, mas não me sinto bem, não é essa a postura que eu gostaria de adotar.”

Nesse ano de trabalho na Escola “B”, Malu fez diversas tentativas de organizar os alunos para trabalhar em grupos. Segundo ela, não conseguiu por que eles “não têm hábito de ouvir a opinião dos colegas, respeitar essa opinião e discutir”. No grupo, eles se agrediam, criticavam os outros e deixavam as tarefas a cargo dos colegas ou, simplesmente, ignoravam as atividades, mantendo-se alheios ao grupo.

Malu afirma que, nesse ano de docência na Escola “B”, percebe que precisa modificar alguns aspectos de sua prática e que tem aprendido na sala de aula:

“Quando eu comecei na prefeitura, eu exigia demais dos alunos nas produções de texto, na ortografia, na pontuação e acentuação e, de repente, eles mesmos passaram a me cobrar uma atitude diferente porque eu só corrigia de caneta vermelha e as redações vinham cheias de rabiscos. Eu percebi que transferia o nível de exigência que eu tinha com o 2º grau para a 4ª série e essa minha atitude poderia levar os alunos a desgostarem ainda mais do ato de escrever. Então eu percebi que tinha de modificar em termos de visão, mesmo de avaliação, diante daquilo que eles escreviam, produziam e conseguiam alcançar numa produção de texto. Eu passei a fazer uns bilhetinhos maiores, apontando o que precisava ser melhorado, aprimorado no texto. A minha preocupação passou mais para a questão da coesão, da clareza e da estrutura do texto.”

No seu pequeno período de docência na escola da rede municipal, nos momentos de dificuldade Malu contou com sugestões e idéias de colegas mais experientes. Sua mãe, professora e supervisora da rede estadual, lhe sugere livros e materiais. A leitura, de acordo com Malu, é indispensável para a sua prática:

“... eu sempre procuro ler. O fato de trabalhar em outra escola à noite me propicia o acesso a muitos livros. Lá tem uma biblioteca maior, minha casa também é uma referência em termos de livros na minha rua. Todo mundo que precisa pesquisar ou se informar sobre algum assunto vai lá em casa procurar livros”.

O trabalho na Secretaria Municipal de Educação contribui para o enriquecimento profissional dessa professora:

“Lá eu tenho contato com vários especialistas, lá eu tenho uma fonte riquíssima, onde eu posso procurar, buscar em qualquer momento. Tem muitas reuniões, equipe pedagógica, materiais. Eu tenho acesso às discussões da rede, o clima, inclusive, em que os projetos estão se desenvolvendo. Tenho condições de conhecer projetos bem sucedidos nas escolas e trazer para a minha escola”.

Desde o curso de magistério Malu frequentou cursos de curta duração. Fez um curso de pré-escolar no CEDEF. No Colégio Municipal, realizou um curso de matemática e outro de Literatura, que considera fundamental para o trabalho com Português. Atualmente faz pós-graduação em Psicopedagogia em Valença, no Estado do Rio de Janeiro, e um curso de Aperfeiçoamento da Prática Pedagógica, oferecido pelo CAPE, com 360 horas.

Segundo a professora, o curso de matemática e o de pré-escolar foram cursos rápidos, de quarenta horas, que pouco lhe acrescentaram. O curso de aperfeiçoamento e o de Psicopedagogia são importantes para fundamentar a sua prática. Ela os procurou devido à necessidade de se atualizar e aperfeiçoar:

“Já tem dois anos e meio que eu me formei e já estou me sentindo defadíssima. Outras teorias estão sendo divulgadas, outras práticas estão sendo realizadas. Eu me preocupo em buscar novas fontes, em rever muita coisa que ficou esquecida e buscar para mim nunca foi peso, foi ganho”. (Malu - 24 anos - Escola “B”).

Como visto, Malu se refere às primeiras dificuldades que encontrou no cotidiano profissional, relacionadas à seleção de conteúdos e à indisciplina dos alunos, acrescentando que a orientação de sua mãe professora e de colegas da escola foram importantes para a sua prática. No curto período de docência na rede municipal, ela repensou a forma de avaliar as produções de texto, conforme afirma, alertada pelos próprios alunos ou mesmo influenciada pelas concepções atuais que conferem maior importância aos aspectos estruturais do texto (a continuidade, a progressão, a não contradição e a articulação) do que aos aspectos instrumentais (a ortografia, a pontuação, a concordância e a regência). Malu ressalta que procura promover atividades em grupo. Entretanto, sente-se limitada para organizar tais atividades, devido às dificuldades apresentadas pelos alunos. Ela menciona os cursos que realizou e os que realiza atualmente, frisando que alguns pouco lhe acrescentaram.

3.5.5 Berenice

Berenice iniciou sua carreira na rede municipal em 1979, após concluir o curso de magistério. Antes, trabalhava como atendente em um hospital. Sua primeira turma na escola municipal era de “alunos especiais”:

“Eu peguei uma turma, os meninos não pareciam normais. Era, na época, o que se chamava na prefeitura de ‘turmas especiais’. Eu não sabia trabalhar e a sala era um cubículo. A assistência que tive da supervisão era muito pequena. Então, para mim, foi muito complicado; não só o relacionamento, mas metodologias, recursos e conteúdos também”.

(Berenice - 35 anos - Escola “B”).

Berenice relata que contava apenas com a orientação da supervisora e, sozinha, foi descobrindo como atuar:

“Eu contava com o apoio da supervisora, mas não achei que foi muito eficaz. À medida que o tempo vai passando, a gente vai aprendendo, tem que dar o seu jeito. Então é ensaio e erro, você vai vendo qual a estratégia que vai usando que é mais efetiva e passa a adotar. É mais em cima da reflexão daquela prática que está sendo realizada”.

Quando trabalhava na escola da rede municipal, Berenice era também professora substituta numa escola estadual, lecionando Português para as séries finais do 1º grau. Após quatro anos na escola municipal, pediu transferência para a Escola “B”. O motivo, segundo conta, foi a dificuldade de conciliar o horário de trabalho com o curso de Letras que iniciara. Berenice estudava pela manhã e trabalhava à tarde. Como a escola funcionava em três turnos, o tempo para se locomover da faculdade à escola era escasso.

Após concluir a faculdade, Berenice trabalhou por dois anos em uma escola particular, lecionando Português para o 2º grau. Com a redução de alunos na escola, foi demitida. Prestou, então, novo concurso para a rede municipal. À época, a Escola “B” implantara o terceiro turno e Berenice passou a trabalhar também à noite, lecionando Português para as séries finais do 1º grau.

Na Universidade Federal, ela solicitou obtenção de novo título e iniciou o curso de Educação Física. Posteriormente, interrompeu esse curso e pediu licença na rede municipal para acompanhar o marido numa viagem à França, onde ele foi realizar a parte experimental do seu trabalho de doutorado.

Ao voltar da viagem, ela havia perdido sua vaga na Escola “B” e foi designada para uma escola em Venda Nova, na qual ficou por um ano. Logo que surgiu vaga, retornou à sua escola de origem e nela permanece trabalhando, no segundo e no terceiro

turnos. Lá, Berenice trabalha há dez anos. Nesse período, segundo ela, adquiriu muitas experiências, sobretudo, no que se refere ao relacionamento com os alunos:

“Eu não tenho problemas com os meninos e essas turmas que você vê à tarde são turmas difíceis de se trabalhar. Os professores só chegam aqui reclamando e comigo não tem problema [...] eu acho que quando a gente leva na base do jogo de cintura e do respeito com eles, quando eles sentem que são valorizados, fica mais tranqüilo. Eu procuro ver as dificuldades que eles têm e os problemas que trazem de casa a nível de saúde e de relacionamento afetivo, mas não deixo de cobrar deles a responsabilidade com a escola e com os estudos.”

O trabalho com alunos de periferia leva a professora a pensar constantemente no significado da sua prática para ela e para os seus alunos:

“De repente quando a gente trabalha na periferia, está sempre se perguntando o que é realmente importante para o aluno saber e se o que a gente está ensinando tem validade. A gente pensa se o que está fazendo é produtivo para a gente enquanto profissional e para o aluno. Eu passo uma parte muito grande da minha vida em função do trabalho. Se não for um ambiente agradável e um trabalho prazeroso e produtivo, eu vou ficar me desgastando, eu vou estar morrendo aos pouquinhos. Esse tipo de reflexão eu tenho: como vou conseguir trabalhar com esse pessoal de forma mais tranqüila e produtiva?”

A despeito da preocupação de buscar alternativas para a sua atuação em sala de aula, Berenice alega que a falta de tempo concorre para impedir alterações na sua prática:

“Uma coisa que eu acho muito difícil para mim são alternativas de trabalho, eu tenho dificuldade de mudar a minha prática, eu tenho que ler, ter subsídios teóricos para criar alguma coisa. Prática pedagógica para mim não surge assim do nada, do ar, e eu tenho pouco tempo para ler e estudar; então, acaba que muita coisa vai passando e eu, às vezes, repito o que dei no ano passado e que não achei muito interessante, por que eu não corri atrás de uma metodologia diferente, de um novo subsídio teórico”.

Na Escola “B”, Berenice trabalha com duas turmas do 2º ciclo e com as séries finais do 1º grau. Quando iniciou seus trabalhos na escola, sentiu que os professores se

isolavam uns dos outros, dificultando o relacionamento. Essa situação, segundo ela, foi se modificando com o passar dos anos:

“Muitos professores estavam há muito tempo na escola, então os valores já estavam enraizados, todo mundo era muito fechado, cada um trabalhando em sua sala. A função do supervisor era vista com desconfiança e até um colega que quisesse conversar era tido como intrometido. Aí a prefeitura começou a pagar por habilitação e o professor passou a procurar estudar, fazer faculdade, às vezes, até de final de semana. Só que, mesmo estando em faculdade de final de semana, ele estava num processo de formação também. Então ele ficou mais aberto para discussões. Uma dificuldade que eu via anteriormente e que eu não vejo mais seria chegar até as pessoas”.

Em outro trecho de sua entrevista, Berenice compara o professor das séries iniciais do 1º grau com o professor das séries finais e atribui à organização do trabalho na escola a responsabilidade pelas diferenças entre ambos, no que se refere à disposição para compartilhar experiências de trabalho:

“O professor de 1ª a 4ª é muito preso aos valores dele, à prática dele. Isso dificulta partilhar o trabalho, trocar experiências. O professor de 5ª a 8ª é mais aberto. De 1ª a 4ª existia, antes, a supervisão e a função dela, inicialmente era fiscalizar; então já não era uma pessoa bem-vinda. De 5ª a 8ª sempre teve aqui na escola o coordenador de área que transita não só na área dele, mas em outras áreas também. Isso já é uma facilidade, o grupo tem que estar aberto para esse tipo de coisa e o relacionamento aqui de 5º a 8º é muito aberto. Todo mundo observa o trabalho de todo mundo, sem constrangimentos.”

No decorrer de sua carreira Berenice realizou diversos cursos, entre os quais citou um de alfabetização, oferecido pela rede municipal, que ela frequentou para se atualizar quando trabalhava com a 1ª série. Também frequentou cursos de Literatura e de Língua Portuguesa na Universidade Federal, buscando rever conteúdos. Ao voltar da França, surgiu a necessidade de mudar de escola, devido à falta de vaga. Considerando a possibilidade de vir a trabalhar junto a alunos do pré-escolar, Berenice procurou por conta própria um curso nesta área. Além desses cursos de carga horária reduzida, ela fez

pós-graduação em Jaboticabal, um curso que pouco acrescentou à sua prática, servindo, conforme afirma, mais como “revisão gramatical”.

Em síntese, na sua trajetória profissional, Berenice trabalhou em escolas da rede municipal, estadual e particular. No início da carreira, seus principais problemas foram em relação aos conteúdos, metodologias e recursos. Por iniciativa própria, foi buscando alternativas de atuação através do “ensaio e erro”. A indisciplina, que na Escola “B” é um problema constante, não constitui motivo de preocupação para ela. Ela menciona que a presença do supervisor concorre para o isolamento dos professores das séries iniciais do 1º grau e se refere aos cursos que realizou. Na entrevista de Berenice, pode-se observar uma contradição entre seu pensamento e sua ação. Ela se preocupa em realizar um trabalho prazeroso e produtivo, contudo afirma que tem dificuldades em promover alterações em sua prática, por dispor de pouco tempo para ler e estudar. Assim, acaba por repetir atividades trabalhadas no ano anterior, que não julgou interessantes.

3.5.6 Ana

Quando cursava o 2º ano de magistério em Dores de Guanhães, Ana foi convidada por sua professora para dar aula numa escola da cidade, da qual essa professora era diretora. A princípio Ana resistiu em aceitar o convite pois se sentia insegura:

“Eu falei com D. Luiza que não ia, tinha medo de não dar conta. Ela falou que eu ia dar conta sim. Ela ia dar aula para mim dois dias e depois eu continuava. Então eu falei: ‘- Mas a senhora vai ficar escutando atrás da parede o que eu estou falando na sala!’ Ela falou que não ia fazer isso, que os alunos eram meus, que a sala era minha e que eu mandava na minha sala.” (Ana - 50 anos - Escola “B”)

Nos primeiros dias ela assistiu às aulas de D. Luiza, depois a professora a ensinou a elaborar os planos de aula. Ana continuou com a turma até o final do ano e foi, segundo ela, bem sucedida:

“... Em meados de outubro D. Luiza fez um teste com os meus meninos e falou que eles estavam uma gracinha. Ela vigiava muito a escola, ia em todas as salas. Ela falou que os meus alunos estavam ficando melhor do que os das outras turmas”.

De acordo com Ana, existia “uma grande solidariedade” entre as professoras dessa escola, elas faziam planos juntas, trocavam materiais e organizavam as horas cívicas que aconteciam semanalmente. Sua principal dificuldade, neste início de carreira, foi em relação à seleção de conteúdos e à elaboração de atividades:

“... Eu tinha muita dificuldade em Dores de Guanhães em saber selecionar o conteúdo, a gente não sabia o que ia dar. A D. Luiza fazia uma súmula, um resumo do que a gente ia dar. Eu sentia dificuldade em pôr aquela súmula bem resumida no papel. A gente tinha que criar as atividades em cima daquilo ali, que seria um planejamento, hoje a gente chama de planejamento. Então eu procurava as colegas e fazia os planos de aula junto com elas. A gente tinha um horário na parte da tarde para fazer planos.”

No ano seguinte, Ana continuou substituindo nessa escola quando era solicitada.

Ao terminar o magistério, mudou-se para Belo Horizonte e procurou novo trabalho:

“Eu vim para Belo Horizonte para ficar livre de um namorado que não gostava de trabalhar. Fiquei na casa do meu tio, ele conhecia a diretora de uma escola e me apresentou para ela. Eu falei que precisava trabalhar, que era professora. Ela falou: ‘- Mas aqui na escola da prefeitura você vai ter que arranjar um padrinho para conseguir entrar’. Eu falei que podia ser em qualquer escola, que eu precisava trabalhar. Ela contou que trabalhava também em uma escola do Estado, em Venda Nova e ia tentar conseguir aula lá para mim”.

Ana conseguiu trabalho nessa escola e lá permaneceu por seis meses. Em agosto de 1973, quando terminou a substituição, a diretora a indicou para uma nova substituição em outra escola, também localizada na região de Venda Nova. Nessa segunda esco-

la Ana ficou até 1980, quando foi efetivada por tempo de serviço. Na época, foi necessário que se transferisse:

“Depois eu fui para aquela escola obrigada, porque na minha escola não tinha vaga. Eu fiquei lá só um ano. Não gostei, não me adaptei às pessoas e não fui bem recebida pela diretora, porque eu estava tomando o lugar das contratadas dela. A diretora ria do meu jeito com as contratadas antigas”.

Após um ano Ana pediu transferência para uma escola localizada no bairro Santa Mônica e lá trabalhou até 1995, quando se aposentou na rede estadual. Ela não trabalhou apenas nessa rede. Em 1977, foi contratada na Escola “B”, da rede municipal.

“Em 1977 a Maria Augusta, que trabalhava comigo, veio dirigir esta escola aqui. Estavam admitindo professor sem concurso na prefeitura e ela me chamou para trabalhar. Eu trabalhei por uns três anos. Depois a prefeitura lançou um tipo de reciclagem para os professores que não tinham concurso. Eu fiz o curso e fui aprovada, fiquei como estatutária. A gente teve colegas aqui que passaram nas provas e tomaram bomba no estágio. Eu fiz estágio com Márcia, uma excelente supervisora; eu morria de medo de dar aula com ela me observando na sala. Ela ficou na minha sala durante meia hora todo dia, por três meses”.

Nos primeiros anos de sua carreira, Ana trabalhava sempre com a 2ª série. Assumir uma 1ª série era para ela um desafio do qual não pôde escapar. Na escola da rede municipal, pela primeira vez, assumiu uma turma de alfabetização. Na época, realizou um curso para trabalhar com a cartilha “Acorda Dorminhoca”, passando a adotá-la nas 1ªs séries.

Alguns anos depois, trabalhando sempre com alunos repetentes de 1ª série, estava insatisfeita e sentia necessidade de modificar a sua prática:

“Eu perdia até o sono pensando no que eu ia fazer no outro dia, o que eu teria que mudar com os meninos e no jeito de dar aula. Ficava com medo. É muita responsabilidade a gente pegar o aluno no início do ano e ter que dar conta dele lendo e escrevendo, e ter que promover para a série seguinte, o pior é que eu sempre trabalhei com turmas grandes, 25, 35 alunos. Eu ficava buscando, tentando; sempre eu estava mudando para ver se conseguia melhorar.”

A autora do livro “Jogo das Palavras” estava promovendo cursos e debates sobre o livro. Ana fez o curso e passou a iniciar o processo de alfabetização, utilizando o nome de seus alunos e, segundo ela, os resultados foram satisfatórios. Eles ficavam motivados para aprender a escrever o nome próprio e o nome dos colegas.

Entre os cursos que realizou, Ana destacou os de alfabetização. No período em que eu a entrevistei e observei sua prática, ela realizou um curso promovido pela rede municipal, a respeito de classes aceleradas, que não atendeu às suas expectativas, conforme explica:

“As meninas que deram o curso tiveram antes um curso no CAPE, com as professoras de lá, mas eu achei que elas estavam inseguras e passavam as coisas de maneira muito vaga para a gente, por exemplo, montagem de projetos. Eu não sabia e não sei até hoje fazer projetos. Eu achei o curso muito fraco, a gente esperava uma coisa e realmente não atendeu à realidade, ao que a gente queria”.

Em meados da década de oitenta, Ana decidiu prestar vestibular para Pedagogia em Divinópolis, junto com uma colega. Elas se sentiam inferiorizadas por que não tinham curso superior. Ana não considera que o curso tenha contribuído de imediato para a sua prática, mas acrescenta que, na faculdade, aprendeu a assumir o que fazia na sala de aula e a registrar as suas experiências:

“Eu achei que a faculdade me ajudou muito a superar as dificuldades, a timidez. Eu só saí bem na faculdade quando eu assumi ser eu mesma, por que até este período, eu não assumia as coisas que eu fazia, tinha medo de não estar certo. As colegas da faculdade corriam da gente para não fazer trabalho junto. Achavam que a gente não sabia nada, que era velha, que estava para trás. Aí eu e a Helena resolvemos fazer o que a gente sabia da experiência da gente, pôr no papel aquilo que a gente acreditava e fazia”.

Em diversos trechos de sua entrevista, Ana relata as alterações ocorridas na sua prática, em função das experiências que vivenciou. Uma delas diz respeito ao relacionamento com os alunos:

“No início, quando eu comecei a dar aulas, eu punha os meninos de castigo, falava que não podia fazer isso e aquilo, estabelecia com eles que não podia dobrar o caderno, o caderno não podia ter orelha, punha de castigo, punha de pé, deixava sem recreio, deixava no final da aula uns dez minutos. Com o tempo eu fui percebendo que quanto mais rígida eu era, pior as coisas iam ficando. Em vez de eles melhorarem, tinham raiva de mim, me xingavam. Sempre eu usei óculos, aí eles me chamavam de quatro olhos, de b... de tanajura porque eu era gorda e andava com as calças muito apertadinhas. Aí eu vi que tinha de mudar, e passei a conversar muito com eles nos primeiros dias de aula, explicar o que podiam e não podiam fazer. É por aí que consigo alguma coisa com eles. Evito pôr de castigo e nunca mando para a direção. Eu resolvo os problemas com o aluno, conversando. Eu acho que quando eu tiro o menino da sala e mando para a direção ou qualquer pessoa, eu perco com ele. Ele pensa que eu não estou dando conta.”

Na Escola “B”, Ana é considerada “especialista” em alfabetizar alunos com vários anos de repetência na 1ª série. É nas turmas de repetentes que ela se realiza:

“Eu gosto de trabalhar com alunos que têm dificuldades para aprender, para eu descobrir por que eles não aprendem. As minhas colegas me chamam de masoquista mas eu sinto o maior prazer quando eu consigo alguma coisa com eles. Às vezes eu não consigo, mas na maioria das vezes eles aprendem a ler e a escrever. Quando eu pego dezoito, vinte alunos, às vezes sobram quatro. Eu fico meio frustrada porque eu vou deixar estes quatro para trás, mas no ano seguinte eu trabalho com eles.”

Para ela, a maioria dos alunos repete o ano por que não se acostumou a “olhar e a ouvir”:

“Nos primeiros dois meses eu tenho muito trabalho. Fico olhando nos olhos deles e faço com que eles olhem nos meus olhos. Eles têm de ouvir, eu falo que tem um momento que eles vão ouvir e outro que vão falar. Eu faço muita graça para eles, conto muita história e eles têm que ouvir, na hora que eu estou contando história. Para olhar eu faço alguma palhaçada para eles, eu arregalo os olhos, eu rebolo, faço cara de bicho. Faço também algumas dinâmicas, por exemplo, peço para pôr as mãos na cabeça. Aí eu olho quem está com a mão na cabeça. Peço para pôr o pé direito na mesa. Tem uns que põem o pé direito, outros que não põem e outros que põem o pé esquerdo. Enquanto eu não consigo que todos façam isso, eu não paro de dar estas atividades.”

No início do ano, Ana tenta resgatar a auto-estima dos alunos e envolvê-los:

“... sempre eu falo que todo mundo aprendeu, por que ele não vai aprender? Envolver muito os meninos, gosto de trabalhar com o nome dos alunos, de tocar os alunos, passar a mão na cabeça deles, fazer qualquer coisa para eles acordarem. Quando a gente põe a mão na pessoa, fala o nome dela, parece que ela se sente mais valorizada. Eu gosto deles mais próximos de mim, bem perto, quando eles sentem que a gente está olhando para eles, eles ficam mais tranquilos, sentem que a gente se interessa por eles. Mas eu custei a aprender isso, sabe? Isso foi durante muitos anos que eu fui observando e pensando. Eu costumo dizer que quando a gente chega nesse ponto, a gente já perdeu até as forças. Eu acho que isso deveria ser passado para todas as pessoas que vão trabalhar no magistério, porque a pessoa chega na escola achando que é o dono do saber, é o professor, aquele que sabe tudo e quer o aluno bem longe dele.”

Na entrevista de Ana observamos que a primeira dificuldade que ela enfrentou na prática foi, como no caso de outras professoras entrevistadas, em relação à seleção de conteúdos e elaboração de atividades. Sua professora de magistério teve papel importante não só no encaminhamento de Ana para a primeira experiência na docência, mas também na resolução dos problemas que se apresentavam na prática, no início de sua carreira. Ela passou por várias escolas e frequentou cursos de alfabetização, que a auxiliaram na prática. Afirma que aprendeu com colegas e com a observação das situações concretas do dia-a-dia no que se refere ao relacionamento com os alunos e ao processo ensino-aprendizagem.

Pode-se constatar que Ana valoriza seu saber construído na prática e afirma que a formação acadêmica não contribuiu de imediato para a sua atuação na docência. Parece existir no seu caso, como no de outras professoras, uma insatisfação frente à constatação de que as faculdades, na sua maioria, procuram privilegiar os fundamentos teóricos em detrimento de orientações metodológicas, como forma de instrumentalizar o profissional para a análise da realidade educacional, a compreensão das necessidades da prática e para uma ação eficaz.

3.6 A prática docente na trajetória profissional das professoras entrevistadas

Através da análise dos dados das entrevistas das professoras da Escola "A" e da Escola "B" foi possível identificar pontos comuns que sobressaíram nas suas trajetórias profissionais e que fazem parte do processo de desenvolvimento de suas práticas. Todas elas se referiram às dificuldades que vivenciaram no início da carreira e aos saberes que construíram na prática.

Ao lado desses pontos comuns, existem também aspectos específicos que foram mencionados com recorrência pelas professoras da Escola "A" ou da Escola "B". As professoras da Escola "A" se referiram às supervisoras de escolas nas quais atuaram, aos seus conflitos diante do sistema de avaliação escolar e a fatores institucionais que exerceram influências nas suas práticas. Nas entrevistas das professoras da Escola "B" destacam-se vários aspectos referentes à disciplina e à relação professor-aluno.

Todos esses temas serão tratados a seguir. Primeiramente analisaremos os pontos comuns na prática das professoras de ambas as escolas. Em seguida trataremos de aspectos específicos da prática das professoras da Escola "A" e da Escola "B".

3.6.1 As dificuldades vivenciadas no início da carreira

As professoras de ambas as escolas pesquisadas se referiram ao início de suas carreiras como um período no qual se depararam com inúmeras dificuldades.

Como visto, duas das professoras da Escola "A" iniciaram carreira em escolas particulares – Sandra e Luiza. Sandra teve sua primeira experiência na docência no colégio no qual estudava magistério, substituindo professoras faltosas das séries iniciais do 1º grau. No entanto, as maiores dificuldades que vivenciou foram na segunda escola em que trabalhou. A professora as atribuiu à diferença cultural entre ela, seus alunos e os outros profissionais da escola. Sentia-se inferiorizada perante os professores da escola e desinformada frente às questões formuladas pelos alunos, que possuíam experiências e conhecimentos proporcionados pelas viagens que faziam e pela vivência em um contexto social diferente do de Sandra.

Segundo a professora, a diferença cultural entre ela e seus alunos acarretou alguns problemas. Os estímulos e as vivências dos alunos fora do contexto escolar eram mais intensos e mais ricos do que os por ela proporcionados na escola. Eles se mostravam "desinteressados e indisciplinados". Inexperiente e despreparada para lidar com a situação, ela sentiu-se insegura a princípio mas, em seguida, teve a iniciativa de propor a eles a montagem de peças de teatro sobre eventos históricos. Foi a maneira que encontrou para despertar a atenção dos alunos e também trabalhar parte do conteúdo, o que ao mesmo tempo proporcionou uma interação maior com os outros professores da escola. Essa iniciativa de Sandra foi uma tentativa de envolver os alunos em uma atividade pouco comum naquela escola, aproveitando sua experiência num grupo de teatro amador.

Quanto às dificuldades que surgiram em relação às perguntas dos alunos sobre temas do conteúdo de Geografia, dos quais ela possuía informações mais limitadas, San-

dra procurou enfrentá-las, admitindo suas limitações, estimulando a pesquisa, explicitando a sua opinião e ouvindo a dos alunos:

“...eu falava com eles que não estava dando conta de responder àquelas perguntas de Geografia, que eu ia procurar saber. Depois pedia que eles também pesquisassem em casa. Eu sempre tive muito disso, de falar o que eu pensava que era determinada coisa e perguntar o que eles pensavam que era. Além disso, propunha que a gente procurasse respostas juntos. Então era assim que a gente resolvia as questões e eu acho que eles gostavam desse jeito meu, franco, de lidar com eles.”

As diferenças culturais entre professores e alunos têm sido analisadas em estudos que tratam do fracasso escolar. Nesses estudos, a escola é apontada como uma instituição que assume e valoriza a cultura de uma determinada classe, desprezando outros padrões culturais. No âmbito da escola, os professores são os responsáveis diretos pela transmissão do conjunto de hábitos e valores da cultura eleita. As conseqüências que daí advém são inúmeras, os alunos provenientes de outros grupos culturais sofrem um processo de marginalização cultural e fracassam. Aliada a esse fato, existe a tendência por parte da escola e dos professores em classificá-los patologicamente, atribuindo unicamente a eles a culpa pelo seu fracasso.

Comparada a essas análises, a situação vivenciada por Sandra é atípica. Na escola na qual atuava, era ela e não os alunos a se sentir diferente e inferiorizada. Nos processos de interação entre esta professora e seus alunos emergiam diferentes modos de pensar, de perceber e de estruturar o mundo e, sobretudo diferentes vivências e conhecimentos que se justificam ao se considerar, conforme LANGFORD, citado por SACRISTÁN, que a prática docente é histórica e social, porque se concretiza entre professores e alunos e esses atores refletem a cultura e os contextos a que pertencem. (SACRISTÁN, 1991: 66).

Para Luiza, a principal dificuldade no início de sua carreira foi aceitar e conviver com a falta de comprometimento dos donos da pré-escola particular com a educação dos alunos, que se traduzia nos conselhos que recebia, no sentido de “não precisar se empenhar muito”, como se o trabalho na pré-escola não necessitasse da atenção e da competência do professor. Tal fato acabou contribuindo para a sua saída da escola.

A situação mencionada por Luiza revela os equívocos e – por que não dizer ? – até o descaso com a educação do aluno da faixa etária do pré-escolar, que se apresenta até nas escolas que atendem a essa clientela. Essas escolas expandiram-se no Brasil a partir de meados da década de setenta, assumindo, segundo HORN (1991:9), o caráter de educação compensatória. Relacionada com o momento sociopolítico da década, a pré-escola tinha, então, a função de contribuir para evitar o fracasso na alfabetização, principalmente no caso das crianças socialmente menos favorecidas.

Posteriormente, as descobertas da Psicologia e da Pedagogia no que se refere ao processo de desenvolvimento e de aprendizagem da criança influenciaram e valorizaram a função da pré-escola. Na década de oitenta, a educação pré-escolar foi incluída entre as prioridades de ação do MEC. Através do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, foram estabelecidas as diretrizes e estratégias para o desenvolvimento desse nível de ensino. (ETO, 1986:29).

A expansão do ensino pré-escolar, iniciada no Brasil na década de setenta, é hoje uma realidade. Para ela contribuíram a inserção crescente das mães no mercado de trabalho, as expectativas das famílias quanto à socialização dos filhos e a crença de que a frequência à escola mais cedo traria benefícios à escolarização das crianças.

Apesar da expansão desse nível de ensino, a função pedagógica da pré-escola nem sempre é priorizada, sendo muitas vezes até desconsiderada. O sistema público de

ensino não atende efetivamente a grande maioria dos alunos da faixa etária do pré-escolar. As pré-escolas particulares proliferam numa proporção significativa, funcionando não raro em prédios inadequados, sem a infra-estrutura necessária e com um corpo docente cuja qualificação deixa a desejar.

Nessas circunstâncias, o atendimento ao aluno do pré-escolar fica seriamente comprometido, na medida em que a escola não cumpre o seu papel pedagógico, transformando-se, em muitos casos, em "depósitos" de crianças, para as quais são propostas uma seqüência de atividades repetitivas e mecânicas, entre as quais predominam exercícios manuais e de coordenação motora, sem significado concreto para a vida dos alunos.

Na escola na qual Luiza atuava a função pedagógica parecia estar relegada a um segundo plano. Às professoras eram atribuídos encargos pouco específicos, conforme Luiza relata na sua entrevista. Elas deveriam, prioritariamente, cuidar da disciplina dos alunos, treinar hábitos, ensiná-los a brincar e a cantar, funções que por certo não requeriam muito empenho e nem preparo específico das professoras. Nessas circunstâncias, Luiza sentia-se inadequada e desvalorizada, já que a política de trabalho adotada pela escola limitava a sua atuação enquanto professora.

Para as duas professoras da Escola "A" que iniciaram carreira em escolas particulares foram essas as principais dificuldades que se apresentaram. Nélia, a outra professora da Escola "A", iniciou carreira em Raposos, num local em que se dançava à noite e durante o dia servia como escola. As condições de funcionamento eram precárias, com as salas separadas por biombo. Além disso, não existia nenhum tipo de orientação para as professoras iniciantes.

Por sua própria iniciativa, Nélia procurou resolver as dificuldades com a seleção de conteúdos de Ciências, utilizando um livro que ela mesma adquiriu para elaborar suas aulas. Percebendo depois seus equívocos, através do Programa de Ensino, fornecido

pela Secretaria de Estado da Educação, ela reformulou suas aulas. Recorreu, ainda, aos cadernos de planos de aula de sua mãe, uma professora leiga. Esse fato mostra que sua mãe, apesar de não ter freqüentado um curso específico de preparação para a docência, possuía um saber prático, construído ao longo de sua vivência como professora, parte dele registrado no caderno de planos ao qual Nélia recorreu.

Quanto ao Programa de Ensino, também utilizado por Nélia, ele constituiu em décadas passadas – talvez mais do que hoje – importante fonte de consulta para as professoras mineiras. O programa sofre alterações e é novamente editado quando se redefine o currículo para o ensino fundamental da escola pública mineira, tal como aconteceu no final da década de cinqüenta, em 1974, em 1986 e em 1993. Esse programa apresenta os objetivos das disciplinas, os conteúdos básicos de cada série, as orientações metodológicas e sugestões de atividades.

Para as professoras da Escola “B”, o início da carreira também se configurou como um período caracterizado por dúvidas e inseguranças.

Malu, a professora com menor tempo de docência na Escola “B”, iniciou carreira com dezessete anos, numa pequena escola particular, trabalhando com o 2º período do pré-escolar. Lá ficou apenas por seis meses, pois os cursos de Pedagogia e de Jornalismo que iniciara naquele ano exigiam uma dedicação quase exclusiva. Enquanto cursava as duas faculdades, ela eventualmente trabalhava como professora substituta nas séries iniciais do 1º grau em uma escola da rede estadual, da qual sua mãe era supervisora. Em 1993, ela foi contratada para lecionar Português e Literatura no 2º grau nessa escola.

Apesar das experiências anteriores, Malu considera que seu verdadeiro início de carreira se deu ao ingressar na Escola “B”. Para ela, as substituições temporárias que

fazia na escola estadual e o trabalho na pré-escola parecem ter sido apenas primeiros contatos com a docência.

Na Escola "B" Malu se deparou com a necessidade de selecionar conteúdos de Português a serem trabalhados. Tal necessidade constituiu uma dificuldade pois ela não tinha conhecimento do que era trabalhado nas antigas 4^{as} séries. Malu superou as dificuldades através da orientação da coordenadora e de outras professoras da escola, assim como através de consulta a livros do acervo da biblioteca.

A dificuldade com os conteúdos no início da carreira também foi mencionada por duas professoras da Escola "A". Em nenhum dos casos elas se referiram a um diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos em relação aos conteúdos para, a partir daí, elaborarem um planejamento ou adaptá-lo, levando em conta as necessidades da turma e as recomendações do programa. No caso, parecem ser desconsideradas as aprendizagens ou dificuldades anteriores dos alunos, detendo-se apenas no conteúdo da série atual, como se o trabalho nas séries iniciais do 1º grau se constituísse de etapas isoladas, com um fim em si mesmas, e a aprendizagem não fosse um processo contínuo.

Ainda em relação a essa questão, é importante lembrar que os conteúdos se transformam, em muitos casos, numa "camisa de força" para os professores: presos à necessidade de vencê-los no decorrer do ano, não consideram as efetivas necessidades e condições dos alunos no processo de aprendizagem. Na sua entrevista, Malu mostra preocupação com esse aspecto quando menciona que não tem que estar presa aos conteúdos, se o ritmo dos alunos não os acompanha.

Para Berenice, as dificuldades que se apresentaram no início da carreira foram as mais diversas, envolvendo o relacionamento com os alunos, as metodologias, os recursos e os conteúdos; isso devido ao fato de ter sido designada para trabalhar com uma

“turma especial” na primeira escola da rede municipal em que atuou. Segundo a professora, não teve um apoio eficaz da supervisora. Assim, superou as dificuldades através do “ensaio e erro”. Observava as estratégias que utilizava, refletia sobre a sua prática e passava a adotar as que julgava mais satisfatórias.

As turmas especiais, como aquela a que Berenice se refere, são constituídas por alunos que, submetidos a um processo de segregação, deverão receber um “tratamento específico” em decorrência do seu insatisfatório rendimento. No caso relatado pela professora, o “tratamento específico” consistia em abandono:

[...] Era uma turma que era deixada de lado, que não passava de ano e que precisava de mais atenção; mas era a que menos atenção tinha.
(Berenice - 35 anos - Escola “B”).

Como foi o caso de Berenice, é comum serem designadas as professoras novatas e inexperientes para as turmas especiais, já que as mais experientes e com maior tempo de magistério na escola usufruem do privilégio de escolher as turmas para as quais irão lecionar. Além disso, há uma tendência, por parte da escola, a atribuir à carência dos alunos o seu baixo rendimento, não se preocupando em analisar com maior interesse os motivos que interferem nesse rendimento.

Diante das dificuldades com a “turma especial”, Berenice utilizava estratégias que selecionava através do “ensaio e erro” e a partir das reflexões sobre sua prática, o que confirma as idéias de PERRENOUD (1993). Segundo ele, a atividade profissional dos docentes não pode ser considerada como meramente técnica ou instrumental. Frente às situações concretas que se apresentam na prática, o professor elabora e experimenta estratégias de trabalho. Existe, assim, uma dimensão criativa e experimental no trabalho docente.

Quanto às reflexões de Berenice sobre as estratégias que utilizava e sobre a sua própria prática, autores como GÓMEZ e SCHÖN têm ressaltado a sua importância para a compreensão e a reconstrução da prática. SCHÖN, citado por GÓMEZ (1992:110), enfatiza a idéia da formação de um profissional reflexivo para evitar os esquemas e as rotinas que regem práticas que se transmitem de geração a geração. Tal profissional seria dotado de competências para elaborar e comparar novas estratégias de ação, utilizar novas categorias de compreensão da realidade e novos modos de definir e enfrentar os problemas.

Como visto, as primeiras experiências de Malu e Berenice na docência ocorreram logo que elas concluíram o magistério. Ana, a outra professora da Escola "B", iniciou sua carreira quando cursava o 2º ano de magistério em Dores de Guanhães, a convite de uma professora desse curso, que era também diretora de uma escola estadual da cidade. Inexperiente, Ana se sentiu insegura em assumir uma sala de aula. A diretora deu aulas alguns dias, tendo Ana como assistente, para que ela se familiarizasse com o trabalho, além de lhe ensinar a fazer planos de aula.

Dois aspectos do início da carreira de Ana merecem ser ressaltados: as suas primeiras dificuldades na prática e o convite de sua professora do magistério para ingressar na docência. Pela segunda vez nas entrevistas aparecem referências a convites ou indicações de professoras, no sentido de encaminhar alunas para as primeiras experiências de trabalho. Sandra, professora da Escola "A", também foi convidada pela professora de Didática do curso de Magistério para substituir professoras faltosas das séries iniciais do 1º grau do colégio no qual estudava. Conforme afirma, Sandra era boa aluna, fato que talvez possa justificar o convite da professora. Ana não se refere às suas qualidades como aluna, mas tinha irmãos e tias professoras, conhecidas da diretora da escola, a qual

também era sua professora no magistério. Essa situação deve ter exercido influência no convite da diretora e na sua disponibilidade e solicitude para orientar Ana no início de sua prática, principalmente ao se considerar o contexto, uma cidade do interior. Nessas cidades, os relacionamentos pessoais e entre as famílias são muito considerados, tendo o efeito de facilitar a obtenção de trabalho.

Em relação à seleção de conteúdos e à elaboração de atividades, primeiras dificuldades a se apresentarem na prática de Ana, a superação se deu com a ajuda da diretora e das colegas de escola. A diretora fazia uma súpula dos conteúdos mas Ana não sabia desenvolvê-la. Sobretudo faltava-lhe experiência e conhecimentos para elaborar as atividades. Ela recorria às colegas e juntas faziam os planos de aula. Se por um lado a atitude da diretora demonstra um certo direcionamento do trabalho das professoras, por outro revela que ela assumia atividades da esfera pedagógica, provavelmente por não haver uma supervisora naquela escola. Essa situação não parece ser comum nas instituições escolares. Geralmente os diretores se alheiam à esfera pedagógica, limitando-se às suas funções burocráticas e administrativas.

Os dados sobre o início da carreira das professoras da Escola "A" e da Escola "B" evidenciam a inexperiência dessas professoras, comum no início da carreira, e o despreparo para enfrentar as situações concretas da prática, notadamente em relação aos conteúdos a serem trabalhados. Cada qual, à sua maneira, tentou suprir esse despreparo, adotando medidas acessíveis no momento.

Em diversos estudos relativos à evolução da carreira docente, entre os quais se destacam os de CAVACO (1992), GONÇALVES (1992) e HUBERMAN (1992), o início da carreira foi apontado como uma fase caracterizada por amplos desafios, devidos sobretudo à confrontação inicial dos professores com a complexidade das situações que

se apresentam na prática e à distância entre os ideais e a realidade cotidiana da escola e da sala de aula. Para muitos professores, no entanto, os conflitos e as angústias vivenciados diante da dificuldade de fazer face à relação pedagógica e à transmissão de conteúdos são superados por um entusiasmo inicial experimentado pelo professor perante a sua turma e a sua sala de aula, que estimula novas descobertas e explorações.

Outros estudos sobre a prática docente evidenciam a sua complexidade, que se expressa na infinidade de tarefas a cumprir, nas microdecisões a serem tomadas e nas diversas situações problemáticas que devem ser geridas pelo professor (GÓMEZ, 1992; PERRENOUD, 1993). De acordo com esses estudos, as situações que se apresentam na prática são incertas e imprevisíveis. Não existem, assim, modelos didáticos estabelecidos *a priori* para a resolução de todos os problemas. Diante dessas situações, cabe ao professor elaborar, experimentar e modificar estratégias para resolvê-las a contento. Como ressalta PACHECO (1995:57), além da racionalidade da atuação do professor, a dimensão subjetiva do ensino engloba o efetivo, o emocional e o experimental, elementos que constituem o seu mundo interno.

A despeito da complexidade das situações que se apresentam na prática e da inexperiência das professoras, as dificuldades que elas vivenciaram no início da carreira revelam que os cursos de formação inicial não preparam efetivamente para a docência. A precariedade desses cursos tem sido analisada em diversos estudos (LELIS, 1983; MELLO, 1983; PIMENTA & GONÇALVES, 1992), nos quais se aponta a necessidade urgente de reformulação.

No trabalho "*A formação do professor em nível de 2º grau - Diagnósticos e Perspectivas*", SANTOS (1994) lista alguns dos problemas mais citados pela literatura, referentes às deficiências identificadas no processo de formação de professores. Entre

eles podem-se destacar: a precária formação teórica, tanto no nível geral quanto no nível da formação pedagógica; o deficiente preparo prático; a ausência de integração entre as disciplinas do núcleo comum e as disciplinas profissionalizantes e o pouco conhecimento por parte dos alunos, futuros professores, do currículo e das rotinas da escola pública.

As professoras da Escola "A" e da Escola "B", ao iniciar carreira, demonstraram um deficiente preparo prático para enfrentar as situações concretas do cotidiano profissional. Além desse aspecto, no processo de formação das professoras parece também existir lacunas do ponto de vista teórico. A referência da professora Nélia ao tecnicismo, vinculando-o unicamente a um planejamento minuciosamente elaborado mostra uma visão simplificada desta tendência pedagógica, cujas influências remontam ao PABAE (Programa de Assistência Brasileira-Americana ao Ensino Elementar) e que, no Brasil, teve como objetivo inserir na escola elementos utilizados na organização do trabalho empresarial, sobretudo princípios da Psicologia e do enfoque sistêmico para garantir a formação de indivíduos competentes para o mercado de trabalho.

Em síntese, vê-se que o início da carreira das professoras foi um período de desafios e de dificuldades, durante o qual se evidenciaram a inexperiência e o despreparo profissional das entrevistadas. No dia-a-dia, com conflitos e angústias frente à realidade da sala de aula, elas constataram suas limitações práticas e teóricas e passaram a buscar instrumentalização para o trabalho docente e respostas para as suas dúvidas e os seus questionamentos através de cursos, leituras e trocas de experiência com outros profissionais.

3.6.2 A construção de saberes na prática

No cotidiano da escola e da sala de aula, as professoras da Escola "A" e da Escola "B" depararam com problemas concretos da prática e vivenciaram experiências das quais resultaram mudanças de atitudes e aprendizagens concernentes ao relacionamento com alunos, à avaliação, planejamento e seleção de conteúdos. Elas utilizaram verbos tais como *observei*, *percebi*, *notei*, *vi e aprendi*, entre outros, para se referir a situações nas quais adquirem alguma informação ou constroem algum tipo de saber que, de alguma forma, introduz modificações nas suas práticas.

3.6.2.1 As primeiras aprendizagens

Logo no início de sua carreira, Sandra, professora da Escola "A", aprendeu que nem sempre poderia questionar as situações e expor suas opiniões na escola na qual trabalhava, muito menos discordar da direção sob pena de ser demitida, como relata num trecho de sua entrevista:

"...Na faculdade as questões políticas e sociais ¹³ revolucionaram meu pensamento. Eu comecei a ficar mais crítica e a questionar mais as situações. Só que eu não sabia que, na escola particular, eu teria que acatar tudo, concordar com tudo. Eu fui demitida por causa disso, por discordar do diretor em uma greve e apresentar prova de que eu estava certa. Eu fiquei desiludida com relação à vida, mesmo. Quando eu coloquei o meu pensamento para funcionar e quis modificar alguma coisa, eu fui barrada. Então isso quer dizer que toda vez que eu fizer isso, vou ser mandada embora? Será que eu vou ter que aprender a engolir muita coisa porque eu preciso trabalhar? (Sandra, 29 anos - Escola "A").

Luiza aprendeu com sua mãe, professora, que havia possibilidade, dentro da sala de aula, de modificar o método de alfabetização imposto. Em outra escola, aprendeu

¹³ Nos anos 80, os cursos de Pedagogia tiveram papel fundamental na conscientização política dos professores em relação à situação educacional do país e a aspectos da esfera sociológica e econômica. Seria interessante uma investigação que se propusesse a abordar esta característica dos cursos e como ela repercutiu na formação e na prática dos professores.

com os conselhos da supervisora que, se quisesse ser considerada boa professora, deveria resolver com seus alunos os problemas de indisciplina que surgissem, sem recorrer a outras pessoas.

Na sua prática como supervisora, Nélia aprendeu que poderia modificar o seu trabalho, até então pautado no modelo tradicional de supervisão que vigorava nas escolas, tornando-o mais participativo. Passou a se reunir com as professoras e a elaborar com elas o planejamento, além de buscar, no coletivo, soluções para os problemas.

As situações acima descritas, além de evidenciarem a existência de certas normas e procedimentos nas escolas que regulamentam a atuação dos profissionais, mostram a possibilidade de romper com o estabelecido. No caso de Sandra, a desconsideração de uma norma teve consequência de caráter punitivo, a demissão. Para Nélia e Luiza, a insatisfação com o trabalho e a rejeição ao método imposto, respectivamente, foram os fatores que as conduziram a novas aprendizagens relativas à viabilidade de promover alterações nas situações escolares então vigentes.

Em alguns casos, as normas que vigoram nas escolas demandam e até propiciam novas aprendizagens, como relata Nélia. Com a exigência da supervisora em relação ao planejamento das aulas, ela aprendeu a organizar melhor o seu trabalho e a registrar as atividades cotidianas, estabelecendo objetivos e metas a alcançar. Esse aspecto é importante ao se considerar que, em qualquer atividade, o estabelecimento de objetivos a serem alcançados e das ações a serem efetivadas é fundamental para nortear o caminho que deve ser percorrido. A prática docente não é um caso a parte. Da mesma forma ela é direcionada para o alcance de determinados objetivos que, por sua vez, requerem ações específicas. Assim, é de grande valia para o trabalho docente aprender a organizar as atividades do dia-a-dia e a planejá-las, de forma que esse planejamento não impeça o

professor de explorar acontecimentos inesperados e situações não previstas que possam enriquecer a vivência dos alunos.

Para as professoras da Escola "B", a prática cotidiana também se constituiu em um espaço de construção de novos saberes. Malu, logo ao ingressar na Escola "B", aprendeu com a coordenadora e as professoras mais experientes a selecionar conteúdos propícios para a série em que iria atuar. No seu relacionamento com os alunos, percebeu a ineficácia da utilização de castigos e da adoção de atitudes repressoras para resolver as questões disciplinares. A partir de reclamações dos alunos, observou que deveria adequar o seu nível de exigência às possibilidades concretas dos seus alunos nas produções de texto. Passou a considerar, para efeito de avaliação, a estrutura e a clareza dos textos, ao invés de priorizar a ortografia, a pontuação e a acentuação. Passou também a explicitar em bilhetes o que necessitava ser melhorado nos textos, possibilitando a percepção dos alunos quanto aos limites de suas produções e aos aspectos passíveis de aprimoramento.

Berenice, no convívio com os alunos, conseguiu amenizar as dificuldades no que se refere às questões disciplinares e de relacionamento, respeitando-os, valorizando-os e considerando os problemas que os afetam sem, no entanto, deixar de exigir deles a responsabilidade com a escola e com os estudos.

Ana, logo no início de sua carreira, aprendeu a elaborar planos de aula com a diretora da escola na qual trabalhava e com as colegas. Na Escola "B", assumiu pela primeira vez o trabalho de alfabetizadora. Frequentou um curso para aprender a utilizar a cartilha "Acorda Dorminhoca" e posteriormente, insatisfeita com o seu trabalho, procurou novas alternativas para iniciar o processo de alfabetização: através do curso ministrado pela autora do livro "Jogo de Palavras", conheceu metodologias alternativas de

alfabetização, passando a utilizar o nome próprio de seus alunos no início do processo de ensino da leitura e da escrita.

Amplamente divulgada em cursos e publicações, a utilização dos nomes dos alunos para iniciar o processo de alfabetização vem sendo adotada por professoras que não se satisfazem com os métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita. Acredita-se que tal recurso apresente diversas vantagens. Como primeira forma escrita dotada de estabilidade, o nome próprio possui significação para o aluno, serve de recurso para confronto e levantamento de hipóteses sobre a escrita e é, ainda, elemento de individualização do aluno no grupo. Outro aspecto a ser considerado na utilização de nomes próprios no início do processo de alfabetização é que, conforme FERREIRO (1985:217), suspeita-se que crianças da classe média já são providas de condições prematuras para a sua aprendizagem, seja por que os pais marcam com nome e data as produções gráficas de suas crianças (desenhos e pinturas) ou por que marcam as roupas da criança.

No trabalho com nomes próprios, as professoras costumam apresentar inicialmente o nome de cada um dos alunos ao tratarem do tema identidade. Em seguida exploram os nomes de todos os alunos e, através de comparações, agrupamentos e decomposição dos mesmos, trabalham os conceitos de letra e de palavra. Os alunos desenvolvem atividades de identificação e montagem de nomes, utilizando dominó, quebra-cabeça, jogos com letras móveis, bingo, caça-palavras, recortes e colagens. O trabalho prossegue com a utilização de parlendas, que permite introduzir novas palavras e trabalhar o conceito de frase.

As professoras que adotam essa alternativa de trabalho, comumente se preocupam em apresentar aos alunos diversos tipos de textos para que eles percebam as suas diferentes funções. Além disso, o trabalho com a leitura e com a escrita atribuem objeti-

vos específicos a esses atos. Os alunos, dessa forma, lêem ou escrevem com uma finalidade concreta.

Algumas dessas atividades são utilizadas pela professora Ana no seu cotidiano. O trabalho com alunos de 1ª série que acumulam duas ou mais reprovações e suas conseqüentes dificuldades levaram Ana a repensar constantemente a sua prática e a desenvolver algumas percepções em relação ao processo ensino-aprendizagem. Segundo ela, a maioria dos alunos repete o ano por que não se acostumou “a ouvir e a olhar”. Assim, no início do ano, ela procura realizar algumas atividades para desenvolver nos alunos a capacidade de concentração e de atenção, requisitos essenciais para as atividades escolares.

A observação da prática de Ana permitiu concluir que o seu empenho em despertar a atenção dos alunos ou, como ela diz, “em acostumá-los a ouvir e a olhar”, não se restringe ao início do ano e não se limita apenas ao desenvolvimento de percepções auditivas e visuais. Ele parece estar relacionado à constante dispersão dos alunos, que ora centram sua atenção em qualquer movimento na sala ou no que ocorre fora dela, ora se tornam alheios e apáticos.

As vivências da prática concorreram para que Ana valorizasse o tratamento afetivo e o resgate da auto-estima no seu relacionamento com os alunos. Ela acredita que esses são aspectos fundamentais à alfabetização e ao processo de ensino-aprendizagem. Ana critica a postura de professoras que se distanciam dos alunos, se julgando, segundo ela, “donas do saber”.

A importância da afetividade na aprendizagem tem sido discutida e defendida há várias décadas por representantes da Educação Humanística¹⁴, preocupados sobretudo

¹⁴ CASTRO (1980) inclui entre eles MASLOW, ALLPORT, GARDNER e ROGERS.

com o processo de auto-realização do homem. Na concepção desses educadores, a auto-realização somente poderá ser atingida quando a educação integrar os processos afetivos e cognitivos na experiência da aprendizagem.

Segundo CASTRO (1980:169), a premissa fundamental da educação humanista é de que as experiências afetivas permitem uma maior aprendizagem cognitiva. Portanto, os professores devem deixar emergir os seus sentimentos em sala de aula e levar em consideração os sentimentos de seus alunos. Para isso a autora julga necessário que os professores aprendam a lidar com os estudantes como seres humanos. Para tanto, devem levar em conta não só os aspectos intelectual, mental ou cognitivo no processo ensino-aprendizagem, mas também seus sentimentos, seus anseios, seus desejos, sua sensualidade, sua curiosidade e suas reações espontâneas.

Na fase de alfabetização, momento de adaptação do aluno à escola, aos professores e ao processo ensino-aprendizagem, os sentimentos da criança e o vínculo que se estabelece entre professor e aluno parecem constituir fatores de considerável relevância. Conforme afirma PIMENTEL (1989:22):

“Como toda aprendizagem, a alfabetização não se dá apenas no plano cognitivo. Além da inteligência, a aprendizagem envolve aspectos orgânicos, corporais, afetivos e emocionais. Para que a aprendizagem ocorra, é necessário que essas funções estejam em harmonia [...] é necessário haver uma ligação afetiva no processo de ensino-aprendizagem entre o professor e o aluno para que este possa realmente aprender. A importância dessa ligação fica muito clara quando você, ao pensar na sua própria experiência escolar, verifica que as matérias que mais detestava e menos aprendia eram aquelas nas quais tinha dificuldade de relacionamento com o professor.”

A afetividade e o resgate da auto-estima fazem parte do cotidiano de Ana com seus alunos e são para eles, que acumulam duas ou mais reprovações na 1ª série, fatores

de estímulo. Essas reprovações provocam conseqüências negativas sobre o autoconceito dos alunos e sobre suas atitudes com respeito ao ensino. Esse fato pôde ser observado em diversos momentos, quando eles expressaram sentimentos de incapacidade e de fracasso em relação à aprendizagem. O estigma da incapacidade e do fracasso parece ser reforçado pela prática, comum na Escola "B", de reunir alunos reprovados em uma mesma sala. Daí a importância do empenho de Ana no sentido de reverter esse quadro.

Como visto, foram várias as referências das professoras da Escola "A" e da Escola "B" em relação às percepções e saberes que se incorporaram nas suas práticas cotidianas. Elas os elaboraram ou deles se apropriaram a partir da observação das situações que vivenciaram e de uma posterior reflexão, no relacionamento com colegas e através de leituras e freqüência a cursos.

3.6.2.2 A troca com os pares

No decorrer da trajetória profissional das professoras, as aprendizagens realizadas na prática ocorreram em circunstâncias específicas que envolveram a busca de leituras e de orientação com outras pessoas, a procura por cursos e a observação de práticas consideradas inovadoras e criativas.

Em alguns momentos da prática dessas professoras, a busca de orientação com outros profissionais foi o recurso encontrado para fazer frente às dificuldades que se colocaram no cotidiano. Sandra buscava orientação com uma colega de faculdade mais experiente e contava também com o apoio da sua antiga professora de Didática do curso de magistério, supervisora numa das escolas na qual trabalhou. Luiza contava com a ajuda da sua mãe, uma professora experiente, conforme relata:

“Eu comecei a trabalhar na mesma escola em que a minha mãe trabalhava e fui superaceita no grupo [...] a gente não tinha uma relação mãe-e-filha na escola, sabia separar isso e o pessoal achava legal. Só que minha mãe me ajudava demais, qualquer dúvida eu corria para ela. Ela tinha mais experiência que eu e em todo momento difícil eu recorria a ela.”

(Luiza - 30 anos - Escola “A”).

Com Waldete e Rose, duas colegas professoras da mesma escola, Luiza aprendia novas teorias, atividades práticas e obtinha referências para leitura. Waldete era uma estudiosa de Emília Ferreiro e havia incorporado nas suas aulas as concepções derivadas da Psicogênese da Língua Escrita. Segundo Luiza, ela demonstrava disposição para compartilhar as suas leituras e experiências com outras professoras e para indicar livros. Suas aulas, como Luiza menciona, eram “diferentes” e a surpreendiam, provocando o desejo de aprender a trabalhar da mesma forma. Rose era proprietária de uma pré-escola, levava livros para Luiza e atividades que ela poderia adaptar para os seus alunos.

Com a supervisora de uma escola na qual atuou, Nélia aprendeu a organizar suas aulas e a registrar os planejamentos. No início da sua carreira, sua mãe, uma professora leiga, teve um papel importante na resolução das primeiras dificuldades. Através de uma cunhada, também professora, Nélia conheceu novas propostas de alfabetização, a História da Escrita e a Evolução da Escrita, o que a estimulou a estudar a Psicogênese da Língua Escrita. Com uma colega de escola, Nélia partilhava as leituras que fazia, estudava e discutia. Ela, como Luiza, ficou motivada a buscar alternativas de trabalho a partir da observação das aulas criativas de uma professora.

As professoras da Escola “B” também se referem às colegas, à diretora e a uma mãe professora que as orientaram no decorrer das suas trajetórias profissionais, auxiliando-as na seleção de conteúdos e na elaboração de atividades.

Os dados das entrevistas evidenciam que o relacionamento com mães professoras, antigas professoras e colegas de escola proporcionou às professoras entrevistadas a construção de novos saberes no decorrer dos seus percursos profissionais. No entanto nenhuma dessas professoras se referiu à existência de um trabalho coletivo nas escolas que envolvesse os profissionais num âmbito geral. Existiam relacionamentos com colegas que eram caracterizados pela tônica social e pessoal, frutos de iniciativas e disposições individuais. Nesses contatos, elas trocavam materiais, recebiam sugestões para leitura e discutiam suas experiências. Em algumas circunstâncias, as professoras chegavam a conhecer o que faziam as outras, mas parece que não existia uma comunicação maior entre elas e tampouco práticas coletivas articuladas no cotidiano das escolas, com exceção da situação mencionada por Nélia, na escola que possuía um projeto avançado.

Um trecho da entrevista de Luiza mostra o caráter informal e pessoal das “trocas” entre as professoras:

“Estas trocas aconteciam basicamente nos corredores e antes da entrada, quando a gente se encontrava na sala dos professores. Aconteciam também no horário das aulas especializadas [...] nesse período a gente ficava fora da sala de aula e ia sempre buscar algum material, algum livro interessante ou orientações com quem a gente sabia que podia contar.”

(Luiza - 30 anos - Escola “A”).

A professora Sandra confirma, numa parte de sua entrevista, que nem sempre essas trocas são possíveis. Existem professoras que se recusam a partilhar suas experiências. Parecem, de acordo com suas palavras, “ter medo de divulgar um saber que é só delas”.

Da mesma forma que Sandra, professora da Escola “A”, Berenice, da Escola “B”, mencionou a dificuldade de compartilhar suas experiências com outras professoras. Segundo ela, essa dificuldade era maior quando ingressou na Escola “B” pois os profes-

res antigos, na época, resistiam a compartilhar o trabalho. Nos últimos anos, conforme relata, essa situação se amenizou. Muitos professores voltaram a estudar e, nesse processo, se tornaram mais abertos para discussões sobre o trabalho docente.

Berenice compara os professores das séries iniciais do 1º grau com os das séries finais e atribui à própria organização da escola as diferenças entre eles, no que se refere a disponibilidade e abertura para compartilhar o trabalho. De acordo com a professora, a presença da supervisora restringia os contatos entre as professoras das séries iniciais e gerava desconfianças nos relacionamentos, gerando um clima desfavorável às trocas de experiência entre os profissionais. Nas séries finais do 1º grau, ao contrário, a presença do coordenador de área, que transita em todas as áreas, favorece as trocas entre os professores.

À observação de Berenice pode-se acrescentar que o fato de o coordenador de área ou de ensino ser um professor comum, escolhido para a função pelos colegas, parece contribuir para uma maior aceitação desse profissional e para o estabelecimento de melhores relações de trabalho que, conseqüentemente, influenciam a confiança e a motivação para compartilhar experiências.

Pelos dados das entrevistas podemos inferir que as trocas de experiência entre as professoras da Escola "B" também têm um caráter informal e pessoal. O espaço garantido pela escola para o encontro coletivo de professores é a reunião pedagógica, conforme afirma Malu:

"No horário de recreio se dão rapidamente algumas trocas. Agora, com a Escola Plural, temos dentro do horário da escola, horários de projeto que são individuais e coletivos. São oito horas fora da sala de aula. O horário coletivo, no nosso caso, acontece às sextas-feiras. Os alunos são dispensados mais cedo - isso já é previsto na rede - para os professores se reunirem, elaborarem projetos, discutirem as dificuldades que enfrentam." (Malu - 24 anos - Escola "B")

Apesar da garantia de um espaço para a reunião das professoras, Malu e Ana afirmam que, nesse espaço, as discussões quase sempre se reduzem às questões administrativas e disciplinares:

“O que eu percebo é que as reuniões com o coletivo não avançam. Não sei o que acontece, talvez se prendam muito às questões administrativas. Importantes elas são, mas podem ser resolvidas com uma circular ou algo que não tomasse o nosso tempo”.

(Malu - 24 anos - Escola “B”)

“A reunião pedagógica poderia funcionar melhor. Gasta-se muito tempo com problemas administrativos e de disciplina, que deveriam ser resolvidos pelo próprio professor. As questões mais importantes, que deveriam ser tratadas, ficam de lado. Não sobra tempo para elas”. (Ana - 50 anos - Escola “B”)

A observação do cotidiano da Escola “B” permitiu-nos identificar que existe uma tendência de isolamento por parte de algumas professoras e até de falta de motivação para se posicionarem em relação a aspectos do processo ensino-aprendizagem e para interagir com os outros profissionais da escola. Elas se limitam a cumprir o seu horário na sala de aula, num trabalho individual e solitário, parecendo alheias a todo o processo de inovação, introduzido pelo projeto da Escola Plural.

Nesse sentido, ainda que não seja nosso objetivo estabelecer uma comparação minuciosa entre as duas escolas pesquisadas, não pudemos nos furtar à constatação de diferenças significativas entre elas no que se refere às discussões envolvendo aspectos da nova proposta, à motivação dos profissionais para implementá-la e compreendê-la, à interação entre os professores. Parece-nos que ainda não se tornou efetivo o trabalho coletivo, predominando o individualismo na Escola “B”. Dessa forma, como já ressaltamos, as trocas entre as professoras são muito limitadas, comprometendo o desenvolvi-

mento e a consolidação de um projeto que tem como ponto fundamental a integração dos profissionais da escola.

Ao tratar do caráter individual do trabalho docente, SARMENTO, citando DAVID HARGREAVES, atribui ao fato de os professores trabalharem normalmente isolados na sala de aula com seus alunos, o principal fator da sua “cultura do individualismo”. Essa cultura caracteriza-se, segundo o autor, pela recusa dos professores em partilhar experiências e, sobretudo, problemas e dificuldades, em abrir as portas da sala de aula ao controle e à observação de outros colegas.

Como ressalta SARMENTO (1994: 78), o isolamento dos professores pode ter outro efeito: a procura, nos espaços de reunião que sobram, da realização de um convívio que contribua para aliviar as tensões, facilitar a amizade e a empatia mútua e que, enfim, funcione como contrapeso da solidão profissional, decorrente do isolamento. Ou seja, nos espaços formais das reuniões e, sobretudo, nos espaços informais da sala dos professores ou dos convívios e festas escolares, os professores procuram construir uma interação que se assenta muito mais na construção de espaços de afetividade do que na construção racional de perspectivas comuns de ensino.

De uma maneira geral, a observação do cotidiano das escolas confirma as idéias desse autor. Nas conversas informais dos professores os assuntos são variados. Entre eles, com raras exceções, as questões pedagógicas não merecem muito destaque; quando muito os assuntos giram em torno dos problemas de indisciplina e de relacionamento entre os alunos, parecendo existir um receio – ou um desinteresse quase generalizado – de compartilhar os desafios, as dúvidas e os problemas que surgem no ensino das diversas disciplinas, assim como as alternativas de trabalho bem sucedidas.

3.6.2.3 O investimento individual: leituras e cursos

Durante suas carreiras, as professoras da Escola "A" realizaram leituras e cursos que lhes acrescentaram novos saberes e contribuíram para o aperfeiçoamento dos seus trabalhos. Todas elas reconhecem a importância da leitura e a sua necessidade, o que parece implicar o reconhecimento da atividade docente como uma atividade apoiada em conhecimentos próprios que necessitam de constante atualização.

Luiza afirmou que sempre aprendeu com as leituras que realiza e citou vários livros que enriqueceram a sua prática, entre eles o "Guia Teórico do Alfabetizar", indicado por uma amiga. Segundo ela, sente-se insegura para trabalhar a ortografia e acredita que a leitura de materiais que tratem de erros ortográficos vai auxiliá-la. Essa professora mostrou interesse em ler algo sobre a Pedagogia do Imaginário.

Sandra, embora reconhecendo a importância da leitura para o seu aperfeiçoamento, reclama da falta de tempo para a ela se dedicar:

"Eu queria estudar e ler mais para aprender a lidar com o ritmo dos alunos, mas não tenho tempo. Cada aluno tem um ritmo diferente, um tempo diferente para a aprendizagem e trabalhar com isso é difícil [...] às vezes eu me sinto insegura, acho que falta a questão teórica. A todo dia surgem coisas novas e a gente não tem condição de acompanhar, de conhecer. Se eu trabalhasse apenas um período, podia ler e estudar mais."

(Sandra - 29 anos - Escola "A").

Nélia tem a leitura como um hábito. Durante o nosso convívio ela mostrou diversos livros que adquiriu (alguns deles ela citou na sua entrevista) e discutia as idéias apresentadas pelos autores, ora entusiasmada, ora acrescentando suas opiniões. Segundo Nélia, ela sente necessidade de estar a par dos acontecimentos políticos e econômicos. Assim, aproveita qualquer tempo disponível para leitura de jornais e periódicos de circulação nacional.

Outro aspecto evidenciado nas entrevistas das professoras é que a motivação para a leitura surge diretamente das situações que elas vivenciam na prática, das dificuldades com o processo ensino-aprendizagem e a partir da indicação de colegas em relação a algum livro.

É importante acrescentar que, em diversas situações surgem referências das professoras a Emília Ferreiro e aos livros de sua autoria. Sem dúvida, os estudos da pesquisadora exerceram influência no discurso e na prática das professoras da Escola "A". Elas utilizam com frequência os termos pré-silábico, silábico e alfabético para se referir às etapas da evolução dos seus alunos no processo de alfabetização. A concepção segundo a qual a criança aprende como um sujeito ativo que interage de forma produtiva com o objeto do seu conhecimento parece ter se incorporado efetivamente à prática das professoras entrevistadas. Elas se preocupam em proporcionar aos alunos o contato com materiais escritos, estimulando a exploração desses materiais e propondo desafios. A metodologia mecânica, centrada no professor, é rejeitada por essas professoras. Ao contrário, elas defendem a idéia de que atividades mais participativas são essenciais para o aprendizado do aluno, na medida em que proporcionam confronto de hipóteses sobre o objeto do conhecimento.

No caso das professoras da Escola "B", recorrer à leitura parece ser procedimento pouco frequente. Apenas Malu se referiu a ela como atividade imprescindível à sua prática docente. Ela frequenta a biblioteca da escola estadual na qual leciona à noite e utiliza os livros que possui em casa. Também tem acesso a diversos materiais da Secretaria Municipal de Educação, que para ela são fontes de novas informações.

Berenice afirma que dispõe de pouco tempo para ler e estudar e que, para mudar sua prática, necessita de "subsídios teóricos", porque novas práticas "não sugerem nada

do ar". Assim, para Berenice é difícil elaborar novas alternativas de trabalho. Essa observação é interessante por demonstrar que, para a professora, não faz sentido a utilização de um "receituário" na sua prática se ele estiver desvinculado da apreensão do porquê e dos pressupostos que justificam a sua utilização.

Da mesma forma que Berenice, Ana reclama da falta de tempo para ler e para se atualizar. Conforme relata, essa falta de tempo limita os investimentos do professor na sua formação:

"O que limita o aperfeiçoamento do professor é que a gente ganha pouco e tem de trabalhar em duas ou três escolas. Durante vários anos eu trabalhei em três escolas. Isto limita a gente, eu fico sem tempo para ler, para procurar coisas novas e até para conversar com as colegas. São barreiras que cercam o professor e o impedem de realizar um trabalho de melhor qualidade."

(Ana - 50 anos - Escola "B")

Além das leituras, os cursos de curta duração e os de pós-graduação foram mencionados como fonte de novas informações e aperfeiçoamento do trabalho docente. Sandra afirma que nos cursos de alfabetização aprendia novas metodologias. Da mesma forma o curso de sexualidade a auxiliou a trabalhar com maior naturalidade as questões que emergiam na sala de aula. Luiza se refere à contribuição do seu curso de pós-graduação em relação à avaliação. Ela passou a determinar objetivos mais específicos para o seu trabalho e a considerar o desenvolvimento e as dificuldades dos seus alunos em todas as atividades realizadas em sala de aula. Nélia procurava os cursos para se aperfeiçoar, acreditando que eles poderiam ajudá-la na sua prática.

Entre os cursos realizados pelas professoras da Escola "A" podem-se destacar os de Pré-escolar, Sexualidade, Teatro e Improvisação, Alfabetização, Educação Especial, Educação Física, Educação Artística, cursos de Pós-graduação, Ciências, Matemática e Produção de textos. Analisando os motivos alegados pelas professoras para a procura

desses cursos, pode-se concluir que eles são procurados em decorrência da exigência da rede municipal, como o curso de Educação Física. Em muitos casos a procura se deve à necessidade de atualização e aperfeiçoamento. Em alguns casos, o interesse pessoal das professoras por determinadas atividades é que atua como motivador da procura pelos cursos.

Deve-se ainda acrescentar que as professoras fazem cursos por conta própria, no intuito de melhorar e facilitar o seu desempenho. O investimento pessoal das professoras deixa claro que elas consideram importantes o estudo sistemático e o aperfeiçoamento para o exercício de suas atividades.

Nesse sentido é oportuno ressaltar que muito pouco se têm avaliado os cursos de atualização ou aperfeiçoamento destinados aos professores em serviço. No caso estudado, eles parecem ter efeitos positivos na prática. O investimento pessoal nesses cursos têm ocorrido com frequência e percebe-se que está se tornando comum profissionais da rede pública empregarem parcelas do seu salário na contratação de especialistas que lhes proporcionam a oportunidade de discutir e analisar a prática, assim como o acesso a novos subsídios teóricos e metodológicos. Incluem-se entre esses especialistas os psicólogos que trabalham questões referentes à aprendizagem e aos relacionamentos pessoais.

Apesar de se empenharem em aperfeiçoar o seu trabalho através de leituras e cursos, em alguns momentos as professoras da Escola "A" revelaram as dificuldades com as quais se deparam quando investem na modificação de suas práticas. Referindo-se a essas dificuldades, Sandra menciona na sua entrevista os seus limites de intervenção quando o aluno se satisfaz com a hipótese silábica, ou seja, quando percebe que partes da escrita podem corresponder a partes da fala e passa a estabelecer uma relação, onde cada letra

corresponde a uma sílaba, resistindo a abandonar o tratamento da sílaba como uma unidade, não buscando a sua decomposição em elementos menores.

Sandra acrescenta ainda que, apesar dos cursos que realiza e dos estudos aos quais se dedica, é difícil incorporar novas metodologias em sua prática:

“Uma coisa que eu sinto é a dificuldade de abandonar a minha formação tradicional. Eu fico sempre em conflito com o que eu estou vendo agora e com o que eu aprendi. Às vezes eu me pego falando o *ma, me, mi, mo, mu* para algum aluno.”

A referência de Sandra à sua dificuldade de abandonar a formação tradicional demonstra a força do *habitus* na prática docente. Segundo PERRENOUD, determinados comportamentos e atitudes dos professores em variadas situações da prática são condicionados por hábitos individuais, ações repetitivas e mecânicas, resultantes da vivência de rotinas anteriores. Em outras situações da prática, a atuação dos professores é dirigida pelo *habitus*, conceito utilizado por BOURDIEU para expressar um conjunto de esquemas que permite conceber uma infinidade de práticas sem nunca se constituir em princípios explícitos. (PERRENOUD, 1993:39).

Para o autor, a transformação da prática passa necessariamente pela transformação do *habitus*, o que implica análises da prática que possibilitem a compreensão e a reinterpretação dos acontecimentos do cotidiano. Ele chama a atenção para a importância da existência, na escola, de espaços e locais destinados ao trabalho e à reflexão partilhada que proporcionem o permanente questionamento dos problemas que se apresentam na prática e dos aspectos inovadores da função docente. (PERRENOUD, 1993:44).

Entretanto, a transformação do *habitus* não se processa facilmente. De acordo com BOURDIEU e PASSERON (1975:44) o *habitus* é resultado de uma ação pedagógica que implica o trabalho pedagógico como trabalho de inculcação que deve durar o

bastante para produzir uma formação durável. Os autores consideram que o *habitus* primário está no princípio da constituição ulterior de todo *habitus* e que a substituição de um *habitus* por outro requer um novo trabalho pedagógico diferente do que estruturou o *habitus* primário.]

Ainda conforme os autores, o grau de produtividade do trabalho pedagógico secundário é função da distância que separa o *habitus* que tende a inculcar daquele *habitus* que já foi inculcado pelos trabalhos pedagógicos anteriores. (BOURDIEU e PASSERON, 1975:56). Dessa forma, quando o *habitus* secundário se diferencia do primário, torna-se necessária a desculturação e a reculturação dos sujeitos. Por outro lado, quando os sujeitos já são dotados de um *habitus* semelhante àquele que se trata de produzir, existe uma predisposição em interiorizar os novos princípios, valores e normas e, através deles, orientar as ações.

A partir do exposto, podemos tentar compreender a situação de Sandra, que se deparava com dificuldades ao tentar modificar a sua prática. O seu *habitus* primário, estruturado através de uma formação “tradicional” e sedimentado pela sua prática, divergia do novo *habitus* a inculcar, estruturado através de uma formação “construtivista”. O trabalho pedagógico efetuado para forjar esse novo *habitus* parece não ter sido eficaz em substituir completamente o *habitus* primário pelo secundário. Dessa forma, em determinados momentos de sua prática, como na situação de alfabetização relatada, suas ações eram expressão do seu *habitus* primário que se sobrepunha à sua formação “construtivista”. Esta se configurava apenas como um frágil verniz que, encobrendo a sua antiga formação, ao mesmo tempo a deixava transparecer.

As professoras da Escola “B” também freqüentaram cursos que contribuíram para o aperfeiçoamento de suas práticas. Foram cursos de Matemática, Literatura, Pré-

Escolar, Educação Física, Alfabetização e Língua Portuguesa, entre outros. Ao se inscreverem nos cursos, elas tinham várias expectativas: explicitar as questões que as incomodam, discutir com outras pessoas as suas preocupações, ter acesso a materiais sobre temas que as instigavam e a novas metodologias. A avaliação dos cursos frequentados se pauta no atendimento a essas expectativas, o que nem sempre se concretiza. Nesses casos, as professoras consideram os cursos insatisfatórios e lamentam o tempo investido na sua frequência.

É importante destacar que as professoras se referem com frequência às novas concepções relativas ao ensino da leitura e da escrita, à produção e à avaliação de textos, divulgadas em livros recentes e também em cursos de curta duração, ao mencionarem as metodologias que utilizam e as atividades que propõem aos alunos, ou ao relatarem situações de suas práticas.

Parece que existia uma preocupação das professoras em mostrar que suas práticas são fundamentadas por estudos recentes. Tal preocupação se justifica ao considerar que elas estavam cientes de que, na entrevista, tinham como interlocutora uma pesquisadora que se utilizaria dos seus discursos para elaborar um trabalho a ser avaliado pela Universidade. Dessa forma, tentavam adequá-los às supostas expectativas da entrevistadora e aos preceitos que julgavam valorizados pela Academia.

A observação da prática dessas professoras permitiu constatar que, se na maioria das vezes existia uma coerência entre seus discursos e suas práticas, por outro lado a prática era até mais criativa que o discurso, sobretudo a da professora Ana. Como alfabetizadora, ela lançava mão de sua imaginação para combinar metodologias e recursos. Escrevia pequenos textos para leitura, explorando situações ocorridas em sala de aula que envolviam os alunos. Também manifestava sua criatividade abordando temas estu-

dados nas outras disciplinas e elaborando jogos e materiais, para os quais utilizava livros usados, caixas de papelão e pedaços de isopor, dentre outros materiais.

3.6.3 As relações entre o trabalho docente e a supervisão escolar

No decorrer de suas entrevistas, as três professoras da Escola "A" se referiram às condições de trabalho nas escolas nas quais atuaram. Nessas referências, surgiram comentários recorrentes em relação à supervisão escolar.

Na primeira escola na qual Sandra atuou, a supervisora era sua antiga professora de Didática do curso de Magistério. Ela orientava Sandra nas dificuldades com o conteúdo e fornecia materiais para as aulas. Na escola, segundo essa professora, o professor não tinha autonomia; ele recebia um planejamento que deveria desenvolver. Os textos que Sandra elaborava para utilizar nas suas aulas eram corrigidos e modificados, procedimento que ela não aprovava.

Luiza, no seu primeiro contato com a supervisora na primeira escola da rede municipal na qual trabalhou, foi informada de que deveria utilizar um método musical para alfabetizar seus alunos. De acordo com Luiza, não apenas o método era "imposto", todos os conteúdos e as atividades a serem desenvolvidas com os alunos já vinham prontas, em apostilas fornecidas pela supervisora. Ela tinha apenas que "reproduzir".

O método imposto a Luiza era o método silábico, "enriquecido" com músicas para cada família silábica. Esse método, adotado em escolas municipais e estaduais mineiras, é um método sintético: parte-se do estudo das sílabas para, em seguida, compor palavras e, finalmente, historietas. Pressupõe-se que a memorização das sílabas é o passo essencial para que o aluno seja capaz de escrever palavras e se desenvolver no processo de alfabetização.

Luiza não aceitava o método, percebia que as musiquinhas não interessavam aos alunos e achava que a sua utilização tornava o seu trabalho monótono e desestimulante. No segundo ano de trabalho nesta escola, seguindo um conselho de sua mãe, passou a modificar o método, acrescentando atividades que julgava terem mais sentido.

Nélia, como Sandra, afirma que a orientação da supervisora foi importante para a sua prática. Ela se refere à supervisora da escola estadual da favela do bairro Alto Vera Cruz como uma pessoa competente, com a qual aprendeu a organizar suas aulas e a registrar os planejamentos. A supervisora, segundo ela, exigia planos completos com objetivos, motivação e desenvolvimento, “na linha do tecnicismo”. Apesar de elogiar a competência da supervisora, Nélia não aceitava o controle dessa em relação à elaboração das provas bimestrais e à avaliação dos alunos.

As supervisoras se fazem presentes em outros eventos mencionados pelas professoras. Sandra relata suas divergências de opinião com a supervisora em relação à aprovação de um aluno que apenas a partir do segundo semestre deu mostras de estar se desenvolvendo no processo de alfabetização. A supervisora, segundo Sandra, não “aceitava” que esse aluno fosse aprovado. A professora Sandra “deu ponto para o aluno entrar na recuperação”, proporcionou a ele uma assistência mais individualizada e, no final do ano, ele foi aprovado. No caso, prevaleceu o desejo de Sandra.

Luiza afirma que recebia “alunos-problema” na sua sala, enviados pelas supervisoras e orientadoras que notavam seu jeito especial para lidar com eles. Na sua entrevista, ela também menciona que foi aconselhada por uma supervisora a não enviar para a direção os alunos indisciplinados pois, se agisse dessa maneira, não seria considerada boa professora na escola e “daria o que falar”. Em ambos os casos, a atitude da supervisora e da orientadora demonstra uma “sutil” imposição a Luiza, no sentido de induzi-la a

aceitar alunos indisciplinados e a resolver, na própria sala de aula, os problemas que surgissem.

É ainda interessante notar que, ao mostrar a Luiza essas indicações, a supervisora a estava socializando na cultura da escola e lhe possibilitando ter procedimentos próprios daquele ambiente institucional. Não estamos com isso querendo afirmar que é desejável agir de forma coerente com a cultura da escola. Queremos apenas observar que existem determinados procedimentos adotados por profissionais nas instituições que dão margem a comentários e julgamentos, colocando-os em evidência. A supervisora, ao aconselhar Luiza, talvez quisesse evitar que ela se expusesse a esses comentários e julgamentos.

Cabe acrescentar que Sandra e Nélia trabalharam como supervisoras, Sandra em uma escola estadual, por curto período, e Nélia, durante grande parte de sua carreira na rede estadual. Sandra era solicitada para orientar a professora da classe de educação especial que existia na escola. Ela se sentia despreparada para a tarefa e recorreu a um curso de Educação Especial, oferecido pela Delegacia de Ensino. Sua atuação na supervisão não se prolongou. Com o contrato vencido, ela foi dispensada num período em que se reduziram as supervisoras nas escolas.

Nélia teve uma longa história na supervisão. Após se formar em Pedagogia, foi contratada como supervisora na rede estadual. No trabalho na supervisão surgiram os primeiros questionamentos de Nélia em relação ao fracasso escolar. Ela fazia gráficos e diagnósticos para identificar o percentual de alunos aprovados nas primeiras séries e se assustava com as grandes taxas de reprovação. Não aceitava a idéia de que as repetências fossem devidas exclusivamente aos problemas dos alunos. Percebia que algumas mudanças deveriam ser promovidas na sala de aula e na escola.

Nélia não se adaptava às suas funções, rejeitava ter que elaborar planejamentos para serem executados pelas professoras. Desejava voltar para a sala de aula, que julgava mais interessante que a sala de supervisão. Após cinco anos inadaptada, segundo ela, encontrou uma maneira mais satisfatória de trabalhar: reunia as professoras, discutiam e planejavam juntas. Elaborou também uma escala de visitas às salas de aula e nessas visitas, ela não se contentava em observar o andamento dos trabalhos, assumia a sala de aula, pedindo às professoras para "ter paciência" com ela.

Nélia parecia agir dessa maneira com o intuito de realizar um trabalho mais satisfatório para si mesma e de auxiliar as professoras. Ela não menciona em sua entrevista a aceitação do seu trabalho como supervisora pelas professoras. No entanto, certamente, elas poderiam interpretar suas visitas às salas de aula como manifestações de interferência e de controle, as quais Nélia tanto rejeitava quando era professora.

Os dados obtidos nas entrevistas das professoras revelam aspectos interessantes em relação às supervisoras. Não se pode negar que, em momentos específicos da carreira das professoras, as supervisoras tiveram um papel importante, notadamente no início da carreira, orientando-as nas suas atividades e contribuindo de maneira significativa para a sua prática.

Enfim, eles evidenciam, por um lado, aspectos positivos da ação da supervisora e, por outro, o seu caráter de controle traduzido nos planejamentos, nas atividades, nos métodos e nas avaliações impostas, os quais as professoras não aceitavam de bom grado e, em alguns casos, até boicotavam. Esse caráter de controle prevaleceu por um período, na história da supervisão no Brasil.

De acordo com GARCIA (1988:59), para alguns autores o surgimento da supervisão no país teve como marca de origem o PABAE (Programa de Assistência Brasilei-

ra-Americana ao Ensino Elementar) em 1956. O programa atribuiu importância à expansão e ao desenvolvimento, no país, de um modelo de supervisão que tinha como eixo o planejamento ensino-aprendizagem e, como funções, o planejamento, a coordenação, a avaliação e o assessoramento no nível central.

O diagnóstico do subdesenvolvimento da escola brasileira justificava a existência do supervisor: a ele caberia o papel de potencializar a utilização de recursos humanos que até então eram subutilizados, contribuindo assim para vencer o subdesenvolvimento. Nos anos setenta ocorreu uma valorização da ação supervisora no país, considerada então essencial ao processo educativo. Na década anterior o Parecer 252/62 regulamentou os cursos de Pedagogia no Brasil e a Lei 5540/68, no seu artigo 30, determinou que a formação de professores, para o ensino de 2º grau, de disciplinas gerais ou técnicas, assim como o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão administração, inspeção e orientação no âmbito das escolas e dos sistemas de ensino seria feito em nível superior.

No período, a ação supervisora era marcada pelo seu caráter individualista, autoritário e de controle dos professores, influenciada pela tendência tecnicista que, segundo LELIS (1989:45), enfatizava a aquisição pelo professor de uma tecnologia que garantisse uma ação eficiente. A prática educacional, por essa tendência, passou a ser concebida como aplicação de teorias pedagógicas e deveria ser organizada para se tornar objetiva, científica e operacional. O planejamento, previamente elaborado pelo especialista, passou a ser o instrumento essencial do trabalho do professor.

No final da década de setenta, segundo GARCIA, surgem críticas intensas à ação supervisora dentro das escolas, fundamentadas na crítica a uma organização de trabalho escolar, no qual os supervisores assumem o papel de controladores do trabalho do pro-

fessor, em função das diretrizes e normas estabelecidas pelos órgãos centrais do sistema. Na época, no nível das universidades, surge uma vasta produção de livros e textos criticando a política educacional do governo e o conteúdo classista da educação brasileira, pela sua função na reprodução das relações sociais que marcam estruturalmente a nossa sociedade (GARCIA, 1988:92-93).

Os supervisores também passam a refletir sobre a sua especialidade e função que, em muitos casos, se reduzia a auxiliar de diretoria, datilógrafo ou disciplinário. O modelo de supervisão que até então vigorava dá mostras de seu desgaste, cedendo lugar, em algumas escolas, a um novo projeto mais participativo e comprometido com uma nova concepção de educação, que se constituía numa estratégia de trabalho caracterizada pela integração de todos os setores da escola, num processo global, visando a solução dos problemas.

No caso das professoras da Escola "A", as situações relatadas sobre a supervisão escolar se referem às décadas de setenta e oitenta. As entrevistas revelam dimensões positivas do trabalho da supervisora escolar. Tais dimensões abrem um novo campo de estudo, já que na década de oitenta eram polarizados os aspectos negativos da função dessa profissional, destacando-se o controle sobre o trabalho docente. Esse aspecto também mereceu referências das professoras entrevistadas, o que nos leva a indagar se o controle sobre o trabalho foi nitidamente percebido e sentido por essas profissionais, talvez em decorrência de ter sido ressaltado esse aspecto nos cursos de formação, existindo dessa forma uma predisposição para percebê-lo e o sentir.

3.6.4 Os conflitos dos docentes com o sistema de avaliação escolar

Através da análise das entrevistas das professoras da Escola "A" pôde ser observado que uma de suas grandes preocupações na prática docente está relacionada com o sistema de avaliação escolar e com a questão da reprovação.

Sandra reprovou por infreqüência um aluno, o qual já havia sido reprovado em outras circunstâncias. O fato de esse aluno abandonar a escola provocou conflitos na professora, que se sentia culpada pela sua atitude talvez precipitada, na medida em que não procurou conhecer as razões de suas faltas à escola e não considerou seu desenvolvimento escolar. A partir dessa experiência, ela passou a tratar a questão da reprovação com mais cuidado, considerando a especificidade de cada caso e o ritmo dos alunos, estimulando-os e proporcionando, quando necessário e possível, uma assistência mais individualizada.

A avaliação é um elemento dificultador da prática de Sandra. Ela afirma que aprendeu com suas experiências ser necessário considerar outros aspectos no desenvolvimento dos alunos que não somente os referentes ao conteúdo escolar. Entretanto, segundo ela, o que pesa na escola em relação à decisão quanto a aprovação ou a reprovação dos alunos ao final do ano é somente esse aspecto.

Nélia questionava as altas taxas de reprovação na 1ª série, tomava unicamente para si a responsabilidade pelo fracasso dos alunos, sentia-se incompetente e rejeitava as formas tradicionais de avaliar. Sabendo que o fracasso não ocorria apenas em função dos problemas dos alunos, ela passou a procurar explicações e respostas para esta situação em leituras:

“Eu comecei a ler, a me aprofundar na História da Educação, nos fundamentos da Educação, da Psicogênese da Língua Escrita e comecei a me informar. Vi que, muitas vezes, o aluno era vítima da escola. Paulo Freire, então, me iluminou quando eu li “A Importância do Ato de Ler” e “A Pedagogia do Oprimido”.

(Nélia - 49 anos - Escola “A”).

Algumas mudanças se operaram na postura de Nélia, diante do processo ensino-aprendizagem:

“Hoje eu acredito que as pessoas aprendem é com a interação com o outro e com o meio. Aí, o que eu faço? A minha preocupação, mesmo que não dê certo – sei que é muito difícil, porque os meninos estão acostumados no individualismo –, é agrupá-los e colocar um desafio... incentivá-los a pensar e a discutir com os outros as suas idéias. Qualquer coisa é feita no coletivo, por que eu acredito tanto nisso! Eu quero que eles descubram alguma coisa, que pensem [...] até há pouco tempo atrás eu dava tudo mastigado: chegava com a matéria, escrevia no quadro, dava questionário e mandava estudar para fazer prova. Hoje eu estou procurando outra forma de trabalhar, ainda está muito difícil, mas eu estou procurando meios de colocar desafios, problemas e eles descobrirem soluções. Que saia dali uma opinião apenas, mas que seja fruto do raciocínio deles.”

(Nélia - 49 anos - Escola “A”).

O que Nélia relata nessa parte de sua entrevista não representa apenas um discurso que reflete idéias internalizadas a partir das leituras que realizou. A observação de suas aulas possibilitou perceber a existência de coerência entre as suas palavras e a sua prática. Ela propõe desafios aos alunos, instiga novas descobertas em relação aos conteúdos de matemática. Em outros momentos, procura aplicar os novos conhecimentos em jogos matemáticos e problemas que envolvem situações do dia-a-dia para, finalmente, os sistematizar.

A preocupação de Nélia e Sandra com as reprovações na 1ª série parece ser uma preocupação comum a outras professoras, conforme pode ser verificado na entrevista de Luiza:

“Essa questão da reprovação na primeira série sempre me preocupou. Foi até isso que a Waldete levou para a nossa escola. Era a questão de estar, às vezes, faltando um ou dois meses de trabalho para o aluno se desenvolver e ele ficar retido o ano todo. Então surgiu a proposta de fazer lá uma turma de complementação para o aluno passar para a 2ª série. Neste tempo, ele ficava trabalhando aquilo que ficou devendo, vamos dizer assim, na 1ª série. Eu ficava angustiada pensando em quantos alunos já tinha reprovado na 1ª série, que estavam quase aprendendo a ler e a escrever; se tivesse, às vezes, só mais uns dois meses, eles conseguiriam.”

(Luiza - 30 anos - Escola “A”).

O fracasso escolar nas primeiras séries do 1º grau é, com motivos concretos, o objeto de preocupação das professoras da Escola “A”. Ele se expressa pelos altos índices de repetência e evasão. As dificuldades no aprendizado da leitura e da escrita são os principais determinantes desse fracasso que incide, sobretudo, sobre as crianças das camadas menos favorecidas. Conforme afirma COLELLO (1990:30), EMÍLIA FERREIRO demonstrou que crianças das camadas menos favorecidas – filhos de operários analfabetos, vivendo num ambiente onde a escrita não é tão valorizada – têm desvantagem em relação às da classe média, que vivem num meio em que o seu uso é freqüente. Segundo a autora, é comum os alunos das camadas populares ingressarem na escola com conceituações muito elementares a respeito da escrita, enquanto crianças da classe média já percorreram sozinhas um longo caminho na construção desse conhecimento. Isso ocorre não pela defasagem intelectual dessas crianças, mas por que tiveram diferentes oportunidades de lidar com a língua escrita.

Para LELIS (1989:32), existem aspectos da organização e do funcionamento da instituição que têm atuado de forma discriminatória em relação à clientela que freqüenta a escola pública. No caso específico da 1ª série, dois fatores contribuem decisivamente para as altas taxas de reprovação. Um deles é o de que são, em geral, as professoras recém-formadas e menos habilitadas as que recebem as turmas de alfabetização. Outro

determinante se refere à dificuldade, dentro dos padrões atuais de organização da escola, de serem vencidas pela criança pobre, em apenas um ano letivo, as primeiras etapas da alfabetização na medida em que essa criança não teve muitas oportunidades de contato com a leitura e a escrita. Essa situação não ocorre com aquela criança dos setores médios e altos, que já chega à escola com requisitos necessários a um rendimento bem sucedido.

Diante do fracasso dos alunos da 1ª série, as professoras da Escola "A" revelaram preocupação, sentimentos de impotência, de culpa e de incompetência, como no caso já mencionado de Nélia. Para ela esse fracasso repercutia diretamente na sua autoconfiança. As dificuldades de aprendizagem que persistiam, mesmo diante do seu empenho como supervisora e professora, a levavam a supor que existia alguma limitação na sua prática, a sentir-se incompetente e a se subestimar.

Em relação a essa questão, MELLO considera que, dado o envolvimento afetivo que o professor acaba tendo com a sua prática profissional, é inevitável que o fracasso de seus alunos acabe por atingi-lo em sua auto-imagem, colocando em questão a sua própria competência. A autora acrescenta que, em geral, o professor não consegue articular esse fato à falta de assistência técnica, à ausência de recursos didáticos, à instabilidade funcional, aos baixos salários e até mesmo à má qualidade de sua formação. Como alternativas, ou ele assume também o fracasso ou procura buscar entre os indicadores mais imediatos, como a carência dos alunos, os fatores supostamente responsáveis. (MELLO, 1982:95).

Ao revelar suas preocupações com as altas taxas de reprovação nas primeiras séries, as professoras se referiram ao sistema de avaliação escolar. Pelas entrevistas pode-se observar que elas questionam os critérios que norteiam a avaliação e a exigência de

um ritmo médio de aprendizagem, notadamente quando percebem que, ao final do ano, muitos alunos demonstram progressos na aprendizagem da leitura e da escrita e, no entanto, pelas normas das escolas deverão repetir a série.

Esse caráter problemático da avaliação escolar tem sido destacado por autores como LUCKESI e MACHADO. Conforme LUCKESI (1978:5), avaliação é um “juízo de valor sobre dados relevantes, objetivando uma tomada de posição”. O autor examina a atual prática de avaliação nas escolas, afirmando que ela determinou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser. Em outros termos, o julgamento de valor tem a função de classificar um objeto ou um ser humano num padrão definitivamente determinado e não a função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado (LUCKESI, 1986:50).

MACHADO (1994:14) retoma a origem etimológica do termo avaliar para defini-lo: “avaliar é estimar o valor”. O autor afirma que a avaliação educacional se refere a alguma forma de verificação do conhecimento em algum nível, em geral utilizando-se de números. Tal utilização, segundo ele, situa-se bem distante de precisos processos de medição e implica um processo de interpretação. Ele acrescenta que uma estimativa de valor é um mergulho arriscado num mar de múltiplas relações, envolvendo tanto aspectos objetivos como subjetivos. Assim, nunca deveria ser confiada a um único instrumento, nem restrita a um só momento ou a única forma. (MACHADO, 1994:16).

As características da avaliação educacional apontadas pelos autores contribuem para explicar os conflitos das professoras. Ainda que por iniciativa própria elas busquem alterar os critérios de avaliação, proporcionar assistência mais individualizada aos alunos e considerar seus ritmos individuais no intuito de minimizar o fracasso nas 1^{as} séries,

persiste o conflito com o sistema de avaliação escolar e com a conseqüente decisão de aprovar ou reprovar alunos.

3.6.5 Adaptação / inadaptção das professoras às escolas

No decorrer das suas trajetórias profissionais, as professoras da Escola "A" passaram por diversas escolas, onde permaneceram por períodos diferenciados. Vários fatores exerceram influência na prática dessas professoras e na motivação para o trabalho docente. Um deles é a falta de autonomia, que está relacionada com a atuação das supervisoras.

Sandra e Luiza se referem à falta de autonomia em algumas das escolas nas quais trabalharam. No caso de Sandra, que atuava numa escola particular, os textos que ela preparava eram corrigidos e modificados. Ela compara o trabalho nessa escola com o trabalho nas escolas da rede municipal. Nessas últimas, é incumbência sua o planejamento e a avaliação das atividades escolares. Sandra foi despedida da escola particular por ter aderido a uma greve, discordado do diretor e apresentado evidências de que sua opinião estava correta em relação ao salário pago pela rede municipal, que era mais elevado do que a remuneração da escola. Sua "ousadia" foi punida com a demissão, o que demonstra a força das relações hierárquicas e do poder em determinadas escolas, onde, mais do que competência, são exigidos dos professores a passividade e o respeito às normas, sejam elas quais forem.

Luiza utilizava um método de alfabetização imposto e apenas reproduzia as atividades elaboradas pela supervisora para todas as disciplinas. A mesma situação se repetia

com Nélia, na segunda escola estadual onde trabalhou. Lá as professoras não tinham controle sobre a avaliação dos alunos. Era a supervisora que elaborava as provas e distribuía os pontos de cada questão.

Nos três casos, a reação das professoras entrevistadas às situações descritas foi de rejeição. Sandra, ao que parece, não teve alternativas para se livrar do controle sobre o seu trabalho. Luiza e Nélia foram além. Luiza modificava parcialmente o método imposto e Nélia, apesar de elaborar os planejamentos conforme era determinado na escola, não conseguia "seguir direito", ou seja, na seqüência de suas aulas predominava o seu ritmo, o ritmo dos alunos e a sua forma pessoal de trabalhar os conteúdos e as atividades.

A perda de autonomia dos professores tem sido discutida em estudos sobre a profissão e a prática docente. Alguns autores afirmam ser a ação dos professores cerceada pelos limites institucionais, já que ela se realiza num meio socialmente organizado, com regras definidas que limitam a autonomia dos professores e os obrigam a acomodar-se às situações reais.

Tal é a posição de CHANTRAINE-DEMAILLY (1992:144). Para a autora, o docente se encontra subordinado às coordenadas político-administrativas que regulam o sistema de ensino. Os saberes são definidos exteriormente num programa oficial e os professores, assim, não podem ser considerados como pessoalmente responsáveis pelo programa que ensinam ou pelas posições que exprimem, pois ambos resultam de uma subordinação, à qual estão sujeitos tanto quanto os seus alunos.

Alguns autores relacionam a perda de autonomia dos professores ao processo de proletarização pelo qual eles vêm passando. Tais autores afirmam que o processo de proletarização provoca uma degradação do poder/autonomia e dos rendimentos.

Inspirando-se em GINSBURG, NÓVOA (1992: 24) cita quatro elementos característicos do processo de proletarização: a separação entre concepção e execução, a estandardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à atividade laboral. A profissionalização, como ressalta o autor, é um processo inverso à proletarização, que implica aumento de poder/autonomia, melhoria do estatuto dos trabalhadores e elevação dos rendimentos.

Mesmo considerando as normas e regulamentações que cerceiam as ações dos docentes, outros autores acreditam que existem possibilidades de autonomia. Para SACRISTÁN, a imagem do professor completamente autônomo é tão irreal como crer que suas respostas são ações meramente adaptáveis às situações herdadas. Segundo ele, os abundantes conflitos que se detectam nas escolas revelam a evidência de interpretações e comportamentos alternativos frente à existência de regulamentações no sentido de homogeneizar a prática. (SACRISTÁN, 1991:72).

Conforme nos diz CALDEIRA, a prática docente é resultado de um processo de construção histórico, é um trabalho realizado por sujeitos particulares, nas condições materiais e históricas específicas do contexto escolar. A autora afirma que a instituição escolar representa a esfera mais imediata de determinação da prática docente. O professor encontra na escola um conjunto de normas estabelecidas, propostas pedagógicas determinadas, espaços definidos e tempos controlados. Entretanto, a inserção desse profissional na instituição não se dá de forma meramente passiva: ele é capaz de modificar contextos, de romper com o estabelecido. Existem, enfim, possibilidades de criação e margens de autonomia. (CALDEIRA, 1993:59).

Além do controle sobre o trabalho e da falta de autonomia, as professoras mencionam outros aspectos que exerceram influência na sua adaptação às escolas e, em última

instância, na sua disposição para a prática docente. Quando se mudou para a região da Pampulha, Nélia pediu transferência da escola de Caetano Furquim para uma escola mais próxima de sua casa, na qual, segundo ela, a diretora era autoritária. Nessa escola, os costumes e normas eram bem diferentes daqueles das outras escolas localizadas em regiões da periferia onde, até então, a professora vinha trabalhando. Ela não aceitava o tratamento dado aos alunos quando eles não usavam uniforme completo, sendo impedidos de entrar na sala de aula.

Em outro trecho de sua entrevista, Nélia se refere à escola do Conjunto Cristina, na qual trabalhou como supervisora e vice-diretora. Apesar da precariedade de funcionamento, existiam condições favoráveis para um bom trabalho. De acordo com Nélia, os professores eram amigos e as dificuldades eram enfrentadas e superadas sem grandes conflitos, com a união dos professores e profissionais da escola.

Em sua entrevista, Nélia também menciona a escola da rede municipal na qual ingressou após prestar concurso. Conforme afirma, ficou surpreendida com o projeto “avançado e arrojado” dessa escola e com as aulas dinâmicas e interessantes das professoras, sentindo-se motivada para ali trabalhar.

Como se pode observar, são vários os fatores que influenciam a disposição e a motivação das professoras para o trabalho nas escolas. A sua inadaptação às normas, aos regulamentos e ao sistema de trabalho é um dos fatores que ocasionam os pedidos de transferência de uma escola para outra e até concorrem para a decisão de abandonar o trabalho. Nélia, Sandra e Luiza vivenciaram estas situações. Nélia pediu transferência da escola na região da Pampulha na qual não se adaptou. Sandra ainda tentou solucionar os problemas que enfrentava na escola particular, mas foi demitida. Luiza abandonou o trabalho na pré-escola na qual se julgava inadequada como professora e prestou concu-

so na rede municipal. As transferências ocorrem, ainda, devido a mudanças domiciliares como no caso de Luiza e Nélia, que procuraram, após mudarem de bairro, escolas mais próximas do novo local de residência.

Apesar de passarem por várias escolas durante a carreira, todas as professoras da Escola "A" permaneceram em algumas delas por diversos anos. Nélia ficou por dez anos na escola localizada no bairro Alto Vera Cruz e, na escola do Conjunto Cristina, até a sua aposentadoria na rede estadual. Luiza trabalhou cinco anos na primeira escola da rede municipal, assim como Sandra, que também permaneceu cinco anos na escola municipal para a qual foi designada após prestar concurso. É importante observar que Luiza e Nélia rejeitavam o controle do trabalho nessas escolas. Apesar desse controle, ambas conseguiram implementar alterações nas suas práticas, Sandra modificando o método de alfabetização imposto e Nélia, imprimindo seu ritmo e sua forma pessoal de trabalhar, no desenvolvimento do planejamento das aulas, considerando também o ritmo dos alunos.

Não são apenas as condições materiais das escolas ou as normas e regulamentos restritivos que dificultam a adaptação das professoras e influenciam suas disposições para o trabalho docente, mas também as características do relacionamento que se estabelece entre os profissionais que ali atuam. Do ambiente institucional depende, em grande parte, o bem-estar das professoras e até o investimento na profissão.

Ao tratar dessa questão, CAVACO menciona os fatores restritivos da atividade docente tais como a centralização burocrática, a obsolescência dos currículos e programas, a falta de estímulos na carreira e as más condições de trabalho na instituição e afirma não acreditar que esses fatores funcionem como determinantes absolutos do desinvestimento e do conformismo dos docentes. Referindo-se ao contexto institucional no

qual se efetiva a atividade docente, a autora argumenta que, mesmo reconhecendo ser a escola uma instituição conservadora que procura preservar costumes, valores e representações, não se pode negar que ela é também uma organização que abriga contradições e conflitos pela introdução de novas idéias, um espaço onde a mudança penetra de forma difusa mas persistente, onde os indivíduos são atores capazes de criar e modificar projetos e, assim, fazer evoluir a própria estrutura institucional. (CAVACO, 1992:190).

Essas idéias desenvolvidas pela autora parecem explicar a situação de Nélia e Luiza que, apesar das determinações que vigoravam nas escolas, conseguiram introduzir modificações nas suas práticas, abrindo, ainda que de forma clandestina, um espaço para mudanças de maiores dimensões.

3.6.6 A disciplina e a relação professor-aluno

Os dados das entrevistas das professoras da Escola "B" revelam que a indisciplina constitui um árduo desafio no cotidiano, como pode se constatar pelas palavras de Malu: "...a indisciplina é o maior complicador da minha prática" e pelas palavras de Berenice: "...as turmas que você vê à tarde são turmas difíceis de trabalhar, os professores só chegam aqui reclamando".

O termo disciplina faz parte de um universo de termos que se caracteriza pela polissemia. Disciplina é "ordem, respeito, obediência às leis; matéria de estudo; instrumento de penitência".¹⁵ Para FOUCAULT (1977:126) disciplinas são "métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade".

¹⁵ BUENO, Francisco Silveira. *Minidicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Lisa, 1992, 6ª ed., p.219.

O termo guarda um sentido específico para as professoras da Escola "B". A disciplina constitui para elas um conjunto de procedimentos e atividades propícias ao convívio escolar. Pode-se inferir quais são tais procedimentos e atitudes pelas referências das professoras à indisciplina: agressividade dos alunos com os colegas e com professores, costume de não ouvi-los e nem de respeitá-los, desobediência a algumas normas estabelecidas, tais como permanecer na sala de aula por períodos determinados, não danificar o mobiliário e o material escolar dos colegas e esperar o momento de opinar, entre outros.

A indisciplina escolar vem sendo tratada por diversos autores ¹⁶, sobretudo nas duas últimas décadas, e é quase consenso considerá-la reflexo dos conflitos e da violência presentes na sociedade. Nessa perspectiva, a escola é concebida como um sistema aberto em constante interação com o meio, portanto passível de absorver esses conflitos, as tensões e os desequilíbrios inerentes à sociedade atual.

Os trabalhos de FOUCAULT e BASAGLIA têm subsidiado vários estudos sobre o tema. Num desses trabalhos, FOUCAULT (1977) analisou instituições penais francesas, incluindo na sua abordagem o sistema social e, neste, o sistema escolar. BASAGLIA (1985) desenvolveu investigações em um hospital psiquiátrico, procurando formas alternativas para a recuperação dos doentes mentais. Seu trabalho revela as violências coercitivas e simbólicas às quais são submetidos os doentes mentais, que perdem o direito da fala, a sua identidade e os direitos civis.

FOUCAULT mostra que a disciplina tem como alvo o corpo humano, com o fim de aprimorá-lo e torná-lo dócil e útil para corresponder às expectativas determinadas, utilizando métodos de controle das operações do corpo, da organização do espaço, do

¹⁶ Entre os quais destacamos GUIMARÃES (1988), D'ANTOLA (1989) e ESTRELA (1994).

controle do tempo e da vigilância. As análises dos autores têm sido utilizadas no estudo da disciplina escolar porque, constituindo-se a escola uma instituição, nela se fazem presentes práticas similares às realizadas nos manicômios e prisões.

O trabalho de GUIMARÃES (1988) insere-se na mesma linha de investigação. Apoiando-se em FOUCAULT, ela analisa o controle disciplinar exercido pela escola sobre os alunos, através da distribuição espacial, do rigor do horário, da decomposição do tempo escolar e do controle sobre os corpos dos alunos. Conforme a autora, na escola cada aluno se define pelo lugar que ocupa na série, pela posição nas filas, pelas tarefas e provas. Essa distribuição em lugares individuais torna possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos os sujeitos, assim como o estabelecimento de distinções entre os alunos de acordo com os seus temperamentos, sua aplicação nos estudos, a condição econômica dos pais, etc.

Segundo a autora, o rigor do horário sempre caracterizou as escolas, as oficinas e os hospitais, impondo ritmo e regularidade às atividades. O tempo deve ser utilizado como se fosse inesgotável:

“Na escola, a utilização do tempo é intensificada, cada instante é ocupado por atividades determinadas e segundo um ritmo que acelere o processo de aprendizagem e ensine o emprego da rapidez na passagem de uma operação à outra...” (GUIMARÃES, 1988:132)

O tempo disciplinar é outro elemento analisado por GUIMARÃES. Ele se impõe à prática pedagógica, organizando as séries separadamente umas das outras, especificando programas e exercícios de dificuldade crescente e provas graduadas. O tempo disciplinar qualifica os indivíduos de acordo com a maneira como eles percorrem essas séries.

A autora menciona que a disciplina também é a arte de compor forças para obter um aparelho eficiente. Para tanto, combinam-se o adestramento do corpo e a utilização

do tempo. O corpo é reduzido à sua funcionalidade, o que o define é a sua regularidade, o lugar que ele ocupa e a ordem com que opera; o tempo de todos os alunos deve ser ocupado e o tempo de uns deve ajustar-se ao tempo de outros. Tal combinação de força, segundo GUIMARÃES, exige um sistema de comando. Nesse sentido, citando FOUCAULT, a autora afirma que:

“As ordens não têm de ser explicadas, nem formuladas, o que importa é perceber o sinal e reagir logo a ele. Poucas palavras, nenhuma explicação, silêncio total só interrompido por sinais: sinos, palmas, gestos, olhares dos mestres. O aluno deverá aprender o código dos sinais e atender automaticamente a cada um deles, legitimando a técnica de comando e a moral da obediência.” (GUIMARÃES, 1988:35)

Além desses aspectos constituintes da ordenação disciplinar dos alunos na escola, um importante elemento tem sido ressaltado quando se analisam as questões disciplinares. Trata-se da comunicação entre professores e alunos, uma comunicação se dá num sentido vertical, determinado pelo status profissional do professor e que freqüentemente se realiza através de códigos específicos. Conforme nos esclarece ESTRELA (1994:51), alguns códigos utilizados na sala de aula são convenções de valor muito restrito, pois não ultrapassam as suas paredes e não funcionam fora dela. Eles pressupõem acordos tácitos que dificultam a adaptação do aluno à escola pela sua dificuldade de os compreender, aceitar e interiorizar.

Segundo a autora, o aluno proveniente de meios desfavorecidos não tem facilidade de se situar em relação aos códigos verbais e aos não verbais, assim como em interpretar os diferentes significados do tom de voz, do olhar e do silêncio do professor, utilizados em diferentes contextos. Ela acrescenta que há alunos que não reagem às intervenções disciplinares do professor quando elas se exprimem de forma não verbal, o que muitas vezes é interpretado como sinal de insolência. Por outro lado, a autora tem reco-

lhido registros de incidentes disciplinares provocados pela interpretação ofensiva que o professor faz de certos gestos dos alunos, gestos que tem significado diferente em função do meio social do qual eles provêm. Em relação a esse fenômeno, faz-se necessário lembrar que a Escola "B" se localiza num bairro de periferia e os alunos que a freqüentam são, na sua maioria, oriundos de famílias numerosas e economicamente desprivilegiadas; são, em geral, inquietos e agitados no dia-a-dia. Tais características da escola e dos alunos certamente tem relação com os problemas disciplinares. Nesse sentido, a idéia de ESTRELA, referente à adaptação de alunos de meios desfavorecidos à escola, é compartilhada por OLIVEIRA, que aponta outra dimensão da questão.

Conforme OLIVEIRA (1986:116), no cotidiano das escolas públicas de periferia, pode-se verificar que as crianças pobres tendem a sentir dificuldade em permanecer assentadas, identificar o momento para intervir na conversa e conter-se nas brigas ou agressões verbais com os companheiros. Tais atitudes dificultam a concentração e a estabilidade de atenção para as atividades escolares, na forma como elas se desenvolvem nas escolas que temos. A afetividade, a concepção sobre disciplina e sobretudo o respeito pelo modo de ser dessas crianças são fatores importantes na relação ensino-aprendizagem.

A observação das turmas da Escola "B" confirma a afirmação da autora. As professoras se desgastam numa luta árdua para manter na sala de aula os alunos que, insistentemente, querem a todo momento sair por diversos motivos e também para restringir o costume de ir à carteira dos outros, a fim de "cochichar" ou pegar materiais, para acostumá-los a ouvir e esperar sua vez de opinar e ainda para controlar os impulsos dos alunos de se agredirem verbal ou fisicamente. Essa é a situação que predomina na maioria das turmas da escola e, em geral, as atitudes dos alunos se configuram como

manifestações de indisciplina para as professoras. Entretanto elas se posicionam diferentemente em relação às questões disciplinares. Berenice e Ana encaram os problemas de indisciplina com serenidade. Para Malu, eles constituem o maior complicador de sua prática.

Berenice admite que as turmas da tarde da Escola "B" são difíceis. No entanto, afirma que para ela as questões disciplinares não constituem um problema e justifica a sua facilidade de se relacionar com os alunos, atribuindo-a ao "jogo de cintura", ao respeito e à valorização dos alunos.

Confrontando as palavras de Berenice com as impressões que resultaram da observação de sua prática, evidencia-se que o "jogo de cintura" ao qual ela se refere são suas atitudes em relação aos pequenos problemas que surgem na dinâmica da sala de aula, tais como conversas paralelas, discussões e brigas de alunos, manifestações de agitação, insatisfação e desinteresse, no sentido de não atribuir a eles excessiva importância, e de tentar compreender as suas causas.

Nas aulas de Berenice os alunos têm oportunidade de expressar o que pensam e sentem, suas opiniões e vivências são valorizadas. Esses aspectos talvez expliquem porque as questões de indisciplina não assumem uma dimensão tão significativa para a professora. A experiência a ela proporcionada pelos anos de docência na Escola "B" e o seu contato permanente com os alunos de periferia contribuíram para a sua segurança em relação ao manejo de classe e para a aceitação e a valorização desses alunos.

Como Berenice, Ana já não se depara com maiores dificuldades em relação às questões disciplinares na fase atual de sua carreira. Segundo ela, valoriza no seu relacionamento com os alunos a afetividade e o respeito às crianças. Além disso procura resol-

ver os problemas que surgem sem recorrer à intervenção de outras profissionais da escola, como diretora e especialistas.

Para Malu, a professora com menor tempo de docência na Escola "B", as dificuldades com a indisciplina tiveram início alguns meses após ter assumido o trabalho com duas turmas do 2º ciclo nessa escola e permaneceram durante seu primeiro ano de docência. Ela atribui os problemas de indisciplina à falta de interesse dos alunos e à falta de motivação para estudar. Segundo Malu, eles vêm para a escola porque os pais exigem, ora em decorrência de acreditarem na instituição como agência formadora, ora devido à necessidade de ter um local seguro no qual os filhos possam permanecer enquanto eles trabalham.

Malu considera a disciplina, a atenção e a concentração indispensáveis ao processo de aprendizagem e se aflige diante dos problemas de indisciplina. A impressão que se tem ao analisar os dados de sua entrevista, relacionando-os com a observação de sua prática e com as informações obtidas de Malu durante o período em que convivemos, é que suas dificuldades de relacionamento com os alunos são agravadas de certa forma pelo seu confronto com o universo desses alunos, cujas expectativas, cultura e afetividade são para ela pouco conhecidas.

Os fenômenos de indisciplina relatados pelas professoras da Escola "B" ocorrem, na sua maioria, na sala de aula. Estão, assim, diretamente vinculados à relação pedagógica. Tal relação, que visa a transmissão intencional do saber, possui conforme ESTRELA (1994:40) as seguintes características:

- “- relação íntima entre saber e poder, o saber fundamentando e legitimando a delegação social recebida pelo professor;
- assimetria, decorrente da superioridade do estatuto daquele que detém o saber e está encarregado da sua transmissão em relação àquele que é suposto não o deter e dele deve se apropriar;
 - caráter interessado da relação e da comunicação pedagógica proveniente da intencionalidade do ato pedagógico e do seu intento de influenciar e transformar o outro;
 - artificialismo das situações, criadas expressamente para maximizar a comunicação/recepção do saber;
 - limitação imposta e não natural dos tempos e dos espaços em que ocorre a ação.”

Segundo ESTRELA, o caráter seletivo do saber legitima e fundamenta a relação pedagógica e determina o estatuto e as funções do professor e do aluno. Dessa forma, define papéis, cria expectativas, regulamenta comportamentos e modela atitudes.

Para regulamentar os comportamentos e modelar as atitudes dos alunos, a escola se utiliza de normas de conduta. As normas, consideradas essenciais na vida social, por criarem condições de funcionamento harmonioso do grupo, submetem a vontade particular à vontade geral e criam sentimentos de solidariedade, com frequência costumam expressar indícios de autoritarismo pois, conforme ABUD e ROMEU (1989:86), partem quase sempre do nível institucional da organização escolar, sem a participação do aluno e, muito menos, sem levar em conta a sua realidade sociocultural.

Os alunos, por sua vez, nem sempre aderem às normas estabelecidas pela escola, ora apenas ignorando-as, ora contestando-as. Tais comportamentos são desencorajados e reprimidos pelos castigos e punições impostos aos alunos pelos profissionais da escola e mais comumente pelo professor, quando se manifestam na sala de aula.

A existência de castigos e punições está diretamente relacionada ao conceito de disciplina. Acredita-se que eles funcionem como advertência ou motivação externa para controlar o impulso de “quebrar” regras. No entanto, as práticas cotidianas têm mostra-

do que não é unicamente pelo temor ou pela obediência a um controle externo que se internalizam regras de conduta. Da compreensão da legitimidade da regra e da sua utilidade é que parece decorrer a probabilidade de ela ser aceita e respeitada. Como afirmam ABUD e ROMEU (1989:81), a capacidade de o indivíduo adequar o seu comportamento a determinadas regras se dá à medida que ele amadurece física e mentalmente, aprimora a sua inteligência, ganha em equilíbrio emocional, autonomia individual e capacidade de se relacionar com seus semelhantes.

Na concepção de GUIMARÃES (1988:94-95), as punições se prestam a outro objetivo. Citando FOUCAULT, a autora afirma que, no regime de uma sociedade disciplinar como a nossa, ao discriminar os comportamentos dos indivíduos, a punição passa a diferenciá-los, a hierarquizá-los em termos de uma conformidade a ser seguida. Acrescenta ainda que, além de visar a uniformidade de comportamentos, a punição seleciona os alunos, separando os "bons" dos "maus", sendo ilusório se pensar que a penalidade é uma maneira de reprimir delitos.

Diante dos problemas de indisciplina, as professoras Ana e Malu adotaram como primeiras medidas castigos e punições, entre os quais mencionaram suspensão de Educação Física, suspensão de recreio, retenção de alunos no final da aula e encaminhamento para a direção. Esse último recurso é uma medida utilizada com frequência pelas professoras diante dos problemas de indisciplina. Elas adotam a medida quando querem transferir para outras pessoas a busca de solução para esses problemas ou quando cessam as suas possibilidades de intervenção.

Ana e Malu se referem a esse recurso: Malu chegou a utilizá-lo quando se sentia impotente diante dos problemas. Ana recusava-se a apelar para a diretora ou para as especialistas, por considerar essa medida uma evidência de perda de autoridade. Luiza,

professora da Escola "A", se referiu à questão quando mencionou que foi aconselhada pela supervisora a "não mandar aluno para a direção" pois, se agisse assim, ela não seria considerada boa professora. Com certeza, ao recorrer a esta medida, a professora expõe para os profissionais da escola os problemas que enfrenta e os seus limites de intervenção, ficando vulnerável a críticas e julgamentos. No entanto, em alguns casos, esse se torna um dos últimos recursos de que se pode lançar mão.

Os castigos e punições utilizados pelas professoras da Escola "B" logo demonstraram a sua ineficácia. Para os alunos de Ana, eles geraram apenas sentimentos hostis e ressentimentos, que se expressaram nos apelidos pejorativos que os alunos lhe colocavam. Para os alunos de Malu eles não funcionaram como advertência ou motivação externa para controlar o impulso de quebrar as regras, já que os problemas de indisciplina continuaram. Diante do quadro, ambas as professoras restringiram a utilização de castigos e recorreram a conversas com os alunos na tentativa de elaborar regras de conduta imprescindíveis ao convívio escolar e persuadi-los a respeitá-las. Ana parece ter conseguido soluções satisfatórias para as questões disciplinares e de relacionamento com os alunos. No caso de Malu, as dificuldades persistem.

Na literatura científica, conforme ESTRELA (1994:75), se manifestam visões diferentes dos fenômenos da disciplina/indisciplina, que se refletem na concepção de suas causas e do seu possível tratamento. Até os anos setenta, predominavam as abordagens psicológicas que associavam os conceitos de disciplina/indisciplina aos de adaptação e inadaptação, imputando ao aluno a origem da indisciplina e associando-a a fatores psicológicos, sociais ou pedagógicos. Grande parte dos estudos da época eram inspirados numa perspectiva corretiva da indisciplina, procurando-se caracterizar o fenômeno e descobrir suas causas para fundamentar uma intervenção eficaz. Nesses estudos eram

estabelecidas correlações entre indisciplina e variáveis como o "Q.I.", o insucesso escolar, a origem socioeconômica e as características do meio familiar, sobretudo as que se referem ao sistema de autoridade.

Nos anos oitenta, segundo a autora, as abordagens de caráter sociológico e pedagógico põem em causa as de caráter psicológico. Nessa perspectiva, o centro da análise dos fenômenos de disciplina/indisciplina se desloca do aluno para as variáveis do contexto social e pedagógico. Os sociólogos de inspiração marxista concebem a ordem estabelecida na escola como ordem da dominação. Assim, para BOURDIEU e PASSERON, a resistência dos alunos à autoridade significa resistência à imposição do arbitrário cultural a serviço da função reprodutora. Já BAUDELLOT e ESTABLET vêem na indisciplina uma expressão da luta de classes. (ESTRELA, 1994:78).

Segundo ESTRELA (1994:80), outras correntes sociológicas baseadas no interacionismo põem em destaque o papel do professor como agente de indisciplina, investigando "o modo como professores e alunos atribuem significação aos eventos da aula, elaboram estratégias de resposta e se envolvem em negociações sutis sobre o seu comportamento". Por essa abordagem, a indisciplina resulta de estratégias de resposta dos alunos a situações cuja definição difere daquela do professor.

Nessa linha de investigação se inserem as correntes denominadas pedagógicas, por se basearem na análise do processo específico da sala de aula. Elas evidenciam o papel desempenhado pelas regras no funcionamento das aulas e o comportamento normativo do professor. Nessa perspectiva, os estudos têm reforçado a idéia de que a disciplina ou a ordem necessária às aprendizagens escolares tem por base a organização criada pelo professor na sala de aula.

Pelo exposto, podemos concluir que o tema disciplina/indisciplina na sala de aula é polêmico e vem sendo analisado sobre diversos ângulos, atribuindo-se a origem da indisciplina ora ao aluno, ora a fatores inerentes à escola e à atuação do professor. Dessa forma, diferenciam-se também as medidas sugeridas para as intervenções disciplinares, entre as quais podemos destacar o estímulo constante aos alunos, reforços positivos para os comportamentos desejados e punição para os indesejáveis, cuja eficácia é defendida por alguns autores e contestada por outros; elaboração conjunta de regras de conduta e organização de aulas variadas que possibilitem atividades individuais, em pequenos grupos e coletivas, de maneira a conciliar as necessidades de socialização das quais a escola não pode se manter alheia.

Parece-nos que os problemas causados pela indisciplina na Escola "B" poderiam ser amenizados com alterações na organização das aulas. Com raras exceções, como no caso de Ana, prevalecem metodologias centradas nas professoras que transmitem oralmente os conteúdos. Elas, na sua maioria, atribuem os problemas disciplinares à falta de interesse dos alunos, ignorando a possibilidade de a escola modificar comportamentos prejudiciais à aprendizagem como o desinteresse, a falta de motivação, a desatenção e a indisciplina. Não consideram a importância de repensar as condições da escola, o currículo e a prática docente, as metodologias adotadas e as atividades propostas, que se restringem ao nível individual.

A professora Malu tem consciência da necessidade de introduzir alterações nas metodologias que utiliza e nas atividades que propõe aos alunos. Como afirmou na sua entrevista, acredita que atividades que propiciem participação mais ativa dos alunos podem contribuir para motivá-los e estimulá-los. Entretanto, têm sido frustradas as suas tentativas de promover atividades mais interativas, como os trabalhos de grupo. Segun-

do ela, os alunos não estão habituados a ouvir as opiniões dos outros, respeitá-las e discuti-las. Assim, a situação se configura como um círculo vicioso. As condições para se promover atividades que talvez contribuíssem para uma mudança de comportamento dos alunos são limitadas pelos problemas de indisciplina. Tais atividades não são realizadas e os problemas persistem.

Ao lado das críticas ao controle do corpo e do tempo do aluno, nos trabalhos sobre o tema disciplina/indisciplina na escola discute-se a idéia da necessidade da disciplina externa, traduzida em normas e na obediência a regulamentos pré-estabelecidos, justificada por possibilitar aos sujeitos adquirirem outro tipo de disciplina, a disciplina interior ou autodisciplina, fundamental para a apreensão do conhecimento tanto dentro quanto fora da escola. Com relação ao tema, ressalta-se ainda que a indisciplina atinge diretamente o professor, fatigando-o, gerando sentimentos de impotência e frustração. Conforme observa ESTRELA (1994:97):

“O tempo que o docente gasta na manutenção da disciplina, o desgaste provocado pelo trabalho num clima de desordem, a tensão provocada pela atitude defensiva, a perda de sentido de eficácia e a diminuição da auto-estima pessoal levam a sentimentos de frustração, de desânimo e ao desejo de abandono da profissão.”

A professora Malu vivenciou situações de desgaste e sentimentos de impotência frente aos problemas causados pela indisciplina dos alunos, chegando a abandonar a sala de aula em um determinado dia em que estava, segundo ela, mais sensível e vulnerável. Ela chegou a mencionar na sua entrevista que não se envergonha de sua atitude, pois não se sente “obrigada” a aceitar comportamentos agressivos dos alunos.

As palavras da professora tocam em aspectos importantes do trabalho docente, merecedores de espaço nos cursos de formação inicial que, na sua maioria, negligenciam ou tratam de forma inadequada a preparação do professor para os aspectos relacionais e

disciplinares. Nesses cursos são freqüentemente desconsideradas as condições de trabalho do professor, que é obrigado a se confrontar no cotidiano com classes numerosas e alunos inquietos e agressivos, mais um fator a contribuir para tornar desgastante e desafiadora a atividade do magistério.

Em síntese, o que se conclui da análise dos dados das entrevistas no que se refere às questões disciplinares é que elas constituem mais um problema no cotidiano das professoras, diante do qual elas se sentem impotentes e desamparadas, notadamente no início da carreira. No dia-a-dia, elas vão ajustando procedimentos, experimentando novas medidas e atitudes para lidar com as situações, quase sempre com conflitos e angústias.

3.6.7 Conclusões

A análise da prática das professoras da Escola "A" no decorrer de suas trajetórias profissionais evidenciou que, no início da carreira, elas enfrentaram dificuldades diversas, diante das quais, inexperientes e despreparadas, lançaram mão das medidas disponíveis no momento no intento de resolver os problemas. Conscientes do seu despreparo para a prática, elas procuraram aperfeiçoar as suas formações através de leituras, cursos e troca de experiência com outros profissionais no decorrer de suas carreiras.

As condições de funcionamento e de organização das escolas determinaram a adaptação ou a inadaptação das professoras, influenciaram suas disposições pessoais para a prática e, em alguns casos, concorreram para que elas decidissem se transferir para outras escolas. Ao mencionar o trabalho nas escolas, as referências à ação supervisora são recorrentes. Em alguns momentos da trajetória das professoras, essas profissionais tiveram um papel importante no que diz respeito às orientações para a prática. Por

outro lado, as professoras se ressentiram com o controle sobre seus trabalhos e com o cerceamento de sua autonomia e tentaram alterar o estabelecido nas escolas.

Uma preocupação das professoras se refere ao fracasso dos alunos, sobretudo na 1ª série. Elas apontam o sistema de avaliação nas escolas como um dificultador de suas práticas e, embora busquem introduzir mudanças nos critérios de avaliação e modificar suas posturas perante o processo ensino-aprendizagem, persistem a angústia e a incerteza no momento da decisão de aprovar ou reprovar alunos.

Na prática, as várias situações vivenciadas pelas professoras proporcionaram e demandaram novas aprendizagens. Nessas aprendizagens foram importantes as trocas de experiência com outras professoras, as leituras realizadas, os cursos freqüentados e a observação de aulas "criativas" de colegas. Tal fato, quando ocorre, estimula as professoras a investirem em novas formas de atuação. No entanto, parece-nos que em raras circunstâncias as professoras entrevistadas chegaram a conhecer o que faziam as outras, fato indicativo da inexistência de práticas coletivas articuladas na maioria das escolas em que elas atuaram.

As entrevistas ainda mostram que, na realidade, as trocas de experiências com colegas são bastante limitadas, configurando-se como fruto de iniciativas e disposições individuais e que existe um investimento pessoal das professoras no aperfeiçoamento dos seus trabalhos, representado pelas leituras e pelos cursos que realizam.

As professoras da Escola "B" também se confrontaram no início da carreira com dificuldades diversas envolvendo a seleção de conteúdos e o próprio planejamento escolar. Para duas dessas professoras, a orientação de profissionais da escola (colegas, coordenadora e diretora) foram fundamentais nesse período. A outra professora, Berenice,

enfrentou as dificuldades iniciais através do “ensaio e erro”, conforme afirma. Ela refletia acerca de sua prática e selecionava as estratégias mais eficazes, que passava a utilizar.

As questões de ordem disciplinar e o relacionamento com os alunos constituíram para essas professoras, sobretudo ao ingressarem na Escola “B”, mais um desafio na prática docente. As manifestações de indisciplina dos alunos, traduzidas em desinteresse, dificuldade de permanecer na sala de aula, agressões físicas e verbais dirigidas aos colegas e desrespeito a determinadas normas escolares, são consideradas dificultadoras do trabalho em sala de aula pelas professoras e, portanto, merecedoras de atenção especial. Diante dessas manifestações, elas experimentaram e ajustaram procedimentos, muitas vezes com frustração e angústias, como no caso de Malu, a professora que possui menor tempo de docência na escola.

A prática das professoras da Escola “B” também se constituiu em um espaço de aprendizagens e novas vivências. Diante das dificuldades e das necessidades concretas do cotidiano, emergem indagações e inquietações para as quais elas procuram respostas nas trocas com profissionais mais experientes, nos cursos que freqüentam e nas leituras que realizam. No entanto, essa procura é limitada pelas circunstâncias concretas do cotidiano. Elas reclamam da falta de tempo para a leitura e uma delas, Berenice, se refere à dificuldade de partilhar experiências com outras professoras. Nesse sentido, pode-se inferir que as trocas entre os profissionais da Escola “B” têm um caráter informal e pessoal. No espaço garantido pela escola para o encontro de professores, questões de ordem disciplinar e administrativas são priorizadas em detrimento das questões pedagógicas. Além disso, ainda parece predominar na escola uma tradição de trabalho individual, o que dificulta as trocas de experiências entre as professoras.

Merece ainda ser ressaltado que as professoras de ambas as escolas reconhecem que um fator que dificultou o exercício de suas funções docentes foi a precariedade de seus cursos de formação inicial. Para elas, o curso de magistério apresentou diversas lacunas.

Nélia, Luiza e Berenice relatam que aprendiam Psicologia da criança, algumas "posturas" recomendadas para uma professora e a preparar materiais nos cursos, aprendizagem considerada insuficiente para capacitá-las a enfrentar as situações reais da prática, como pode ser constatado pelos trechos das entrevistas que se seguem:

"No curso de magistério eu não aprendi nada de concreto para a prática. No curso eles tentavam ensinar a gente a gostar dos alunos e adquirir algumas posturas, como é que se escrevia no quadro, como é que se apagava, Psicologia da criança. A gente era doutrinada para ser professora." (Nélia - 49 anos - Escola "A")

"O meu curso de magistério foi totalmente fora da realidade. Só existia preocupação com o capricho, com os desenhos. Eu gastava demais com decalques, porque eram exigidos aqueles desenhos no caderno. Então, tinha um caderno que eu copiava tudo que vinha na Revista AMAE, a gente devia copiar e ilustrar. O meu quadro posicional era com feltro, umas fitas todas bordadas. Eu tive que pagar para fazer, não consegui fazer sozinha e tinha que ser deste nível. Era uma visão muito simplista, utópica da realidade. Depois eu comecei a trabalhar e vi que não tinha aprendido nada do que era a escola na realidade. Eu aprendi que existia um aluno ideal, o aluno real eu nunca fiquei sabendo que existia e nem como trabalhar com ele". (Luiza - 30 anos - Escola "A")

"O curso de magistério me ajudou apenas em termos de materiais, mas o que eu precisava para trabalhar com alunos reais eu não tinha, o curso não deu subsídio, não. Eu só conhecia turmas ideais, situações ideais e alunos ideais." (Berenice - 35 anos - Escola "B")

Para Sandra, Ana e Malu, o início da carreira foi marcado por inseguranças e dificuldades que decorreram, em grande parte, de uma formação que se distanciava da realidade das escolas:

“Eu acho que o curso de magistério me ajudou muito pouco, eu não sabia o que era a escola, tinha medo de ensinar e não sabia o que deveria trabalhar com meus alunos. Era muito insegura.”

(Ana - 50 anos - Escola “B”)

A sala de aula é muito diferente do que a gente aprende no magistério. É uma distância muito grande entre o que a gente aprende no curso e a realidade das escolas. Quando a gente conhece a realidade, fica insegura, não sabe o que fazer.”

(Sandra - 29 anos - Escola “A”)

“Eu sempre percebi uma distância muito grande entre os cursos de formação de professores e a sala de aula. Os cursos deixam a desejar, não propiciam essa segurança de que a gente precisa, não dão respostas. A gente sabe que não vai encontrar respostas em cursos, mas pelo menos uma diretriz para a prática eles deveriam dar. Os cursos deveriam levantar os problemas que possam surgir na sala de aula para que o professor, depois, estivesse mais preparado para enfrentá-los.”

(Malu - 24 anos - Escola “B”)

É importante observar que as professoras entrevistadas cursaram o magistério em décadas diferentes: Ana e Nélia no final da década de sessenta, Berenice na década de setenta, Sandra, Luiza e Malu na década de oitenta. Entretanto, as referências das professoras à formação inicial revelam pontos comuns nos cursos que frequentaram. Um deles é a falta de articulação entre a formação e a realidade. As escolas formadoras de professores organizam seus trabalhos a partir de um ideal de aluno e de escola, que se distancia da escola e do aluno real que as professoras irão encontrar. A essa característica dos cursos podem-se atribuir muitos dos desafios e das angústias vivenciadas pelas professoras no início da carreira, quando se deparam com salas numerosas, alunos inquietos e muitas vezes desmotivados, condições precárias de funcionamento das escolas

e falta de materiais didáticos, entre tantos outros determinantes, que atuam dificultando o trabalho dos professores.

Outro aspecto ressaltado nas entrevistas se refere à importância atribuída nos cursos ao preparo de materiais e aos pressupostos da Psicologia Infantil, em detrimento de conhecimentos gerais e da realidade social, fundamentais para proporcionar ao professor uma instrumentalização capaz de contribuir para uma atuação profissional mais eficiente. Parece-nos que, na grande maioria dos cursos, muitos dos conhecimentos referentes às diversas disciplinas e, portanto, necessários à formação de professores, são negligenciados ou tratados superficialmente. Essa é uma situação que se agrava ainda mais quando se constata que não são elaboradas, nesses cursos, atividades criativas para o ensino das diferentes áreas do currículo. Dessa forma, além de tratados superficialmente, os conhecimentos teóricos são desvinculados da prática, quando mereceria ser priorizada uma vinculação entre eles, considerando a grande dificuldade dos professores em transformar orientações teóricas em orientações metodológicas.

Tais lacunas dos cursos de magistério tem sido analisadas em estudos que enfocam a formação de professores no Brasil. Nesses estudos, a queda da qualidade dos cursos é discutida e freqüentemente atribuída às alterações que eles sofreram nas suas estruturas a partir da Lei 5692/71. De acordo com LELIS (1989:12), a política de profissionalização implementada por essa lei teve uma grave consequência para os cursos de magistério. Dada a sua característica de não requerer instalações e equipamentos complexos e vultuosos, o curso de magistério passou a ser uma habilitação fácil de ser oferecida tanto nas escolas da rede pública como nas particulares e, conseqüentemente, a habilitação para o magistério em nível de 2º grau expandiu-se nos sistemas de ensino, sem o devido controle de qualidade por parte dos órgãos responsáveis.

A descaracterização sofrida pelos cursos de magistério a partir da década de setenta é tratada por PIMENTA e GONÇALVES (1942:108), que apontam algumas características inerentes à atual habilitação. Segundo os autores, uma dessas características é a falta de identidade. A habilitação constitui apenas uma a mais, no meio de outras inteiramente diferentes. O curso sofreu um esvaziamento do conteúdo e não responde nem a uma formação geral adequada, nem a uma formação pedagógica consistente. É, ainda, uma habilitação de segunda categoria, para onde se dirigem os alunos com menos possibilidade de fazer cursos de maior prestígio.

A queda da qualidade da formação de professores, que não se restringe àquela oferecida em nível de 2º grau, tem merecido a atenção de pesquisadores e professores, que discutem a necessidade de reestruturar os cursos voltados para a formação desses profissionais. Segundo SANTOS (1992:137), ao se discutir a formação do professor no início dos anos oitenta, dois pontos eram eleitos como básicos: o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares. Naquele momento, o mais importante era definir a natureza da função docente e o papel do professor para, posteriormente, direcionar as reformas dos cursos de formação de docentes.

Nos anos que seguiram, segundo a autora, apesar de não se desconsiderar a importância da formação política do futuro professor, passou-se a discutir a necessidade de uma formação técnica que abrangesse tanto o domínio dos conteúdos e dos métodos de ensino quanto o conhecimento e a compreensão dos mecanismos de seleção e de exclusão presentes no sistema educacional, além do conhecimento da realidade da clientela da escola pública.

Os debates atuais nessa área indicam que a complexidade das tarefas de professor no seu cotidiano e a heterogeneidade cultural do público escolar exigem uma formação

sólida, no sentido de capacitar os professores para a prática docente. Contudo, essa exigência não tem se concretizado devido a diversos fatores relativos aos cursos de formação de professores.

Um desses fatores diz respeito à forma como os currículos dos cursos estão estruturados. Fundamentando-se em SCHÖN, GÓMEZ (1992:96) afirma que os cursos de formação de professores normalmente se organizam de acordo com o modelo de racionalidade técnica, segundo o qual a atividade profissional é concebida como uma atividade meramente instrumental, dirigida para a solução de problemas através da aplicação de teorias e técnicas derivadas do conhecimento científico. Dessa forma, o currículo dos cursos de formação é estruturado de maneira que os conhecimentos teóricos e as técnicas pedagógicas antecedem as atividades práticas, abrangendo dois componentes:

“[...] um componente científico-cultural que pretende assegurar o conhecimento do conteúdo a ensinar e um componente psicopedagógico, que permite aprender como atuar eficazmente na sala de aula.”
(GÓMEZ, 1992:98).

Entretanto, alguns autores ¹⁷ identificam os limites e as lacunas da racionalidade técnica, alegando que a realidade não pode ser reduzida a esquemas pré-estabelecidos do tipo taxonômico. Na prática existem problemas complexos que não se enquadram nas categorias identificadas pelas teorias existentes. O profissional não pode tratá-los como meros problemas instrumentais, passíveis de solução imediata, através da aplicação de regras armazenadas pelo conhecimento técnico disponíveis em um campo. (GÓMEZ, 1992:100).

Existe ainda um segundo elemento constitutivo dos cursos de formação, apontado como adicional na deficiente preparação do docente para as situações da prática.

¹⁷ Entre eles podemos destacar PERRENOUD, GÓMEZ e SCHÖN.

Trata-se da distância entre o ideal propalado nos cursos e o real apresentado na prática. As escolas de formação, conforme PERRENOUD, preparam os professores para interiorizar, respeitar e valorizar determinadas normas, desconsiderando que, em muitos casos, a realidade dos alunos, dos pais, dos colegas e das instituições não está em conformidade com essas normas. Em relação aos alunos, o autor afirma que as didáticas nada dizem sobre as diferenças; falam de um aluno médio, de um sujeito epistêmico. O professor, assim, não é preparado para se confrontar com alunos diferentes do ponto de vista das atitudes, do capital escolar, do capital cultural, das personalidades. (PERRENOUD, 1993:112).

Tendo em vista a importância dos saberes adquiridos através das experiências cotidianas e considerando que a aprendizagem supõe processos interativos, que se aprende enfrentando situações, resolvendo problemas, refletindo sobre as dificuldades e êxitos e, principalmente, avaliando e reajustando procedimentos, tem-se discutido novas propostas de formação que priorizam a prática como eixo do currículo. Dentre outras, uma nova proposta denominada Formação Clínica¹⁸ tem sido identificada como mais consistente para capacitar o professor de meios para resolver problemas e situações específicas da prática pedagógica.

A proposta de Formação Clínica pressupõe, segundo NÓVOA (1992: 28), uma alternância de estágios diversificados, preparados, acompanhados e analisados, articulados com módulos teóricos interativos. Nessa perspectiva, concebe-se que a formação efetiva é aquela que possibilita experimentação, ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e reflexões críticas acerca de sua utilização.

¹⁸ Em analogia à formação de médicos e psicoterapeutas, entre outros, que consagra boa parte do tempo do curso ao exercício em situações reais, que envolvem conflitos e resoluções face a problemas particulares e complexos.

Para as professoras entrevistadas, os cursos de formação se revelaram limitados perante a complexidade da prática, sejam eles em nível de 2º grau ou de 3º grau. Conscientes do seu despreparo para a função docente, elas se empenharam no aprimoramento de suas formações, durante a trajetória profissional. Através de cursos, congressos, leituras, troca de experiências com outros profissionais e de reflexão acerca de suas práticas, elas construíram ou se apropriaram de diversos saberes referentes à relação professor-aluno, a aspectos do planejamento de ensino, à questão da autonomia profissional e ao processo ensino-aprendizagem.

Apesar de reconhecerem a necessidade de estudos e aperfeiçoamento constantes, com maior ou menor ênfase, as professoras da Escola "A" e da Escola "B" reclamam da falta de condições para a leitura e para a freqüência a cursos. O principal empecilho diz respeito à dupla ou tripla jornada de trabalho. Todas as professoras são concursadas na rede municipal e, ainda que a prefeitura de Belo Horizonte tenha garantido um salário mais elevado para os seus profissionais do que o oferecido pela rede estadual de ensino, seus ganhos se mostram insuficientes para as necessidades emergentes da sobrevivência diária dessas professoras, obrigando-as a acumular dois ou mais cargos nas instituições escolares. Assim como outras docentes, elas foram atingidas pelo processo de proletarianização, como esclarece COSTA (1995:239):

"No Brasil o processo de proletarianização alcançou os docentes de diferentes maneiras. São, em geral, extenuados protagonistas de uma longa jornada de trabalho, durante a qual enfrentam precárias condições materiais no exercício de suas atividades. São atingidos por um crescente processo de desqualificação profissional, seja pela fragmentação do ensino, seja pela superficialidade de sua formação ou pela inexistência ou precariedade de seu preparo em serviço. Seus salários, em geral, estão aviltados, restringindo cada vez mais o acesso a bens culturais e ao lazer."

Finalizando, deve-se acrescentar que a maioria das professoras, ao lembrar as experiências que vivenciaram no decorrer das suas trajetórias profissionais, mencionaram aspectos da organização das escolas nas quais atuaram, que consideravam limitadores ou dificultadores de suas práticas. Ao se referirem a esses aspectos, as professoras os relacionaram às modificações implementadas nas escolas nas quais atualmente trabalham, com a implantação da proposta político-pedagógica denominada Escola Plural e destacaram a importância dessas modificações para suas práticas atuais, que serão objeto de análise no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4 CONCLUINDO: A PRÁTICA E SEUS DETERMINANTES

Nos estudos recentes que procuram compreender a prática docente, é destacada a idéia de que essa é amplamente influenciada por diversos fatores, entre os quais a história de vida do docente, a fase de carreira em que se encontra, suas características pessoais e o contexto institucional. Assim, a prática não é passível de ser explicada considerando-se apenas um desses aspectos.

Neste capítulo, analisaremos as características principais de cada uma das professoras entrevistadas e de suas práticas, relacionando-as às experiências que vivenciaram no decorrer de suas trajetórias, à fase de carreira em que se encontram e às instituições nas quais exercem a atividade docente que, no momento desta investigação, eram desafiadas a realizar grandes modificações em suas rotinas e práticas pedagógicas.

4.1 A prática em estágios diferenciados da carreira

Conforme já ressaltado, existe uma literatura que trata da evolução da carreira docente. Ela é representada por estudos entre os quais destacamos os de CAVACO (1992), GONÇALVES (1992) e HUBERMAN (1992), nos quais são identificadas as diversas fases que constituem o ciclo de vida profissional e os respectivos sentimentos e comportamentos que os docentes, em geral, apresentam em cada fase. Tais sentimentos e comportamentos repercutem na prática cotidiana desses profissionais.

As professoras informantes desta investigação iniciaram o exercício da docência em décadas diferentes, estando, portanto, em estágios diversos da carreira. A seguir, passaremos a identificar as fases da carreira em que elas se encontram, tentando relacioná-las com aspectos de suas práticas.

Entre as entrevistadas, Nélia, Ana e Berenice são as que possuem maior tempo de experiência na docência. Nélia e Ana iniciaram carreira no final da década de sessenta e Berenice no final da década de setenta.

Nélia, como vimos, reiniciou carreira na rede municipal após aposentar-se na rede estadual. A sua carreira na rede estadual foi marcada por coerência de posicionamentos e de atitudes. Ela rejeitava o modelo de supervisão instituído e o contestou na sua prática, procurando formas alternativas e mais participativas de trabalho na função de supervisora.

Alguns anos antes de sua aposentadoria, ela sentia necessidade de procurar respostas para questões para ela instigantes, concernentes à escola e à educação. Investiu em leituras e teve a oportunidade, na mesma época, de observar práticas inovadoras. Ao final de sua carreira na rede estadual, Nélia revelava uma grande motivação para refletir a respeito de sua prática e também o desejo de promover alterações no seu fazer. Dessa forma, ao iniciar carreira na rede municipal, trazia disposição para pesquisar, criar e inovar, enfim para implementar uma prática mais satisfatória para si própria e para seus alunos, além de um certo preparo proporcionado pelas leituras que realizou. O trecho de sua entrevista que se segue ilustra bem este fato:

“Eu sou muito preocupada em reverter isto que está aí. Eu sou utópica, tenho vontade de resolver os problemas da educação, de encontrar soluções. Acho que apesar de todas as dificuldades tenho conseguido alguma coisa, como desenvolver a capacidade dos meus alunos de pensar, raciocinar e criar. Eles hoje já conseguem participar mais das aulas, dar opiniões, argumentar e trabalhar em grupos. Você pode perceber que a primeira coisa que eu falo é: Hoje nós vamos nos reunir em dupla, trio ou quarteto... consegui mudar muita coisa na minha prática e quando eu peço a eles que elaborem, por exemplo, um conceito de medida de superfície e o menino responde que é a medida do miolo, como aconteceu outro dia, eu me sinto recompensada.”

Nélia trabalha na Escola “A” com duas turmas do segundo ciclo, que correspondem à antiga terceira série, lecionando matemática. Em suas aulas, utilizava desafios, problemas e jogos matemáticos. Muitos dos jogos eram elaborados pelos próprios alunos, seguindo as instruções da professora. Ela investia nos trabalhos de grupo, preocupando-se em estimular nos alunos a capacidade de tomar decisões, raciocinar e argumentar. Não fazia parte da sua prática apresentar aos alunos conceitos ou regras matemáticas. Através de perguntas, levantamento e confronto de hipóteses e resolução de problemas, ela os estimulava a descobrir conceitos e regras, como também a generalizá-las.

As aulas dessa professora eram criativas e bem planejadas. Tudo era feito com entusiasmo e prazer, de tal forma que os alunos relutavam em trocar de sala ou abandonar as atividades quando se iniciava uma aula de outra disciplina.

Segundo ela, alguns anos antes da proposta da Escola Plural, já iniciara um trabalho alternativo com a matemática por que observava que essa disciplina era “um bicho-papão” para os estudantes e não conseguia compreender como um saber usado no dia-a-dia pudesse parecer tão confuso e amedrontador. Conforme a professora, a nova proposta veio tão somente instituir o que ela já realizava. Dessa forma, a ela Nélia aderiu imediatamente:

“Todo mundo não fala que a educação no Brasil é uma tragédia ? Se é assim, temos que mudar [...] quando eu li a proposta, percebi que ela ia contra toda aquela lógica excludente e madrasta da qual muitos alunos eram vítimas. A proposta atende muitas das ansiedades e desejos que eu tinha. Eu já trabalhava de acordo com muitos dos seus princípios antes, eu já fazia muita coisa que nela se propõe.”

Podemos concluir que a professora Nélia, ao final de sua carreira, mostrava uma atitude de interesse renovado pela sua profissão, que se expressava nas suas reflexões, análises e disposição para novas aprendizagens, que ainda hoje se mantém. Embora se apresente em alguns casos, essa situação não parece ser comum ao final da carreira, conforme nos mostra GONÇALVES (1992: 165), em estudo que realizou com professoras primárias da região de Algarve, Portugal:

“As professoras em fim de carreira de entre aproximadamente os 31 e os 40 anos de serviço, mostraram divergir de novo em termos profissionais. Enquanto umas, em menor número, pareciam ter renovado o seu interesse pela escola e pelos alunos, mostrando-se entusiasmadas e desejando continuar a aprender coisas novas, as restantes demonstravam cansaço, saturação, impaciência, na espera pela aposentadoria e, sobretudo, não se sentir já ‘capazes de ouvir e agüentar as crianças’.”

Ana, professora da Escola “B”, que iniciou carreira no mesmo período que Nélia, fundamenta o seu fazer num saber adquirido na prática, no decorrer de sua trajetória e, sobretudo, no seu trabalho como alfabetizadora. Ela é reconhecida na escola pelo trabalho bem sucedido que realiza com alunos que acumulam diversas reprovações na primeira série. Seu sucesso como alfabetizadora não nos parece passível de ser explicado unicamente pela dimensão do pedagógico. A dimensão do afetivo se destaca na sua prática e talvez fosse mais apropriada para explicar o seu êxito.

A questão da afetividade na alfabetização – e no ensino em geral – merece ser melhor investigada, já que existem indícios de que ela tem um papel importante no processo de aprendizagem. Da mesma forma, o tipo de relação que se estabelece entre professor e aluno parece influenciar o desejo e o interesse por novos conhecimentos. KUPFER, num trabalho de abordagem psicanalítica, explica que, no processo de aprendizagem como na psicanálise, ocorre o fenômeno da transferência. Na relação pedagógica, o aluno transfere para o professor um desejo de saber, que reveste a figura desse profissional de um sentido especial. Em razão dessa transferência, ocorre também uma transferência de poder. Assim, a palavra do professor ganha poder, passando a ser escutada. Conforme a autora:

“...o analista ou o professor, colhidos pela transferência, não são exteriores ao inconsciente do sujeito, mas o que quer que digam será escutado a partir desse lugar onde são colocados. Sua fala deixa de ser inteiramente objetiva, mas é escutada através dessa especial posição que ocupa no inconsciente do sujeito. Isso explicaria, em parte o fato de haver professores que nada parecem ter de especial, mas que na realidade marcam o percurso intelectual de alguns alunos.” (KUPFER, 1989: 92)

A colocação de KUPFER pode explicar a empatia ou a identificação que ocorre entre determinados alunos e um professor específico. O sucesso de Ana como alfabetizadora decorre, talvez, do relacionamento afetivo que estabelece com seus alunos e do clima propício à aprendizagem que ela consegue criar na sala de aula. Ana demonstra interesse e disponibilidade para escutar os alunos, conhece bem suas características, seus problemas pessoais e seus hábitos. Os elogios eram constantes na sua sala, assim como os gestos de afeto e de respeito. Existe uma preocupação por parte da professora em

resgatar a auto-estima dos seus alunos, crianças e adolescentes com idades variando entre oito e quinze anos, enturmados numa classe acelerada.

Pela observação da prática dessa professora percebemos que ela é menos influenciada pelas teorias recentes sobre a alfabetização do que as outras alfabetizadoras entrevistadas. Ana mencionou que dispõe de pouco tempo para ler, freqüentar cursos e se atualizar. A despeito disso, realiza um trabalho de qualidade e preocupa-se em tornar a aprendizagem significativa e interessante para os alunos.

Podemos dizer que a prática de Ana é criativa, na medida em que ela não se prende a atividades comumente realizadas em outras turmas de alfabetização, tais como bingo de letras ou de palavras, cruzadinhas e caça-palavras. Ela lança mão de vários recursos que julga válidos para a sua prática. No período em que observei sua prática, ela propunha aos alunos pequenas leituras, que elaborava aproveitando situações do cotidiano, como um festa que aconteceria na escola. Realizava ditados com fichas, apresentando o registro das palavras, explorando o significado de cada uma delas e estimulando os alunos a pensar e opinar. Em outros momentos, ela montava pequenos álbuns com seus alunos, utilizando rótulos, gravuras e palavras recortadas de revistas usadas. Os alunos produziam pequenos textos, explorando cenas representadas em gravuras que Ana retirava de cartilhas antigas que sobraram na escola. Faziam pequenas operações de adição e subtração e aprendiam a olhar as horas em um grande relógio de plástico com ponteiros móveis.

Da mesma forma que Nélia, Ana questiona suas posturas e a validade do trabalho que realiza. Segundo ela, sempre priorizou na sua prática a valorização dos conhecimentos e das experiências dos alunos. Devido ao fato de trabalhar freqüentemente com alunos repetentes, preocupa-se em conhecer bem o desenvolvimento de cada um deles, ava-

liar o seu trabalho e aprimorá-lo, levando em conta as expectativas e necessidades dos seus alunos. Dessa forma, a proposta da Escola Plural “atendeu a uma Filosofia segundo a qual já vinha trabalhando”. Apesar disso, vivenciava algumas dificuldades após a implantação da proposta, sobretudo no trabalho com projetos:

“Sinto muita dificuldade em montar projetos mas procurei aprender [...] muitos projetos que eu comecei não deu para acabar. Às vezes eu saía do projeto, fiquei com medo que os alunos não aprendessem. Ficava preocupada, procurando atividades para cada tema. Acho que preciso estudar mais para desenvolver um bom trabalho com projetos.”

Pela análise da trajetória profissional de Ana e pela observação de sua prática, podemos observar que, na fase da carreira em que se encontra, ela consolidou uma forma de trabalho fundamentada em alguns saberes e percepções que construiu nas experiências vivenciadas e em alguns cursos que frequentou. Sua situação, após muitos anos de docência, se diferencia da de Nélia. Apesar de comprometida com a sua prática e de preocupar-se com a qualidade do trabalho que realiza, de certa forma Ana nos pareceu mais conformada com suas condições de trabalho e menos entusiasmada para ler e para se aperfeiçoar profissionalmente. No entanto, com a implantação da proposta Escola Plural, novos desafios vêm sendo a ela colocados, como o trabalho com projetos. Diante desses desafios, ela reconhece a necessidade de estudos e da busca de novas metodologias, recursos e atividades para as suas aulas.

Como já ressaltamos, Berenice é outra professora entrevistada que possui muitos anos de experiência na docência. Na Escola “B”, ela é valorizada por sua capacidade de liderança e por seu comprometimento com a escola. Foi ela quem elaborou o planejamento de trabalho de Educação Física, que orienta as aulas dessa disciplina na escola, assim como o planejamento de Português (redação e expressão). Tivemos a oportuni-

de de observar que a professora, devido à sua competência para redigir, era sempre consultada em caso de alguma dúvida em relação a documentos escritos da escola, correspondências, etc. Por diversas vezes, ela auxiliava outras professoras com orientações a respeito de metodologias, conteúdos e até em relação ao significado de uma expressão ou palavra. Devido a esse comprometimento com a escola, Berenice assumiu a coordenação do turno da tarde, abandonando-a no mês de agosto por ter se tornado desgastante acumular essa função com o trabalho no trio do qual fazia parte.

No período em que observei sua prática, ela era professora de Português em duas turmas do segundo ciclo, correspondentes à antiga quarta série. Embora lançasse mão de diversos recursos para dinamizar suas aulas, como a utilização vídeos de desenho animado, revistas em quadrinhos – para trabalhar discurso direto e indireto – e dramatização de fábulas, a organização do trabalho em sala de aula revelava uma prática pedagógica direcionada para a transmissão oral de conteúdos e centrada na figura do professor. As carteiras eram organizadas em filas e os trabalhos de grupo raramente eram propostos. Quando trabalhavam coletivamente, os alunos demonstravam dificuldade em ouvir os colegas, compartilhar idéias e respeitar opiniões contrárias às suas. Como vimos na descrição e na análise da trajetória profissional desta professora, os vários anos de trabalho lhe proporcionaram segurança para conduzir o processo de ensino-aprendizagem e habilidade no manejo de classe. Na etapa da carreira em que Berenice se encontra é comum os docentes apresentarem uma certa serenidade em situação de sala de aula. Mostram-se menos sensíveis ou vulneráveis à avaliação de alunos, colegas e diretores, além de demonstrarem um distanciamento afetivo em relação aos alunos (HUBERMAN, 1992: 45).

Além de segurança, a professora entrevistada demonstrava tranquilidade ao trabalhar conteúdos, elaborar atividades para os alunos e, principalmente, no relacionamento cotidiano com adolescentes, considerados na escola “agitados e indisciplinados”. Essa segurança e tranquilidade parece contribuir para a inexistência de dúvidas e questionamentos dessa professora em relação às suas opções na organização do trabalho em sala de aula. A impressão que tínhamos era de que Berenice se sentia plenamente satisfeita com o trabalho que realizava. Esse fato, aliado à falta de tempo para leitura e para “buscar novos subsídios teóricos” conforme afirmação da professora, lhe dificultava a promoção de alterações em sua prática.

Em várias situações a professora Berenice demonstrava comprometimento com o seu trabalho e com a escola. Com a implantação da proposta da Escola Plural ela tomou para si mais um encargo na Escola “B”. Muitos dos projetos de trabalho ali desenvolvidos foram por ela elaborados. Apesar de julgar a proposta “interessante”, ela acreditava que a falta de condições das escolas e a precária formação dos profissionais para assumir uma nova postura perante o trabalho dificultarão o seu desenvolvimento:

“A prefeitura propõe uma prática diferente com a mesma infraestrutura das escolas, com a mesma capacitação de quem estava trabalhando com outra sistemática de trabalho, Isto é muito complicado e incoerente. Eles fazem uma proposta de avaliação, como eu vou fazer esta avaliação com quarenta meninos em sala? A formação de profissional continua como estava anteriormente e como é que ele vai trabalhar resignificando conteúdos? A prefeitura não deu subsídios e nem assistência. É como se a mudança surgisse assim do ar.”

As outras três professoras entrevistadas – Luiza, Sandra e Malu – iniciaram carreira respectivamente em 1984, 1987 e 1989.

Como pode ser constatado pelos trechos da entrevista de Sandra, utilizados para reconstruir sua trajetória profissional, ela investe em cursos para aperfeiçoar sua formação e acredita que é através da leitura e dos estudos constantes que o profissional tem oportunidade de se capacitar para enfrentar todas as dificuldades que se apresentam no dia-a-dia de trabalho:

“São muitas as dificuldades que surgem na sala de aula. A gente tem que estar constantemente estudando para dar conta de enfrentá-las e resolvê-las. Hoje eu sinto que a minha principal dificuldade é não saber lidar com alguns problemas que os alunos apresentam, como troca de letras e problemas emocionais. Muitas vezes eu me sinto incapaz de resolvê-los e sei que tenho que estudar muito ainda para me sentir mais preparada e mais segura.”

Na fase de carreira em que se encontra, com quase dez anos de exercício na docência, essa professora demonstra empenho em procurar formas alternativas de atuação em sala de aula e investe na sua formação.

Ela acredita na necessidade do domínio de conhecimentos específicos para implementar um trabalho de qualidade. Trabalhando como alfabetizadora em uma turma de primeiro ciclo, que corresponde ao antigo pré-escolar, Sandra se preocupa em diversificar os recursos que utiliza, os modos de avaliar os alunos e de agrupá-los, para realizar as atividades que propõe. Sua prática é influenciada por estudos recentes sobre a alfabetização. Durante a coleta de dados, ela freqüentemente apresentava aos alunos diversos materiais escritos e os estimulava a produzir pequenos textos. Trabalhava com parlenhas, músicas, histórias e poesias. Considerava importante estimular a expressão oral dos seus alunos; eles reconstituíam histórias ouvidas, contavam experiências interessantes que vivenciaram e expressavam suas idéias e opiniões em relação aos temas que estudavam e às atividades que realizavam.

O trabalho dessa professora foi elogiado pela coordenadora da escola:

“...ela desenvolve um trabalho excelente, sua turma corresponde ao pré e já tem muitas crianças alfabéticas. Ela tem brigado muito para que estes alunos possam ir no ano que vem para uma turma correspondente à segunda série. Acha que tem crianças que se repetirem tudo vão ficar desmotivadas.”

Sandra afirma que aprovou as mudanças realizadas na escola com a implantação da proposta da Escola Plural, ressaltando como positiva a possibilidade de se considerar os ritmos individuais dos alunos no processo de aprendizagem e de proporcionar a eles um período maior de tempo para a alfabetização. Para ela, compartilhar o trabalho com outras professoras tem sido um novo desafio:

“Eu tenho muita dificuldade para lidar com o trio. Antes eu tinha a minha turma, era responsável por ela. Agora tenho que ser professora de duas turmas e dividir o meu espaço com outras professoras. Do meu espaço eu dou conta – com dificuldade, mas dou. Fico preocupada se elas estão dando conta do trabalho. Será que estão trabalhando direito? Minha preocupação é essa. Eu fico querendo assumir tudo para tentar garantir que as coisas dêem certo.”

Luiza, professora da Escola “A”, se encontra praticamente na mesma fase de carreira de Sandra. Suas práticas guardam muitas semelhanças. Ambas se beneficiam de orientações de uma professora alfabetizadora, que trabalhava em uma outra escola na qual elas atuaram e que atualmente é bibliotecária da Escola “A”.

Luiza é alfabetizadora de uma turma de primeira ciclo, que corresponde ao antigo pré-escolar. Como Sandra, ela utiliza parlendas, histórias, poesias e textos diversificados na alfabetização de seus alunos. Apesar dessas semelhanças entre as duas professoras, pareceu-nos que o traço marcante da prática de Luiza é o componente afetivo, que se expressa na sua paciência, na delicadeza e no carinho no tratamento com os alunos e

com os outros profissionais da escola. As palavras da coordenadora de Escola "A" confirmam esse aspecto da personalidade e da prática de Luiza:

"Acredito que uma das grandes qualidades dela é a facilidade para se relacionar com os alunos e com os profissionais da escola. Ela pensa primeiro no aluno, tem um jeito especial com eles, é meiga e carinhosa. É uma pessoa excelente com as colegas, procura compreender e aceitar todo mundo e se relacionar bem com todos na escola."

Através da descrição e da análise da trajetória profissional de Luiza pode-se constatar que essa sua característica era sempre notada nas escolas nas quais trabalhou. Em decorrência disso, os alunos "díficeis" ou que, por algum motivo, exigissem cuidados especiais, eram sempre encaminhados para a sala dela. Esse fato se repetiu na Escola "A". Luiza tinha na sua sala um aluno paralítico e três com sérios problemas de fala. Um deles pronunciava as palavras de maneira tão confusa que só a professora conseguia entendê-lo. Eles necessitavam de uma atenção mais individualizada e de um cuidado específico na locomoção, como era o caso do aluno paralítico.

A atuação de Luiza na sala de aula e os recursos que utilizava para garantir a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem foram construídos através das observações do cotidiano e de reflexões acerca de situações que vivenciou na sua prática. Observando que a maioria dos alunos apreciava escrever no quadro, ela aproveitava todas as oportunidades que surgiam para isso, seja na correção do "dever de casa" ou das atividades que realizavam em sala. Estimulava os trabalhos de grupo porque acreditava que eles eram importantes para a socialização dos alunos e para o processo de aprendizagem. Além disso, preocupava-se em oferecer assistência mais individualizada àqueles alunos que apresentavam maiores dificuldades no processo de alfabetização, não

os abandonando à sua própria sorte como, segundo ela, ocorria em muitas classes de escolas nas quais trabalhou.

Como alfabetizadora, Luiza questiona a reprovação nas antigas primeiras séries. Dessa forma, a proposta da Escola Plural veio atender a um de seus anseios, que era poder conceder um maior tempo ao aluno no processo de aquisição da leitura e da escrita. De acordo com suas palavras o que mais repercutiu na sua prática com as mudanças implementadas na escola foi compartilhar o trabalho com outras professoras:

“Eu fico angustiada quando percebo que tem muitas pessoas que não querem mudar e que não têm comprometimento com nada. Aí fica impossível a gente trabalhar. Ontem fizemos um Conselho de Classe e tinha uma pessoa do meu trio dormindo. Eu sai arrasada, isto me deixou no chão. Não dá para trabalhar com uma equipe deste jeito, que não conhece os alunos e nem sabe o nome deles.”

Como visto, as práticas de Sandra e Luiza guardam algumas semelhanças. Entretanto, em Luiza se destaca o componente afetivo, enquanto que em Sandra prepondera uma preocupação com cognitivo, ou seja, com o domínio de novos conhecimentos que possam contribuir para a qualidade do trabalho que ela realiza.

→ Nos estudos sobre a carreira docente é identificada uma fase vivenciada por eles, denominada **fase de diversificação**. Nela, após vencerem as inseguranças iniciais da profissão, os profissionais se lançam numa série de experiências pessoais, diversificando a gestão das aulas e buscando novos desafios, talvez em decorrência de um receio emergente de cair na rotina. (HUBERMAN, 1992: 41).

Embora não apresentassem no seu fazer todas essas características, Sandra e Luiza demonstram segurança no seu trabalho cotidiano e preocupação em propor aos alunos atividades variadas e interessantes, no intento de tornar agradável e significativo o pro-

cesso de aprendizagem da leitura e da escrita. Isso pôde ser comprovado na observação das aulas das duas professoras e pelas palavras de Sandra:

“Acho que o que eu tenho de positivo na minha prática é estar sempre procurando melhorar o meu trabalho. Gosto de criar conflito nos alunos. Com o conflito vem a curiosidade e a busca. Faço sempre perguntas, tentando criar conflito nas hipóteses que eles levantam. Eu procuro saber do que eles gostam, dos interesses que têm e as curiosidades que demonstram. Gosto de brincadeiras e de jogos e tento tornar a aula bem dinâmica, variando as atividades e experimentando coisas novas.”

Entre as professoras entrevistadas, Malu é a que tem menos tempo de experiência na docência. Nos primeiros anos de trabalho, ela apenas substituía professoras de uma escola estadual. Assim, considera que seu verdadeiro início de carreira se deu ao ingressar na Escola “B”. Nessa escola, ela se deparou com uma realidade bastante diferenciada da existente na outra escola na qual trabalhou, sobretudo no que se refere à clientela. Diante dessa realidade, a professora experimentou sentimentos de insegurança e receio, seguidos de uma certa frustração.

Conforme autores que analisam o ciclo de vida profissional dos docentes, existe nos primeiros anos de ensino um estágio de “sobrevivência” e outro de “descoberta”. O aspecto da sobrevivência é chamado de **choque do real**. Frente à complexidade da prática, o comportamento dos professores apresenta algumas características como uma dificuldade em articular a relação pedagógica com os conteúdos a serem trabalhados, um tatear constante, uma preocupação consigo mesmo, uma dificuldade com os alunos e com os materiais didáticos, além de uma oscilação entre relações demasiadamente íntimas e demasiadamente distantes (HUBERMAN, 1992 : 39).

Entre esses aspectos que caracterizam o comportamento das professoras no início da carreira, a dificuldade com os alunos foi o que se apresentou com maior intensida-

de para Malu. Como visto pela sua entrevista, as turmas para as quais foi designada eram consideradas "turmas difíceis". No seu primeiro ano de trabalho nessa escola, os conflitos e angústias foram constantes no seu relacionamento com os alunos.

Parece-nos que, ao ingressar na Escola "B", Malu tinha uma imagem de um aluno ideal que muito se diferenciava dos alunos reais que encontrou. Educada numa família cujos pais investiam no capital cultural dos filhos, essa professora demonstrava se ressentir do fato de seus alunos não usufruírem das mesmas condições nas suas famílias. Afirmava que eles não valorizavam a escola e que não tinham interesse e estímulo para estudar.

Diante dos problemas de indisciplina e de relacionamento com os alunos, ela assumia ora atitudes autoritárias, ora mais democráticas, tentando resolver as dificuldades emergentes, mas resistindo em conhecer, compreender e aceitar este aluno concreto, seus hábitos, valores e cultura, apegando-se ainda mais ao idealizado. Como vimos no capítulo anterior, ainda que questionasse o seu fazer, acreditando que atividades proporcionadoras de maior interação entre os alunos pudessem contribuir para amenizar os problemas de indisciplina, a sua preocupação se dirigia mais para o comportamento dos alunos do que para a sua própria prática.

Através da observação das aulas de Malu, em duas turmas do segundo ciclo que correspondem à antiga quarta série, pudemos constatar que a maioria de seus alunos parecia desmotivada para frequentar a escola e estudar. As conversas, discussões, agressões e ironias eram frequentes entre eles. A professora era obrigada constantemente a interromper as aulas para chamar a atenção dos mais agressivos e agitados. O clima da sala de aula, por vezes, era tenso e desagradável.

A despeito de observar tentativas da professora Malu em estimular os alunos no processo de aprendizagem, às vezes propondo atividades mais participativas como entrevistas com pessoas acidentadas no trânsito – a serem feitas pelos alunos em grupos – e debates sobre textos estudados, prevalecia na sala de aula uma organização de trabalho muito centrada na professora e na transmissão oral de conteúdos, como se verificava também nas salas da professora Berenice. Não raro os alunos de Malu mostravam indisposição para realizar as atividades propostas, entre elas leitura e interpretação de textos e análise gramatical. Assim, embora preparada teoricamente e comprometida com a sua prática, a professora parecia não ter encontrado até o final do ano alternativas para promover um maior envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem e com eles estabelecer um relacionamento mais ameno.

O próprio clima da Escola “B” certamente não favorecia aos professores o aprimoramento de suas práticas, já que não existia por parte da maioria dos profissionais que ali atuavam uma maior disposição em compartilhar experiências, trocar idéias e implementar alterações em suas práticas. Esse aspecto se evidenciou nas observações que realizamos nessa escola e nas conversas informais que mantivemos com as professoras. A professora Malu confirma esse fato na sua entrevista, ao mencionar a proposta da Escola Plural. Ela afirma que, por trabalhar na Secretaria Municipal de Educação, tem uma visão privilegiada da proposta, acompanhou o seu processo de construção e conhece bem seus fundamentos teóricos. Acrescenta que seu desenvolvimento vem sendo prejudicado na Escola “B” pelo descomprometimento de alguns profissionais, pela resistência a compartilhar o trabalho e a modificar suas práticas e posturas.

É possível identificar nos comportamentos, posturas e maneiras de atuar das professoras entrevistadas, alguns traços característicos da fase em que elas se encontram,

ressaltados por autores que procuram descrever o ciclo de vida desses profissionais. No entanto, observamos que unicamente a fase da carreira não é aspecto capaz de explicar os traços característicos do profissional e a maneira como ele vem atuando. Nessa análise merecem ser consideradas as características pessoais dos profissionais e a instituição na qual exercem sua atividade. Delas trataremos a seguir.

4.2 A prática e as características pessoais

Recentemente têm surgido no campo educacional estudos que, através da análise da vida e da pessoa do professor, procuram compreender a prática desse profissional. Nesses estudos, vem ganhando destaque a idéia de que a maneira como o profissional atua está intimamente relacionada com as suas características enquanto pessoa. Dessa forma, para se entender sua ação profissional é necessário conhecer outras dimensões de sua vida. NÓVOA (1995 : 33) lembra que:

“ Os professores têm voltado ao centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação. Com eles regressam algumas verdades simples, tão simples que pareciam não merecer atenção especial: no professor, não é possível separar as dimensões pessoais e profissionais; a forma como cada um vive a profissão de professor é tão (ou mais) importante do que as técnicas que aplica ou os conhecimentos que transmite; os professores constroem a sua identidade por referência a saberes (práticos e teóricos), mas também por adesão a um conjunto de valores etc. Donde a afirmação radical de que não há dois professores iguais e de que a identidade que cada um de nós constrói como educador baseia-se num equilíbrio único entre as características pessoais e os percursos profissionais. E a conclusão de que é possível desvendar o universo da pessoa por meio da análise da sua ação pedagógica: diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és.”

Nessa perspectiva, a atuação profissional do professor é influenciada pelo modo como ele pensa e age em outras esferas de sua vida e pelos valores, crenças e percepções que incorporou ou construiu no seu percurso profissional. Em outras palavras, pelo seu fazer podem-se desvendar os seus traços pessoais.

Como observamos, as professoras entrevistadas possuem características específicas como profissionais. Pela análise de suas trajetórias e práticas atuais, se evidenciaram alguns pontos comuns, apesar de elas se encontrarem em estágios diferenciados da carreira. Em alguns casos, tais semelhanças nas práticas e nas posturas se devem a características pessoais também semelhantes.

Ana, professora da Escola "B" e Luiza da Escola "A" têm em comum o componente da afetividade, que se destaca na prática de ambas. Esse componente se expressa na maneira como Ana estabelece relação com seus alunos, uma relação permeada pelo respeito, aceitação de cada um deles e, essencialmente, pelo tratamento carinhoso que dispensava a todos.

Esse traço marcante da professora, que refletia positivamente na sua prática, foi comprovado diversas vezes. Ana não admitia que seus alunos fossem criticados pelas outras professoras e confessou-me com uma certa mágoa, que sentiu que eles foram discriminados na época de uma excursão. Ela não foi avisada da possibilidade de levá-los e percebeu que, por trás do esquecimento, estava a intenção de excluí-los da atividade.

Luiza tinha um cuidado especial com seus alunos. Ela não excluía seu aluno paralítico de nenhuma atividade realizada, mesmo quando se tornava difícil a sua locomoção, como no caso das aulas na biblioteca, situada no segundo andar de um dos prédios da escola, e das visitas à horta, num nível mais elevado do terreno, aonde iam para observar o desenvolvimento das sementes e o crescimento das mudas de hortaliças. Para o

deslocamento desse aluno, ela contava com a ajuda dos outros alunos e do porteiro da escola. A professora demonstrava também uma grande disponibilidade para escutar os alunos que tinham problemas de fala e se preocupava em estimulá-los a opinarem e a se expressarem. A atenção e o afeto se destacavam no seu relacionamento com as duas turmas do primeiro ciclo.

Nélia e Sandra, professoras da Escola "A", assemelham-se por investirem profissionalmente em aspectos acadêmicos ou intelectuais. Ambas demonstram uma grande curiosidade intelectual e uma busca constante de respostas para questões que as instigam. Parece haver nessas professoras um desejo emergente de conhecer novas estratégias e formas de modificar suas práticas, promovendo alternativas para torná-las mais dinâmicas e eficientes.

Nélia dava vazão aos seus desejos de inovação e às suas curiosidades, dedicando-se principalmente à leitura e à pesquisa de diferentes materiais para elaborar jogos e outras atividades interessantes para as suas aulas. Com dois filhos jovens cursando o segundo grau, ainda que trabalhasse dois períodos, a professora dispunha de um certo tempo para estudar e planejar suas atividades.

Para Sandra a situação era mais complicada. Com filhos pequenos que requeriam maiores cuidados, pouco ou nenhum tempo lhe restava para leitura e freqüência a cursos. Ela se sentia prejudicada por essa circunstância e planejava trabalhar apenas um período no próximo ano, para freqüentar um curso de pós-graduação e preparar com mais cuidado suas aulas.

Nesse sentido é importante destacar que as duas professoras julgam positivo o fato de usufruírem de horários específicos nas escolas para estudo e planejamento – os

chamados horários de projeto individual – propostos no projeto da Escola Plural. Ainda que insuficientes, esses horários são bem aproveitados por essas professoras.

Sandra e Nélia demonstram disponibilidade e entusiasmo para compartilhar experiências e trocar idéias com outros professores. No período de observação das práticas, elas tinham uma participação de destaque nas reuniões pedagógicas, quando levantavam questões, apresentavam sugestões para o trabalho do dia-a-dia e procuravam contribuir em qualquer evento que se realizasse na escola.

Ambas conheciam com profundidade a proposta da Escola Plural e defendiam a necessidade de integração dos profissionais para que seu desenvolvimento se concretizasse. Nélia, sobretudo, apresentava diversas sugestões para a elaboração e desenvolvimento dos projetos, mostrando-se, além de envolvida com a proposta, preocupada em envolver também os professores no trabalho coletivo. A impressão que tivemos é de que essa professora exercia uma certa influência que julgamos muito benéfica sobre os profissionais do turno da tarde da Escola “A”.

Malu e Berenice, professoras de Escola “B”, possuem em comum uma postura que podemos chamar de conservadora frente ao processo de ensino-aprendizagem, evidenciada na forma como organizam o trabalho em sala de aula, geralmente centrado na figura da professora e na transmissão oral de conteúdos, conforme já ressaltamos. Nas aulas dessas professoras raramente eram propostos trabalhos de grupo ou outras atividades que oportunizassem situações de interação entre os alunos.

A organização de trabalho verificada nas salas de Berenice e Malu demonstra que elas orientam suas práticas pelas denominadas “didáticas tradicionais”. Segundo PERRENOUD (1993 : 77), o trabalho orientado por essas didáticas se constitui de: (1) uma alternância de lições – momentos em que o professor explica novas noções e expõe no-

vos conhecimentos, (2) exercícios e (3) momentos de controle das aquisições. Conforme afirma o autor, as tarefas propostas aos alunos provêm de uma lógica de controle:

“a) O trabalho escolar é exigido pelo professor; é raro que um aluno queira trabalhar por sua livre e espontânea vontade, ou seja, sem imposição nem referência a um insucesso; por outras palavras, o trabalho não responde a uma necessidade pessoal, mas sim a uma expectativa do professor, explícita ou implícita.

b) O trabalho exigido é efetuado sob controle: raramente se deixam os alunos entregues a si mesmos durante longos períodos [...] os exercícios são feitos sob o olhar do professor, que verifica pelo menos de longe se os alunos estão a trabalhar, se não falam, se se debruçam sobre os cadernos ou os livros indicados, se utilizam os instrumentos desejados. Por vezes, o professor exerce uma vigilância mais cerrada percorrendo as filas de carteiras ou interpelando este ou aquele aluno.

c) No final, o trabalho dos alunos é avaliado não necessariamente para receber uma nota, mas para ser corrigido e para ser entregue com indicação dos erros e instrução com vista a complementar ou a retificar os elementos pouco satisfatórios.” (PERRENOUD, 1993 : 78)

Pode-se observar nitidamente esses aspectos citados por PERRENOUD nas salas de Berenice e Malu. Como já mencionamos, freqüentemente os alunos mostravam indisposição para realizar as tarefas propostas, chegando a manifestar desinteresse perante determinadas atividades como retirar substantivos comuns e próprios e verbos de textos estudados. Alguns relutavam em iniciar as atividades. Nesses casos, as professoras cobravam comprometimento com os estudos e redobravam a atenção para verificar o andamento dos trabalhos.

Tarefas individuais, carteiras organizadas em filas e poucas possibilidades de interação entre os alunos caracterizam o trabalho e as salas de aula de ambas as professoras. Embora se preocupem em estimular os alunos no processo de aprendizagem e demonstrem comprometimento com o seu trabalho, elas raramente promovem situações de busca, descoberta e de trabalho coletivo entre alunos. Em outros termos, fica bastante caracterizada a posição de transmissoras de conhecimentos que elas assumem. Resta

ainda acrescentar que, apesar de compartilharem esse ponto comum, Berenice e Malu se distinguem em relação ao manejo de classe. Nesse sentido, a experiência proporcionada por vários anos de trabalho em escolas de periferia beneficiava Berenice. Ela enfrenta com desenvoltura e serenidade os problemas de disciplina semelhantes aos que afetam Malu.

A análise da trajetória e da prática das professoras entrevistadas, assim como as observações realizadas nas escolas, revela ainda que as instituições nas quais atuam se diferenciam em alguns aspectos que parecem exercer influência nas posturas, nas disposições e no fazer das entrevistadas, conforme veremos a seguir.

4.3 A prática e a instituição escolar

As instituições escolares possuem características comuns que as distinguem de outras instituições. FORQUIN (1992 : 28) as define como:

“... locais e meios organizados com vistas a transmitir a um público numeroso e diversificado e por meios sistemáticos, conjuntos de conhecimentos, de competências, de representações e de disposições correspondendo a uma programação deliberada. A escola não é apenas, com efeito, um local onde circulam fluxos humanos, onde se investem e se geram riquezas materiais, onde se travam interações sociais e relações de poder, ela é também um local – o local por excelência nas sociedades modernas – de gestão e de transmissão de saberes e símbolos.”

Embora apresentem características comuns, as escolas podem se estruturar e se organizar de maneira tal que favoreçam ou não a formação e o crescimento de seus profissionais e a abertura a novos princípios norteadores da ação educativa que nelas se efe-

tiva. Assim, o clima institucional é fator de fundamental importância para a prática docente. Entretanto, ao ingressar na instituição, o professor nem sempre tem consciência das suas peculiaridades – as relações que ali se estabelecem e as regras e normas que ali vigoram. Como lembra PERRENOUD (1993 : 105):

“O discurso pedagógico, centrado como o seu nome indica na criança, é muitas vezes um discurso idealista, que não diz nada, voluntária ou involuntariamente, sobre o que constitui a realidade organizacional cotidiana: os obstáculos materiais, as relações hierárquicas, os conflitos e a competição, a ambigüidade, a imprecisão dos objetivos e das regras, a diversidade das estratégias e dos pontos de vista.”

Pouco a pouco, após a sua inserção na instituição, é que o professor vai se inteirando da sua lógica de funcionamento e organização, da postura pedagógica dos seus pares, das características da clientela, das normas e regras que vigoram, das possibilidades ou não de compartilhar trabalho e experiências, entre tantos outros aspectos. A inserção do profissional na instituição é por vezes conflituosa e frustrante; em outros casos, se dá de maneira meramente adaptativa.

As escolas nas quais as informantes desta investigação atuam apresentam algumas diferenças quanto à conservação dos prédios, aos anos de funcionamento, ao número de alunos e às características da clientela. Essas diferenças nos parecem bem menos significativas do que aquelas observadas nas práticas e posturas dos profissionais das duas escolas e na organização de trabalho de ambas.

A maioria dos profissionais da Escola “B” ali atua há diversos anos, como é o caso da professora Berenice e da professora Ana. A Escola “A”, inaugurada recentemente, tem seu corpo docente constituído de profissionais oriundos de diversas escolas. Eles, em geral, “dobram turno” em outras escolas e esse fato parece contribuir para que,

na Escola "A", circulem novas idéias e sugestões referentes ao ensino dos diversos conteúdos das diferentes disciplinas, ao processo de avaliação e a materiais e recursos didáticos.

Tal questão se evidenciou nas reuniões pedagógicas, nas conversas informais na sala dos professores e na entrevista da coordenadora do turno da tarde da Escola "A", quando ela afirmou que Luiza e Nélia, professoras dessa escola, sempre traziam sugestões de outras escolas nas quais trabalhavam, como a idéia do Caderno de Atas já mencionada. A mesma iniciativa é comum a outros professores, conforme tivemos a oportunidade de observar.

Outro aspecto que nos chamou a atenção nas duas escolas diz respeito à forma como se organizam para garantir aos professores horários para estudos e planejamentos, assim como também encontros coletivos. Nas duas escolas os professores dispunham de horários de projeto individual para leitura, planejamento de atividades e análise de produções dos alunos. Nas sextas-feiras, realizavam-se reuniões pedagógicas e, na Escola "A" aconteciam reuniões semanais de professores de uma mesma área curricular. Ainda que em ambas o horário individual de projeto nem sempre pudesse ser usufruído pelos professores devido às faltas dos colegas e ao pouco tempo reservado para o encontro dos trios nas reuniões pedagógicas, existia na Escola "A" uma preocupação maior dos profissionais em conseguir espaços e tempos para planejar e compartilhar o trabalho.

Não raro as professoras dessa escola procuravam as companheiras do trio do qual faziam parte, na sala de aula. Enquanto os alunos realizavam alguma atividade, elas trocavam impressões sobre o desenvolvimento dos trabalhos, relatavam as atividades que vinham elaborando e tentavam, de certa forma, trabalhar os conteúdos de maneira mais integrada. As trocas de experiência se davam também nas reuniões dos professores de

uma mesma disciplina, nas quais os professores do primeiro e do segundo ciclo e das séries finais do primeiro grau tinham a oportunidade de se encontrarem.

Deve-se destacar que essas trocas aconteciam entre professores de ciclos, trios e áreas curriculares diferentes. Sandra e Luiza eram orientadas pela bibliotecária, uma alfabetizadora experiente e estudiosa de novas teorias acerca da alfabetização, que estava fora da sala de aula por problemas de saúde. Nélia e Luiza freqüentemente conversavam sobre o cotidiano escolar e as dificuldades que enfrentavam. Nélia costumava também trocar experiências com o professor de matemática das série finais do primeiro grau. O empenho e o dinamismo de Nélia eram admirados por outros profissionais da escola, entre eles a professora Luiza, como mostra a sua entrevista: “Eu tenho receio de me acomodar quando estiver na época de minha aposentadoria. Quero estar como Nélia, cheia de idéias, lendo, questionando e buscando cada vez mais.”

Na Escola “B”, as trocas de experiências entre os profissionais não eram freqüentes e a disposição para compartilhar o trabalho era bem menor do que a verificada na Escola “A”. Embora existissem alguns professores que demonstravam maior abertura para relatar suas experiências e falar sobre sua prática, no geral ainda prevalecia uma tradição de trabalho individual e mesmo uma tendência ao isolamento, além de insatisfação com o trabalho, como ilustra o trecho da entrevista da professora Malu:

“Aqui na escola um outro profissional reflete desânimo e até repugnância, mesmo por estar em sala de aula. Eu procuro não me deixar contaminar, mas isso incomoda. Uma companheira do meu trio odeia estar em sala de aula. O tratamento dela com o aluno é grosseiro, ela não os deixa nem falar, faz ameaças e chama todo mundo de burro. Eles reclamam com a gente, pedem uma resposta, uma solução e nós não sabemos dar. Tentamos contornar a situação, falando que eles devem conversar com ela [...] o nosso relacionamento com essa professora não é tranqüilo, não há troca, a gente só sabe o que ela está fazendo se olhar os cadernos dos alunos. Ela se segrega, não conversa com ninguém.”

Na sua entrevista, a professora Malu toca num aspecto importante, que observamos na Escola "B". Com a nova organização das professoras em trios, algumas questões emergiam, como as constantes reclamações de alunos em relação a determinados componentes dos trios. As reclamações diziam respeito à falta de assiduidade às aulas, ao relacionamento professor-aluno ou à forma como conduziam o processo de ensino-aprendizagem. Às vezes a situação se tornava constrangedora para as outras professoras, que não podiam se responsabilizar pelas posturas adotadas por colegas e nem sempre conseguiam solucionar os problemas. Conforme afirma a professora Berenice, são situações que exigem cuidados especiais:

"É muito complicado ouvir os alunos reclamarem de colegas do trio. Às vezes, é interessante você deixar vir à tona o problema para tentar ajudar na solução. Isso depende de quem é o outro profissional e qual é o tipo de problema. Já que você trabalha naquele mesmo grupo, deve tentar ajudar, porque os problemas vão repercutir no seu trabalho. Outras vezes não é muito ético você interferir não."

Outra diferença marcante nas duas escolas não está diretamente relacionada às suas organizações mas ao comprometimento de seus profissionais com a própria instituição e com os alunos. Em ambas se verificou a falta assiduidade de determinados profissionais. Na Escola "A" isso aconteceu principalmente no primeiro semestre. Após reclamações constantes dos outros componentes dos trios, as faltas diminuíram consideravelmente. Na Escola "B", a situação persistia, prejudicando as professoras Malu e Berenice. Elas não puderam usufruir de seus horários de projeto individual por vários meses do ano, em decorrência de substituírem professoras faltosas e outras que solicitavam licença de trabalho. Malu se refere a esse fato na sua entrevista:

“Eu não posso dizer que o trio cumpriu a sua finalidade. Ele que possibilitaria a troca de experiências e a divisão de responsabilidade para mim foi só frustração. A maioria dos meus horários de projeto este ano eram para substituir uma colega que faltava, de junho a setembro era só cobrindo uma colega do trio. Isso prejudicou o meu trabalho, por não ter tempo de elaborar direito as minhas atividades.”

Em relação à nova organização das professoras, é importante ressaltar que o fato de compartilhar o trabalho em duas turmas de responsabilidade do trio permite a elas perceberem o desenvolvimento do trabalho das colegas, o tipo de relacionamento que elas estabelecem com os alunos e se elas comparecem às aulas. Os indícios de acomodação, resistência à mudança, falta de interesse e de comprometimento tornam-se mais evidentes nas relações cotidianas. Aliados à escassez de horários específicos para encontro dos trios, esses fatores reduzem as vantagens desse tipo de agrupamento, dificultando o desenvolvimento do projeto da Escola Plural, sobretudo na Escola “B”, onde tais indícios aparecem com maior intensidade.

Podemos destacar ainda dois fatores que se ressaltavam na Escola “A” e na Escola “B”, de certa forma diferenciando-as. Com a implantação da proposta da Escola Plural, em ambas foram organizados e desenvolvidos projetos de trabalho com temas diversificados, alguns deles planejados para ser desenvolvidos em todas as turmas. Surgiram dificuldades para se envolver todas as professoras no trabalho coletivo, notadamente no que diz respeito à elaboração e ao desenvolvimento dos projetos. Esse aspecto ficou evidente nas reuniões pedagógicas. Enquanto algumas professoras relatavam as atividades que vinham realizando e analisavam o desenvolvimento dos projetos em andamento, outras se mantinham alheias, como se não fizessem parte daquele contexto.

Na Escola “A”, a proporção de professoras que demonstrava desinteresse e falta de envolvimento no trabalho coletivo era bem menor do que a existente na Escola “B”,

representando em média um quinto dos profissionais. Pode-se afirmar que poucas eram as professoras que demonstravam um envolvimento maior nas discussões na Escola "B". A professora Berenice foi quem assumiu a responsabilidade de elaborar muitos dos projetos do turno da tarde dessa escola, além de se preocupar em recolher e pesquisar materiais diversos para montar estratégias de trabalho.

O outro aspecto se refere à organização do trabalho em sala de aula. Na maioria das turmas da Escola "A", essa organização era pautada na realização de tarefas coletivas, no estímulo à expressão do pensamento e das opiniões dos alunos, revelando que a maioria das professoras rejeitava uma prática pedagógica centrada na sua pessoa e se empenhava no desenvolvimento da autonomia dos aprendizes. Na Escola "B", conforme afirmado anteriormente, as professoras em geral tendiam a privilegiar tarefas individuais e manter um ensino centrado na transmissão de conteúdos.

Além desse fato, observamos que as condições físicas das salas de aula em muito se diferenciavam nas duas escolas. Na Escola "A" as salas são bem conservadas e limpas, dispõem de estantes nas quais as professoras guardam materiais diversos como revistas, jornais e jogos, além de terem trabalhos de alunos, lembretes, calendários e desafios matemáticos afixados nas paredes. Na Escola "B" as salas são empoeiradas, com paredes nuas, algumas tendo goteiras. Por serem cobertas com telhas de amianto, em dias de calor elas se tornam excessivamente quentes e abafadas. As condições físicas das salas de aula e, principalmente, a organização do trabalho sem dúvida influenciam a disposição e o interesse demonstrados pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem, bastante diferenciados nas duas escolas.

De maneira geral, as professoras parecem também influenciadas pelo clima institucional. Nesse sentido, tivemos a impressão de que ele exercia maior influência sobre

aquelas que tinham menos tempo de carreira, como a professora Malu. Embora não explicitasse, ela demonstrava sinais evidentes do quanto se sentia afetada pela falta de comprometimento de alguns profissionais da Escola "B" e pelas dificuldades de compartilhar seu trabalho e as experiências que vivenciava. Sandra e Luiza também eram afetadas pelo clima da Escola "A", mas de maneira positiva. Elas se beneficiavam da troca de experiência com outros profissionais da escola e mostravam disposição e interesse em aprimorar suas formações e suas práticas.

Embora não se possa generalizar essa afirmação para outros casos, as professoras que tinham mais tempo de carreira influenciavam a instituição em maior grau do que eram influenciadas por ela, como no caso de Nélia, ou se sentiam menos vulneráveis ao ambiente institucional como parecia acontecer com Ana.

Para finalizar, é importante acrescentar que a maneira como as escolas se organizam e a disposição, o empenho e o comprometimento dos seus profissionais para implementar uma prática mais eficiente e competente refletem também no desenvolvimento da proposta da Escola Plural em ambas. Através da observação do cotidiano das escolas e das entrevistas das professoras e coordenadoras, foi possível constatar que, na Escola "A", era bem maior o empenho dos profissionais em discutir os fundamentos teóricos da proposta, em sugerir formas alternativas e instrumentos diversificados de avaliação, em compartilhar o trabalho, elaborar projetos e desenvolvê-los. O depoimento da professora Nélia retrata esse fato:

“Aqui na escola, apesar das dificuldades a gente tem avançado. Tem discutido e procurado alternativas para o trabalho e para a avaliação. Observo que, pouco a pouco, algumas modificações tem ocorrido nas práticas, mesmo no caso daquelas professoras que, no início, punham empecilhos a tudo. Eu vejo muitas possibilidades, só me sinto limitada quando recebo coisas prontas e acabadas, a receita está aí e o bolo você vai fazer assim. Quando me dão um espaço muito grande de construir, de andar com minhas próprias pernas, que limitações eu posso ter? Estamos envolvidas aqui na escola com a proposta. Ela está em processo de construção. Não é algo dado, feito e acabado. Por isso eu acredito cada vez mais nela.”

Na Escola “B”, a inércia de algumas professoras vinha comprometendo o desenvolvimento da proposta da Escola Plural. Por acomodação ou por outros motivos, elas resistiam em abandonar concepções e práticas cristalizadas ao longo da carreira. Some-se a isso a tradição de trabalho individual. Como relata Malu:

“Eu queria muito que as coisas se modificassem na nossa escola, mas isso não está acontecendo. Foram só dois projetos que conseguimos desenvolver satisfatoriamente na escola. Outra crítica que eu tenho a fazer é sobre a avaliação quantitativa. Todo bimestre nós damos provas para os alunos e pouco recorremos a outra forma de avaliar. Mudamos apenas de nota para conceito e eu assumo isso também. Continuamos avaliando apenas o que o aluno sabe do que nós ‘transmitimos’ para ele. No fundo, continuou a mesma lógica; o que mudou é que nós trabalhamos em trio. Cada professor com sua área, sem compartilhar com o outro e estamos em duas turmas, mas as práticas e a postura dos professores pouco se alternam.”

A professora Berenice, entretanto, expressa uma opinião mais otimista. Para ela a proposta da Escola Plural “colocou o pessoal mais crítico, pesquisando mais e conversando mais”. Conforme afirma, nesse aspecto a escola cresceu e a tendência é de que, com o tempo, as professoras aceitem melhor as mudanças ocorridas e a elas tentem se adequar.

Através dos diferentes depoimentos e das observações realizadas nas escolas, dois aspectos parecem ter afetado mais fortemente as professoras entrevistadas: o traba-

lho com projetos e o agrupamento das professoras em trios. O trabalho com projetos exige empenho para pesquisar materiais e recursos, além de disposição para compartilhar experiências e atuar coletivamente. Embora algumas das professoras tenham demonstrado facilidade para participar da elaboração de projetos e implementá-los na sala de aula, outras se queixaram da falta de orientação para esse tipo de trabalho e das dificuldades para desenvolver os projetos no cotidiano.

Quanto ao agrupamento das professoras em trios, ele tem demandado das profissionais disponibilidade para substituições, sutileza e habilidade para contornar os problemas que surgem entre algumas professoras do trio e alguns alunos, assim como no próprio trio, geralmente causados por divergências de opiniões e posturas. As vantagens dessa organização das professoras, tais como a divisão de responsabilidades no planejamento e na avaliação, a possibilidade de compartilhar experiências e de usufruir de horários específicos para estudo na escola, planejamento e análise de produções de alunos, têm sido afetadas por atitudes de descomprometimento, acomodação, resistência à mudança e à troca de experiências por parte de algumas profissionais.

4.4 Considerações finais

A prática dos professores resulta de um processo de construção contínua e permanente no qual três perspectivas se apresentam e se interpenetram: (1) o desenvolvimento pessoal, representado pelo crescimento individual do docente; (2) a profissionalização, que diz respeito à aquisição de competências referentes à organização do processo de ensino e (3) a socialização profissional, que envolve tanto a adaptação do docente

às normas institucionais quanto a sua participação nos processos interacionais do seu meio profissional.

No caso das professoras entrevistadas, merecem ser destacados os seguintes fatores que influenciaram e influenciam as suas práticas:

OS TRAÇOS PESSOAIS. Os traços que compõem a personalidade do docente certamente condicionam a sua atuação. A timidez, o dinamismo, a tendência à liderança, a capacidade de externar afetividade são características pessoais marcantes que, muito além de condicionar a prática dos docentes, em alguns casos tornam-se elementos identificadores do profissional na instituição em que atua. Os traços pessoais contribuem para determinar o tipo de relacionamento que os docentes estabelecem com seus pares e alunos, bem como a sua participação e o seu envolvimento nas decisões, nos projetos; enfim, na dinâmica escolar.

A FORMAÇÃO INICIAL. As informantes desta investigação mencionaram a precariedade dos seus cursos de formação inicial no sentido de capacitá-las para enfrentar as situações reais da prática. Podem-se atribuir a essa precariedade muitas das dificuldades e das angústias vivenciadas pelas professoras no início da carreira. Conscientes do seu despreparo para a função docente, elas procuraram aprimorar suas formações durante a trajetória profissional através de cursos, leituras, trocas de experiências com outros profissionais e de reflexões acerca de suas práticas. Assim, pode-se afirmar que a precariedade ou a qualidade do curso de formação inicial repercute com mais intensidade no início da carreira. No decorrer do trabalho cotidiano, as professoras constroem ou se apropriam de novos saberes, enriquecendo ou complementando sua formação inicial, ao

mesmo tempo em que incorporam uma postura pedagógica que é resultado da convivência com os seus pares e da influência de um modelo de atuação preconizado pela escola.

No caso das professoras entrevistadas, a formação inicial se revelou importante para legitimar a posição do profissional perante seus pares. Ana, uma das professoras, sentia-se inferior na escola em que trabalha, por não ter cursado uma faculdade, quando a maioria das professoras daquela escola já possuía um diploma de terceiro grau. Essa situação estimulou Ana e uma colega a prosseguir nos estudos.

É importante ainda lembrar que todas as professoras entrevistadas afirmaram que sua "opção" pelo magistério não se efetivou em decorrência de um ideal ou de uma suposta vocação. Acreditamos que tal fato contribui para que elas tenham uma atitude mais realista diante da sua profissão e demonstrem conscientização quanto à especificidade do seu trabalho, percebendo-o como uma atividade profissional apoiada em saberes próprios. Dessa forma, as entrevistadas consideram essenciais o estudo sistemático e o aperfeiçoamento constante para o exercício das suas funções.

FASES DA CARREIRA. Como foi possível constatar, as professoras entrevistadas, que estão em diferentes fases de carreira, apresentam nos seus comportamentos e na maneira de atuar algumas características das fases em que se encontram. Como já identificado em outros estudos, percebem-se nas suas práticas, aspectos como insegurança e dificuldades no início da carreira, empenho em procurar formas alternativas de atuação em sala de aula, serenidade e um certo conformismo com as condições de trabalho. A fase de carreira influencia a prática docente e explica alguns aspectos do comportamento dos profissionais.

AS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO DECORRER DA CARREIRA. As inúmeras experiências que o cotidiano profissional propicia às professoras são, de maneira geral, condicionantes de suas ações na prática atual. Muitas das ações atuais dos docentes têm raízes nos acontecimentos do passado. De algumas das experiências vivenciadas resultam indagações, inquietações, angústias e conflitos, para os quais elas procuram respostas e soluções nas trocas com profissionais mais experientes, nos cursos que frequentam e nas leituras que realizam. Algumas dessas experiências conduziram as professoras a novas aprendizagens e a mudanças de posturas, notadamente no que diz respeito ao processo de aprendizagem e ao relacionamento com os alunos.

O CONTATO COM OS PARES. Como observamos pela análise da prática na trajetória profissional das professoras, todas elas contaram em alguns momentos de suas carreiras com orientações de colegas, diretoras, coordenadoras e mães professoras. A troca com os pares se configurou como elemento fundamental para as práticas das entrevistadas. Entretanto, conforme destacamos, tais trocas têm um caráter informal e são fruto de iniciativas e disposições individuais.

Deve-se ressaltar que alguns profissionais que se empenharam em estudar e em buscar alternativas de trabalho tiveram um papel de destaque no processo de constituição da prática de algumas das professoras entrevistadas, ora compartilhando seus saberes, ora abrindo-lhes as portas de suas salas de aula, revelando para as entrevistadas um trabalho criativo e inovador, o que as estimulou a investir em novas formas de atuação. No entanto, raramente foi mencionada a existência de práticas coletivas articuladas na maio-

ria das escolas em que trabalharam, o que evidencia ser de natureza mais informal que formal essa troca entre os pares.

O INVESTIMENTO INDIVIDUAL: LETURAS E CURSOS. As leituras realizadas e alguns dos cursos freqüentados, sobretudo os de alfabetização, tiveram repercussão na prática e no discurso dessas profissionais. Embora elas acreditem na importância e na necessidade desse investimento individual, ele de certa forma fica comprometido pela falta de tempo, já que todas “dobram turno” em escolas da rede pública.

O CONTEXTO INSTITUCIONAL. A maneira como as escolas se organizam e se estruturam pode favorecer ou desfavorecer a formação e o crescimento dos seus profissionais. A postura dos profissionais, as possibilidades de compartilhar ou não o trabalho e a experiência, assim como a existência ou a inexistência de espaços e tempos destinados ao preparo das atividades e à reflexão sobre a prática influenciam a prática das professoras.

Outro aspecto que merece menção diz respeito à localização das escolas e às características da sua clientela. Em geral a inserção das escolas em meios socioeconômicos mais privilegiados é um fator de atração para profissionais bem qualificados. Com freqüência os alunos dessas escolas provêm de famílias que valorizam a educação formal e depositam expectativas na escolarização dos filhos. Essas famílias investem na educação dos filhos e os estimulam nos estudos. Todos esses fatores tornam menos árdua, nessas escolas, a função de ensinar, havendo, em princípio, maior disponibilidade dos profissionais que ali trabalham em experimentar novas formas ou propostas de ensino.

OS DESAFIOS DESENCADEADOS PELO PROCESSO DE MUDANÇA INSTITUCIONAL. Conforme mencionamos, no momento desta investigação as escolas pesquisadas passavam por mudanças em suas organizações devidas à implementação da proposta da Escola Plural. Essas mudanças repercutiram na prática das professoras entrevistadas, trazendo novas dúvidas, questionamentos e ansiedades, alterando a rotina das escolas e exigindo novas habilidades e saberes das professoras.

Apesar de todas as entrevistadas declararem que tinham afinidade com a proposta e que aprovavam as mudanças, algumas delas manifestaram interesse mais acentuado pelo projeto da Escola Plural. Essas profissionais estavam exercendo importante papel na implementação da proposta na escola, pesquisando materiais, sugerindo atividades às colegas, participando ativamente de discussões e contribuindo na elaboração dos projetos de trabalho.

Acreditamos que o interesse acentuado pelo projeto da Escola Plural e o maior envolvimento e entusiasmo com as mudanças demonstrados por algumas professoras se devem a um tipo de postura que essas profissionais já apresentavam antes da implantação da nova proposta. Essa postura, baseada na adoção do que é muitas vezes denominado Pedagogia Crítica ou uma prática progressista, se caracteriza, entre outros aspectos, pelo uso de novas metodologias de trabalho, como a de projetos; pela valorização das experiências dos alunos e pela utilização da avaliação como instrumento de diagnóstico dos problemas de aprendizagem do aluno e das falhas presentes no processo de ensino. Além disso, a proposta atendeu certos anseios de alguns docentes, como o desejo de possibilitar aos alunos maior tempo para o aprendizado da leitura e da escrita e a possibilidade de considerar os ritmos individuais no processo de aprendizagem.

Para finalizar, é imprescindível lembrar que as informantes desta investigação são consideradas profissionais competentes e comprometidas com o trabalho nas escolas em que atuam. Seria interessante que pesquisas posteriores viessem a investigar professoras que investem pouco na sua prática profissional – aquelas chamadas desinteressadas –, buscando compreender se existem fatores específicos que determinam tal postura profissional e quais seriam esses fatores.

Ao eleger como informantes professoras consideradas competentes – que certamente não representam a norma ou aquilo que ocorre com maior frequência no sistema – este estudo mostrou a existência de espaços para mudança, bem como o compromisso de certos profissionais com os alunos e com a educação. Ao se ampliar nossa compreensão sobre o que leva os docentes a serem o que são, abrem-se caminhos para uma intervenção mais consequente em seus processos de formação.

Anexo 2 FICHA AVALIATIVA PARA OS PAIS / ESCOLA "A"

Escola Municipal
ficha Avaliativa para os Pais

Aluno: _____ Ciclo: _____ Data: ____ / ____ / ____
Professoras _____ / _____ / _____

01 - Seu filho é: () agressivo () tranqüilo () falante () calado

02 - Organização em relação ao:

Tempo	Material Escolar
() Assiste muito a televisão	() Guarda o material qd° chega da escola
() Brinca em casa sozinho	() Perde sempre o material
() Tem horário de estudo	() Usa o material em casa
() Brinca na rua com colegas	() É caprichoso
() Ajuda nos serviços de casa	() É desleixado () É esforçado

03 - Diante de uma dificuldade, seu filho:

() mente () tenta resolver () chora () pede ajuda

04 - Quanto às tarefas de casa, seu filho:

() Sempre as cumpre () Você não toma conhecimento () Não cumpre

05 - Na hora de fazer as atividades escolares, seu filho:

() Faz sozinho () Não faz () Tem dificuldade () Faz com ajuda

06 - Em relação a aprendizagem escolar, você percebe que seu filho:

() Não está aprendendo () Está desenvolvendo bem
() Tem muita dificuldade () Precisa de ajuda para avançar

07 - Em casa, ou com os amigos, seu filho:

() comenta sobre os acontecimentos da sala
() nunca comenta () comenta às vezes

08 - Seu filho vem para a escola:

() Satisfeito () Contrariado () Obrigado () Indiferente

09 - Os trabalhos de seu filho são:

() Organizados () Desorganizados () Você não vê

10 - Você o ajuda com as tarefas de sala, em casa:

() Sempre () às vezes () Outros

11 - Quanto a sua participação nas tarefas da escola, você se julga:

() Ótima () Muito boa () Boa () Precisa participar mais

12 - Seu filho reclama da escola ou de algum professor. Explique.

13 - O que você acha que poderia melhorar na escola Plural. Explique.

14 - Dê sugestões para melhorar o desenvolvimento do seu filho:

15 - Como você acha que seu filho está quanto aos conteúdos:

Use: D - Domina ND - Não domina ED - Em desenvolvimento O - Outros

16 - Observações:

Afirmo ter preenchido esta ficha de maneira consciente e responsável.

Pai _____

Mãe _____

Responsável _____

Belo Horizonte, ____ de outubro de 1995.

Anexo 3 FICHA DE AUTO-AVALIAÇÃO DE ALUNOS DA ESCOLA "A"

AUTO-AVALIAÇÃO

Refleta bem sobre suas ações, durante o processo de aprendizagem e socialização, e com sinceridade preencha sua ficha de auto-avaliação.

Nome _____

Sala _____ Turma _____ Turno _____ Data ____/____/____

Escola _____

GRÁFICO

O QUE AVALIAR ?	SIM	AS VEZES	NÃO	SIM	AS VEZES	NÃO
1. Convivência social						
2. Responsabilidade						
3. Rapidez e capricho						
4. Organização						
5. Assiduidade						
6. Pontualidade						
7. Recreio						
8. Leitura						
9. Escrita/produção de textos						
10. Matemática						
11. Escola Plural						
12. Estudos sociais/ciências						
13. Educação Física						
14.						

OBSERVAÇÕES: _____

Anexo 6 ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM AS COORDENADORAS

01. Qual é o seu nome, a sua idade e a sua formação ?
02. De que maneira esta escola se organizou para atender às determinações da proposta da Escola Plural ?
03. Houve resistência das professoras em relação à proposta ?
04. Em caso positivo, como a escola encarou e procurou vencer essas resistências ?
05. De que maneira a escola informou aos pais sobre a nova proposta ? Como eles reagiram ?
06. Com base em que critérios foi realizada a enturmação dos alunos por ciclos ? E os trios de professoras ?
07. Como é o processo de substituição de professoras faltosas ?
08. Qual é o motivo da opção das professoras pelo trabalho por área curricular, que contraria a proposta da Escola Plural ?
09. Como foram organizadas as classes aceleradas ?
10. Como foram definidos os critérios de avaliação ?
11. Após um ano, como você avalia o desenvolvimento e a adequação da proposta à realizada escolar ?
12. Como você descreveria a prática docente de _____ ?

Anexo 7 ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS

DADOS PESSOAIS

01. Qual é o seu nome e a sua idade ?
01. Qual é a profissão dos seus pais ?
03. Qual é o seu estado civil ?

FORMAÇÃO INICIAL

04. Qual é a sua formação profissional ?
05. Onde estudou ?
06. Quando se formou ?
07. Você considera que a sua história enquanto aluna influenciou sua prática ? Em que aspectos ?
08. Quais foram as contribuições do seu curso de formação inicial para a sua prática docente ?

VIDA PROFISSIONAL

09. Quando iniciou sua carreira como professora ?
10. A forma de ingresso na primeira escola em que você trabalhou foi concurso ?
11. Em quantas escolas você já trabalhou ? Por quanto tempo ?

ESCOLA	NOME DA ESCOLA	PERÍODO
1		
2		
3		
4		
5		
6		

12. Quais as principais dificuldades que encontrou na prática pedagógica em relação à seleção de conteúdos, às metodologias, aos materiais didáticos, ao uso do tempo e do espaço físico, ao relacionamento com alunos e outros profissionais da escola ?
13. De que maneira tentou superar ou superou essas dificuldades ?

14. Existia troca de experiência, materiais em metodologias com outros profissionais da escola e/ou outras pessoas fora do ambiente escolar ? Em que situações ?

15. Você realizou algum curso de formação contínua ou outros cursos que contribuíram para a sua prática ? Por que se interessou por tais cursos ?

CURSOS	NOME
1	
2	
3	
4	
5	

16. Vivenciou no decorrer da sua carreira alguma experiência que a levou a repensar sua prática ?

A PRÁTICA ATUAL

17. Quais os aspectos que julga fundamentais na sua prática atual ?

18. Quais são as principais dificuldades que encontra no seu cotidiano profissional ?

19. Como você se posiciona em relação à proposta da Escola Plural ?

20. De que forma a proposta e as mudanças implementadas na escola a partir dessa proposta têm afetado a sua prática ?

21. Que elementos da organização da escola atuam como limitadores ou possibilitadores da troca de experiência entre os profissionais e da construção de novos saberes sobre a prática ?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABUD, Maria José Milharezi, ROMEU, Sônia Aparecida. A problemática da disciplina na escola: relato de experiência. In: D'ANTOLA, Arlette (org.). *Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1989.
- ANDRE, Marli E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1991.
- ARROYO, Miguel G. Escola plural. In: *Educação em revista*. N.18/19, p. 110-115, dez. 1993 / jun. 94. (Depoimento).
- ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. *As invisíveis armadilhas do magistério: ambigüidades e paradoxos da professora primária no cotidiano da escola*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1994 (Dissertação, mestrado).
- BAPTISTA, Mônica Correia. *A (de)formação da professora alfabetizadora*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1996 (Dissertação, Mestrado em Educação).
- BASAGLIA, Franco. *A instituição negada*. Rio de Janeiro: Graal, 1975.
- BORDIEU, Pierre, PASSERON, Jean Claude. *A reprodução; elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- CALDEIRA, Ana Maria S. *La practica docente cotidiana de una maestra y el proceso de apropiación y construcción de su saber: un estudio etnográfico*. Barcelona: Universidade de Barcelona, 1993 (Tese, doutorado em Ciências da Educação).
- CARVALHO, Maria Jane Soares. *Mulher profissão professora: acaso ou necessidade?* Porto Alegre; Faculdade de Educação da UFRS, 1990 (Dissertação, Mestrado em Educação).

CASTRO, Maria das Neves César de. *Afetividade no ensino, um enfoque humanista*.

Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 1980 (Dissertação, Mestrado em Educação).

CAVACO, Maria Helena. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA,

António (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

CHANTRAINE-DEMAILLY, Lise. Modelos de formação contínua e estratégias de

mudança. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

COLELLO, Sílvia de Mattos. *Linguagem escrita e escrita da linguagem. Emília Ferreiro*

e Jean Le Boulch: um confronto de teorias. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1990 (Dissertação, Mestrado em Educação).

COSTA, Marisa C. Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina,

1995.

D'ANTOLA, Arlette. Disciplina democrática na escola. In: D'ANTOLA, Arlette (org.).

Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo. São Paulo: Editora pedagógica e Universitária, 1989.

ESTEVE, José Maria. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (org.)

Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1992.

ESTRELA, Maria Tereza. *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto:

Porto Editora, 1994.

ETO, Edith Lins. *Crianças pré-escolares de classes populares*: um estudo exploratório so-

bre o seu mundo e o que ele significa para a pré-escola. Natal: Centro de Ciências Aplicadas da UFRN, 1986 (Dissertação, Mestrado em Educação).

- EZPEPETA, Justa, ROCKEWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FERREIRO, Emília, TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FORQUIN, Jean Claude. *Escola e cultura - as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FORQUIN, Jean Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria e educação*, Porto Alegre, 5, 1992.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- FRADE, Isabel C. S. *Mudança e resistência à mudança na escola pública*: análise de uma experiência de alfabetização construtivista. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1993 (Dissertação, Mestrado em Educação).
- FRANÇA, Júnia L. et al. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1992.
- GARCIA, Daisy Freire. *A construção da ação supervisora em Minas Gerais*. Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, 1988 ((Dissertação, Mestrado em Educação).
- GÓMEZ, Angel P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.
- GONÇALVES, José Alberto M. A carreira dos professores do ensino primário. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.
- GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (org.) *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

- GUIMARÃES, Áurea M. *Vigilância, punição e depredação escolar*. Campinas: Papyrus, 1988.
- HORN, Maria da Graça Souza. *A prática pedagógica na pré-escola: do improvisado ao equívoco*. Porto Alegre: Faculdade de Educação da PUC-RS, 1991 ((Dissertação, Mestrado em Educação).
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.
- KUPFER, Maria Cristina. *Freud e a educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione Ltda, 1989.
- LELIS, Isabel Alice. *A formação da professora primária: da denúncia ao anúncio*. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1989.
- LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1990.
- LUCKESI, Cipriano C. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. *Revista da ANDE*, ano 5, v. 10: 47 - 51, 1986.
- LUDKE, Menga, ANDRE, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, Nilson José. Avaliação educacional; das técnicas aos valores. In: *Revista psicopedagógica*. São Paulo, 13 (28): 9 - 18, 1994.
- MELLO, Guiomar N. et al. As atuais condições de formação do professor de 1^o grau. Algumas reflexões e hipóteses de investigação. *Cadernos de pesquisa*. São Paulo, (45): 71-78, mai./1983.
- MELLO, Guiomar Namó de. *Magistério de 1^o grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1982.

- NOVAES, Maria Eliana. *Professora primária: mestra ou tia ?* Um estudo sobre a segmentação do trabalho docente em Belo Horizonte. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1981 (Dissertação, mestrado em educação).
- NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani (org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: Papyrus, 1995.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.
- OLIVEIRA, Zenaide Ferreira Fernandes. *Apesar de tudo, bem sucedidas ...* um estudo sobre a alfabetização de escolas públicas de periferia. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1989 ((Dissertação, Mestrado em Educação).
- PACHECO, José Augusto. *O pensamento e a ação do professor*. Porto: Porto Editora, 1995.
- PAIXÃO, Léa Pinheiro. *Trajetórias escolares e profissionais de professoras primárias mineiras que iniciaram carreira antes de 1940*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1991 (Tese, professor titular).
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Perspectivas sociológicas. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1993.
- PIMENTA, Selma Garrido; GONÇALVES, Carlos Luiz. *Reverendo o ensino de 2^o grau: propondo a formação de professores*. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1992.
- PIMENTEL, Maria Auxiliadora Mattos. Sem afeto não há alfabetização. *Nova escola*. São Paulo, (32): p. 22 - 24, ago./1989.
- RODRIGUES, Ângela, ESTEVES, Manuela. *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora, 1993.

- SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional. In: NÓVOA, António (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991.
- SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. *A formação do professor em nível de 2º grau - diagnósticos e perspectivas*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, dez. 1994 (mimeo).
- SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Formação de professores e qualidade do ensino. In: *Escola básica*. Coletânea 5ª CBE. São Paulo: Papyrus, 1992.
- SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Formação do professor e pedagogia crítica. In: FAZENDA, Ivani (org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: Papyrus, 1995.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. *A vez e a voz dos professores: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora, 1994.
- SCALCO, Gildo. *A entrada na cena da aula - Memorial da passagem*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1993 (Tese, doutorado em Educação)
- SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (organização.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Escola Plural: proposta política pedagógica*. Belo Horizonte, 1994.
- SILVA Ceres S. Ribas. *Condições de construção de um saber pedagógico no contexto escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1985 (Dissertação, Mestrado em Educação).
- SILVA, Rose Neubauer et al. *Formação de professores no Brasil: um estudo analítico e bibliográfico*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, REDUC, 1991.

- SOARES, Magda B. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de pesquisa*. São Paulo, 52, p. 19 -24, fev./1985.
- SOARES, Magda B. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. *Cadernos ANPED*. Porto Alegre (5): p. 103 - 118, set./1993.
- TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude, LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e educação* Porto Alegre, 4, p. 215 -233, 1991.
- THIOLLENT, Michel. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo: Cortez, 1980.
- THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- VAGO, Tarcísio Mauro. *Das escrituras à escola pública: a educação física nas séries iniciais do 1^o grau*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1993 (Dissertação, Mestrado em Educação).
- ZABALTA, Miguel A. *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora, 1994.

- SOARES, Magda B. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de pesquisa*. São Paulo, 52, p. 19 -24, fev./1985.
- SOARES, Magda B. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. *Cadernos ANPED*. Porto Alegre (5): p. 103 - 118, set./1993.
- TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude, LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e educação* Porto Alegre, 4, p. 215 -233, 1991.
- THIOLLENT, Michel. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo: Cortez, 1980.
- THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- VAGO, Tarcísio Mauro. *Das escrituras à escola pública: a educação física nas séries iniciais do 1º grau*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1993 (Dissertação, Mestrado em Educação).
- ZABALTA, Miguel A. *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora, 1994.