UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FFCLRP - DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Crenças e representações dos professores sobre o construtivismo, os parâmetros curriculares nacionais (PCN) e as inovações pedagógicas no contexto das diretrizes propostas para o ensino fundamental a partir da nova LDB.

Patrícia Rossi Carraro

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Ciências, Área: Psicologia.

Ribeirão Preto - SP

2002

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FFCLRP - DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Crenças e representações dos professores sobre o construtivismo, os parâmetros curriculares nacionais (PCN) e as inovações pedagógicas no contexto das diretrizes propostas para o ensino fundamental a partir da nova LDB.

Patrícia Rossi Carraro
Prof. Dr. Antônio dos Santos Andrade

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Ciências, Área: Psicologia.

Ribeirão Preto - SP

2002

FICHA CATALOGRÁFICA

Carraro, Patrícia Rossi

Crenças e representações dos professores sobre o construtivismo, parâmetros curriculares nacionais (PCN) e as inovações pedagógicas, no contexto das diretrizes propostas para o ensino fundamental a partir da nova LDB. Ribeirão Preto, 2002.

339 p. : il.; 30 cm

Dissertação, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto / USP – Dep. de Psicologia e Educação.

Orientador: Andrade, Antônio dos Santos

1. Pensamento do Professor. 2. Construtivismo. 3. PCN.
4. Inovações Pedagógicas.

Ao meu marido Marco Antônio e ao meu orientador Toninho. Agradeço, entre várias coisas, pelo apoio, pelo incentivo, pelo carinho e pelos ensinamentos com que conduziram cada momento deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas contribuíram para a construção desta dissertação e, neste momento, cada uma delas merece a minha gratidão.

Ao Prof. Dr. Antônio dos Santos Andrade, meu orientador, que, com sua experiência, seu jeito acolhedor, amigo e, por vezes, firme, me ensinou a fazer uma pesquisa, acreditou em mim e me ajudou a crescer como pessoa.

À Profa. Dra. Dureli de Carvalho Cavicchia e à Profa. Dra. Ana Raquel Lucato Cianflone, presentes durante o exame de qualificação, agradeço pela leitura crítica e pelas sugestões feitas, pois permitiram o enriquecimento deste trabalho.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa: Daniela G., Daniela R., Karina, Márcio, Valéria e Zilda, em especial às amigas Beatriz, Christina e Maria de Fátima. Agradeço pelo convívio destes anos e pela troca de experiências.

Aos professores, diretores, assistentes de direção, coordenadores pedagógicos, funcionários das duas escolas pesquisadas, pela cordialidade com que me receberam e pela boa vontade com que facilitaram o trabalho.

Agradeço à Fundação de Amparo de Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP, cujo apoio financeiro muito contribuiu para a realização deste trabalho.

Agradeço aos funcionários do Campus/USP com quem mantive contato, Inês, Denise, Denise C., Izilda, Sônia, Cássia e Luís. Sempre muito educados e prontos a ajudar.

À Profa. Nilma Guimarães Gerardi pela revisão do texto e pelas sugestões dadas.

Ao Marco Antônio Carraro, meu marido e companheiro, que, com todo o seu amor, tornou muito mais suave os momentos árdus pelos quais passei na realização deste trabalho. Agradeço por apoiar todos os meus sonhos, por suportar e minimizar minha ansiedade, minha preocupação, meu cansaço e por compartilhar comigo as alegrias e as etapas concluídas deste trabalho.

A todos os meus familiares, em especial aos meus pais, Hélio e Maria Rita; aos meus sogros, Mário e Cleide, aos meus cunhados, Ana Amélia, Lúcia Helena e Marcelo. Agradeço pela compreensão, pelo apoio e pelo carinho nas horas em que mais precisei. As minhas pequenas sobrinhas, Amanda e Taís, que mesmo não sabendo o que a tia Pat tanto estudava, contribuíram e muito com seus sorrisos, beijinhos e brincadeiras.

À Maria Cecília A. N. Ravagnani por sempre estar disposta a ajudar, pela generosidade e simpatia. À Miriam Aparecida Negreiro Pereira pelo apoio.

A todos os meus amigos em especial, Dulcinéia e Regina; Maria Cristina e Rose, agradeço por compreenderem as minhas ausências e por serem grande incentivadoras dos meus trabalhos.

Enfim, agradeço a todos que torceram por mim direta ou indiretamente nesta conquista.

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

APRESENTAÇÃO	1
INTRODUÇÃO	3
1. Os Ciclos Escolares e a Progressão Continuada	4
2. Os Parâmetros Curriculares Nacionais	21
3. O Construtivismo	29
4. As Pesquisas sobre o Professor	44
4.1. O Paradigma Presságio - Produto	44
4.2. O Paradigma Processo - Produto	45
4.3. O Paradigma Pensamento do Professor	46
4.3.1. Estudos realizados na abordagem interpretativa sobre os professores: suas crenças e representações	49
OBJETIVOS	54
METODOLOGIA	55
1.Participantes	56
2. Local	57
3. Procedimentos de Coleta de Dados	57
4. Procedimentos de Análise de Dados	59
RESULTADOS	
1. A Escola “A”.....	62
1.1. A Caracterização da Escola “A”	62
1.2. Os Resultados das Entrevistas com os professores	64
1.2.1. A Caracterização dos Professores	64

1.2.1.1. A Formação e as Experiências Anteriores	64
1.2.1.2. O Emprego Atual	77
1.2.1.3. A Prática em Sala	96
1.2.2. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)	105
1.2.3. O Construtivismo	120
1.2.4. As Inovações do Ensino Atual	137
2. A Escola “B”	152
2.1. A Caracterização da Escola “B”	153
2.2. Os Resultados das Entrevistas com os Professores	154
2.2.1. A Caracterização dos Professores	154
2.2.1.1 A Formação e as Experiências Anteriores	154
2.2.1.2. O Emprego Atual	175
2.2.1.3. A Prática em Sala	201
2.2.2. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)	219
2.2.3. O Construtivismo	240
2.2.4. As Inovações do Ensino Atual	266
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	
1. DISCUSSÃO	283
2. CONCLUSÕES	296
3. IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS	298
 REFERÊNCIAS	
APÊNDICE	305

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Distribuição dos alunos da escola “A” por séries e períodos	063
TABELA 2 - Funcionários da escola “A”	063
TABELA 3 - Distribuição dos alunos da escola “B” por séries e períodos	153
TABELA 4 - Funcionários da escola “B”	153

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - A formação dos professores da escola “A”	064
Quadro 2 - As experiências profissionais (não educacionais) dos professores da escola “A”.....	067
Quadro 3 - As experiências profissionais em outras escolas dos professores da escola “A”.....	069
Quadro 4 - Os professores da escola “A” e as escolas em que trabalham atualmente	071
Quadro 5 - A formação dos professores da escola “B”	155
Quadro 6 - As experiências profissionais (não educacionais) dos professores da escola “B”.....	157
Quadro 7 - As experiências profissionais em outras escolas dos professores da escola “B”.....	159
Quadro 8 - Os professores da escola “B” e as escolas em que trabalham atualmente	163

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

FACED/UFRGS - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

CNS - Conselho Nacional de Saúde

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação e Desporto

Professor ACT - Professor Admitido em Caráter Temporário

HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico em Conjunto

PEB I - Professor de Educação Básica - I ou Professor de Ciclo-I

PEB II - Professor de Educação Básica - II ou Professor de Ciclo-II

Ciclo-I se refere a primeira a quarta série do ensino fundamental

Ciclo-II se refere a quinta a oitava série do ensino fundamental

RESUMO

Carraro, P.R. **Crenças e representações dos professores sobre o construtivismo, os parâmetros curriculares nacionais (PCN) e as inovações pedagógicas no contexto das diretrizes propostas para o ensino fundamental a partir da nova LDB.** 2002. 339 p. Dissertação de Mestrado - Faculdade Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

O presente trabalho teve como objetivo investigar, a partir da linha de pesquisa “Pensamento do Professor”, as crenças e representações dos professores do ensino fundamental a respeito do construtivismo, dos parâmetros curriculares nacionais e das inovações pedagógicas decorrentes da nova LDB. Foi realizada entrevista de profundidade, semi-estruturada, com quarenta professores do ensino fundamental, em duas Escolas da Rede Pública de Ensino de uma cidade do interior de São Paulo, em duas sessões. A primeira buscava a contextualização da formação, história e prática profissional dos professores e teve, ainda, como objetivo, o estabelecimento de um vínculo mais favorável que facilitasse a participação dos entrevistados. A segunda sessão investigou as crenças e representações em relação ao construtivismo, aos PCN e as inovações do ensino atual. Os resultados das entrevistas gravadas e transcritas literalmente foram submetidos à Análise de Conteúdo. Revelaram que a maioria dos professores não é desfavorável às mudanças no cotidiano escolar, pois acreditam que estas são necessárias e importantes. O que não concordam é a maneira como estas transformações são implantadas e conduzidas. A grande maioria dos professores revelou ter uma noção imprecisa e, às vezes, até equivocada sobre o construtivismo. Para muitos deles, este é um método de ensino, cuja característica essencial é a criança construir seu próprio conhecimento. Quanto aos PCN, a grande maioria demonstrou uma visão superficial, e que se sentem obrigados a inseri-los nos seus planejamentos e na sua prática, embora não tenham conhecimento de que a fundamentação teórica dos PCN, seja a perspectiva construtivista. Os poucos que falaram desse assunto, também, não têm muito clareza sobre esta relação. Quanto às inovações pedagógicas, a maior parte deles declarou que estas não estão orientando, devidamente, o trabalho docente e se sentem despreparados e desrespeitados pelas políticas educacionais. Não se mostraram favoráveis à progressão continuada, pois declararam que ela trouxe muito desconforto e insegurança na realização das atividades escolares. A grande maioria se considera despreparada para trabalhar com o construtivismo, com os PCN e com a progressão continuada, por falta de estudos, de orientações e de apoio da escola. Percebeu-se que, para os professores, as reformas estão sendo feitas de forma imposta, tendo que assimilá-las muito rapidamente. Eles acreditam que, se as mudanças no ensino fossem bem trabalhadas, trariam bons resultados. Os dados encontrados confirmam a literatura consultada. Destaca-se, entre as implicações educacionais enunciadas, maior investimento e empenho na formação inicial e continuada dos professores. O conhecimento, as experiências dos professores e o contexto educacional precisam ser levados em conta, quando se pretendem fazer as mudanças, no ensino, serem bem sucedidas. O processo de reforma educacional precisa oferecer espaços de reflexão para o professor e estes deveriam estar, em algum grau mínimo, pelo menos, envolvidos no processo de elaboração das propostas de mudanças no ensino, bem como terem o devido respaldo depois da sua implantação, podendo assim contribuir para o sucesso destas.

Palavras - chaves: Pensamento do Professor; Construtivismo; Parâmetros Curriculares Nacionais; Inovações Pedagógicas.

ABSTRACT

Carraro, P.R. **Beliefs and representations of teachers about constructivism, national curricular parameters and pedagogic innovations within the context of the directives proposed for basic teaching starting from the new LDB.** 2002. 339 p. Dissertação de Mestrado - Faculdade Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

The objective of the present study was to investigate, based on the “Teacher’s Thought” research line, the beliefs and representations of basic education teachers concerning constructivism, the national curricular parameters and the pedagogic innovations derived from the new LDB. In-depth, semi-structured interviews were held with forty basic education teachers at two schools of the Public Education Network in a city in the interior of the state of São Paulo, in two sessions. The objective of the first was to determine the context of the training, history and professional practice of the teachers and also to establish a more favorable tie that would facilitate the participation of the interviewees. The second interview investigated the beliefs and representations concerning the constructivism, the national curricular parameters and the innovations of current teaching. The results of the interviews, which were taped and transcribed literally, were submitted to content analysis and revealed that most of the teachers are not unfavorable to changes in daily school activity since they believe that such changes are necessary and important. What they do not agree about is the way these transformations are implanted and conducted. Most of the teachers were found to have an imprecise and, at times, even equivocal notion of constructivism. According to many of them, this is a teaching method whose essential characteristic is that the child constructs his/her own knowledge. With respect to the national curricular parameters, most teachers showed a superficial vision and feel obliged to insert them into their planning and practice although they are not aware of the fact that the theoretical foundation of the national curricular parameters is the constructivist perspective. The few who talked about this topic were also unclear about this relation. As to the pedagogic innovations, most of the teachers declared that these innovations are not duly orienting the teaching task and that they feel unprepared for, and disrespected by, the educational policies. They were not favorable to continued progression, which they consider to bring a lot of discomfort and insecurity in the execution of school activities. Most of them feel unprepared to work with constructivism, with the national curricular parameters or with continued progression because of lack of study, of guidelines and of support from the school. It could be seen that the teachers feel that the reforms are being imposed and must be assimilated very rapidly. They believe that, if the changes in teaching were properly treated they would bring good results. The data obtained confirm literature reports. Among the educational implications stated, we emphasize a greater investment and engagement in the initial and continued training of teachers. The knowledge, experience and educational context of the teachers should be taken into account if successful changes in teaching are desired. The process of educational reform must offer space for reflexion to the teachers, who should be involved, at least at a minimal level, in the process of elaboration of the proposals of changes in education and should then receive the proper support after their implantation, so as to be able to contribute to their success.

Key - words: Teacher’s Thought; Constructivism; National Curricular Parameters; Pedagogic Innovations.

APRESENTAÇÃO

O despertar para as questões da educação escolar surgiu a partir de várias motivações, oportunidades e questionamentos realizados durante o meu desenvolvimento profissional. Dentre as mais importantes, ressalto a influência familiar e a possibilidade de escolher e trabalhar na área educacional desde que me formei em Psicologia. Através de todas as experiências profissionais, cursos de estudos nesta área, senti a necessidade de fazer pós-graduação (Mestrado) para ampliar ainda mais os meus conhecimentos. A partir disso, busquei me integrar como estagiária a um Grupo de Estudos e Pesquisa-Intervenção: "Sociodrama Educacional", coordenado pelo Professor Doutor Antônio dos Santos Andrade da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo, onde conheci a linha de pesquisa, a proposta do grupo e ainda tive a oportunidade de participar das atividades do mesmo. Este período foi muito enriquecedor e possibilitou a construção de um projeto de pesquisa.

Por que um trabalho com Professores, sobre o Construtivismo, sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais e sobre as Inovações Pedagógicas? A idéia de desenvolver uma pesquisa com professores surgiu a partir da minha história pessoal e profissional. Desde criança sempre tive convivência com professoras (mãe, tias, e depois irmãs e amigas) e percebi o quanto era gostoso ensinar e estar perto dos alunos. Posteriormente, já formada, continuei tendo contato com os professores através das várias atividades profissionais que desenvolvia. Trabalhar com docentes sempre foi muito gratificante, pois, além das trocas de conhecimentos e experiências, também pude perceber o quanto eles tinham a necessidade de falar de suas atividades de sala de aula, dos alunos, da escola, das alegrias, das preocupações e das suas dificuldades como profissionais da educação.

O fato de desenvolver um trabalho com o Construtivismo, num primeiro momento, foi devido à relevância teórica e à grande repercussão e divulgação no meio educacional como uma inovação que modificaria a prática pedagógica dos professores. Já num segundo momento, a partir das mudanças no sistema atual de ensino brasileiro, tive contato e interesse em conhecer a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, cuja fundamentação teórica é a proposta construtivista. A

grande vontade de estudar algumas inovações pedagógicas ocorreu a partir das observações e conversas que tive com professores durante o meu exercício profissional. As mudanças parecem ser muito difíceis e desgastantes para muitos deles, pois acreditam que estas ao chegarem nas escolas ignoram e desmerecem todas as suas experiências e conhecimentos construídos ao longo dos tempos.

Todas essas idéias e experiências levaram-me a refletir a respeito da necessidade de investigar, a partir da linha de pesquisa "Pensamento do Professor", como as propostas construtivistas, veiculadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), foram compreendidas por professores da Rede Estadual de Ensino.

No texto que se segue, este trabalho encontra-se desenvolvido da seguinte forma:

Num primeiro momento, na Introdução, serão apresentados os Ciclos Escolares e a Progressão Continuada, inovações que ocorreram no campo educacional e que, além de terem fundamentos construtivistas, modificaram o trabalho dos professores, a estrutura e o funcionamento da escola. Em seguida, serão apresentadas a definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as críticas em relação ao documento introdutório. Posteriormente, a proposta construtivista do ensino aprendizagem, tal como se apresenta na literatura. Por último, estão resumidos os Paradigmas de Investigação Didática, com destaque ao paradigma de pesquisa "Pensamento do Professor" e as suas principais contribuições.

Num segundo momento, serão apresentados o objetivo geral e os específicos dessa pesquisa.

Num terceiro momento, serão apresentados a metodologia empregada, as características dos participantes, os procedimentos e os materiais utilizados e, por último, a forma de análise de dados.

Num quarto momento, serão apresentados os resultados da pesquisa. Em primeiro lugar, a caracterização das escolas onde a pesquisa foi realizada e em segundo, os resultados das entrevistas com os professores e as suas representações sobre os temas propostos.

Por último, num quinto momento, serão apresentadas nas considerações finais, a discussão dos dados, as conclusões e as implicações educacionais deste trabalho.

INTRODUÇÃO

Como bem sabemos, assim como nas diversas instituições sociais ocorrem transformações, às vezes, profundas e necessárias, a escola não está livre de assumir os desafios, as barreiras e as conquistas dessas modificações. Ela ainda é palco de inúmeras inovações que exigem do professor novas ações frente ao contexto social, político, econômico e cultural em que se apresenta.

Encontramos estudiosos e pesquisadores que analisam as novas reformas no ensino e consideram que estas desempenham a função de manutenção da hegemonia burguesa. Mas será que todas as mudanças que ocorrem na educação teriam esse interesse? Será que todas as mudanças educacionais são ruins e assumem um caráter desfavorável? Será que na educação quando as situações não funcionam bem, não é preciso fazer alterações? Ou ainda, será que os professores necessariamente precisariam aderir a todas as propostas educacionais implementadas pelos órgãos governamentais? Estas e outras perguntas despertam incertezas e desconfortos, pois, além das opiniões serem divergentes, muitas vezes não temos respostas que nos orientem o rumo a seguir.

Para Giovanni (2000), os momentos de mudanças ou de reformas curriculares requerem práticas individuais e coletivas de identificar problemas, construir soluções, definir projetos de ação, avaliá-los, perceber erros e acertos e podem também serem formativos para todos os participantes. Se existe o processo de indagação e reflexão, esses momentos, não precisam criar cansaço, desânimo e ansiedade. É necessário colocar em prática estes princípios, pois são aspectos indiscutíveis da profissão docente.

As mudanças educacionais, principalmente as reformas curriculares, significam muito mais que as alterações específicas a que se dispõem. Com elas estão presentes, uma visão de mundo, uma concepção de homem e de seu papel na sociedade, uma proposta de ação para a escola e para o trabalho do professor. Os professores precisam indagar

“A que vêm tais mudanças? Que benefícios podem trazer? Para quem? Que avanços ou retrocessos estão presentes? Que concepções de homem, mundo, cultura, educação estão subjacentes? O que cabe às escolas e aos professores face às mudanças propostas? O que altera no dia a dia das escolas e das salas de aulas?” (Giovanni, 2000, p. 56)

O contato que tivemos com professores, ao longo da nossa experiência profissional, nos fez lembrar que falar em mudanças no âmbito escolar parece ser complexo e, muitas vezes, geram receios, angústias, aflições e resistências às novas medidas, levando-os a preferir ficar com as dificuldades existentes, a ter que enfrentar as novas propostas do ensino. Por que será que isto acontece?

O que se ouve por parte dos docentes é que, na maioria das vezes, eles não têm muita escolha frente às mudanças, queixam-se de que não são consultados e nem são convidados a participar das transformações que se fazem necessárias à escola. Na opinião deles, elas são simplesmente implementadas, jogadas, impostas e, muitas vezes, parece que a própria equipe técnico/pedagógica da escola, que deveria estar mais preparada para orientá-los, mal compreende as inovações que chegam ao campo educacional. Além disso, parece que as inovações se escondem, na maioria das vezes, em discursos, tais como: “é para a melhoria do ensino”, “o mundo mudou e a escola precisa se atualizar”; “os professores precisam ministrar aulas mais criativas e diferentes”.

Acreditamos, portanto, que será relevante comentar algumas mudanças que ocorreram no ensino e que modificaram a estrutura e a organização da escola, ou, quando não, “sua cara”. Nesta pesquisa, propusemo-nos a estudar as crenças e representações dos professores sobre o construtivismo, os parâmetros curriculares nacionais (PCN) e as inovações pedagógicas no contexto das diretrizes propostas para o ensino fundamental a partir da nova LDB.

1. Os Ciclos Escolares e a Progressão Continuada

Barretto & Mitrulis (2001) fazem uma revisão da trajetória dos ciclos escolares e da progressão continuada no Brasil, no decorrer de algumas décadas até os dias atuais. Nessas autoras, nos baseamos para as idéias que apresentamos a seguir.

A escola básica brasileira, ao longo do século XX, passou por várias mudanças e procurou, ainda que apenas no início deste milênio, proporcionar a toda população o direito à escola. A qualidade do ensino e o sucesso escolar deixaram a desejar, e o caráter excludente e seletivo do sistema educacional brasileiro permaneceu ao longo desta época.

A partir da década de 60, os ciclos escolares que representam o propósito de regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização, eliminando ou limitando a repetência, começaram a se configurar em alguns ensaios de inovações apresentados pelos estados, porém vários de seus pressupostos eram defendidos desde os anos 20. Cada medida tentou resolver a situação da sua forma, mediante as questões sociais da época, o ideário pedagógico dominante e o contexto educacional existente. Apesar do desafio principal permanecer e não oferecer novidade, *“reafirma a urgência de passar da universalização das oportunidades de acesso ao provimento de condições de permanência do aluno na escola garantindo-lhe aprendizagem efetiva e educação de qualidade.”* (Barretto & Mitrulis, 2001, p.103)

Os ciclos escolares são períodos de escolarização que vão além das séries anuais, dispostos em blocos cuja duração muda, podendo atingir até a totalidade de anos prevista para um determinado nível de ensino. Eles significam uma tentativa de superar a exagerada fragmentação do currículo que deriva do regime seriado durante o processo de escolarização. Muitas vezes, eles vêm acompanhados de outras proposições referentes a aspectos de organização dos sistemas escolares que se apresentam, tais como:

“concepção de educação escolar obrigatória; desenho curricular; concepção de conhecimento e teoria de aprendizagem que fundamentam o ciclo; processo de avaliação; reforço e recuperação; composição de turmas, ou seja, novas maneiras de ordenação dos tempos e espaços na escola que abrangem diferentes membros atingidos pelos ciclos escolares. Esses talvez sejam os principais fatores a considerar quando se quer obter melhor compreensão do que ocorre com a proposta de ciclos escolares, que tem ganho crescentes adeptos por parte dos responsáveis pela circulação do ideário pedagógico.” (Barretto & Mitrulis, 2001, p.103-104)

Ao longo do tempo, a reprovação escolar tornou-se o foco das atenções. As análises feitas demonstraram os prejuízos que esta causa à organização e ao orçamento do sistema de ensino e os obstáculos que geram ao processo de aprendizagem dos alunos e as situações desagradáveis que afetam o plano pessoal, familiar e social.

Em 1956, a promoção automática começou a ganhar força com as discussões e recomendações realizadas na Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória, sediada em Lima e patrocinada pela Unesco. Esse Congresso também solicitava que os programas escolares fossem

voltados para a vida dos alunos e se mostrassem empenhados na solução de problemas sociais.

O educador Almeida Júnior também presente na conferência, favorável à resolução do problema da repetência escolar, lembrou a necessidade de se ter precaução quanto às questões referentes à promoção automática, pois seriam necessárias diversas alterações, medidas e o preparo dos professores.

Em face ao pensamento desenvolvimentista da época que acreditava que a escola era fundamental para o crescimento sócio-econômico do país, tornaram-se mais freqüentes as justificativas de fundamento social, político e econômico que defendiam a adoção da promoção automática ou, de alguma forma, a flexibilização do percurso escolar. Além disso, educadores e dirigentes da educação também viam como prejudicial a retenção escolar para o aluno e para os familiares.

A partir disso, começaram a surgir as primeiras experiências com uma modalidade de progressão continuada, como no estado do Rio Grande do Sul em 1958. Nesse mesmo período, ocorreu a divulgação de artigos favoráveis à promoção automática entre os professores. Por outro lado, profissionais envolvidos com a educação como Renato Jardim Moreira, Luís Pereira e Dante Moreira Leite não eram favoráveis a esta questão, sem antes serem implementadas medidas complementares e necessárias no sistema educacional.

Nas décadas de 60 e 70, a "crise no ensino" ainda era evidente. Os elevados *“índices de repetência efetiva e de repetência branca camuflada em evasão escolar”* inviabilizavam o atendimento escolar da grande maioria da população. (Barretto & Mitrulis, 2001, p.108).

As tentativas de flexibilização da organização dos currículos propostos para a escola primária ocorreram ao final da década de 60, em Pernambuco, São Paulo, Santa Catarina e Minas Gerais. Estas se inspiraram de certa forma no sistema de avanços progressivos utilizados nas escolas básicas dos EUA e Inglaterra e tiveram também como referência, nos currículos, as influências comportamentais. Apesar de algumas experiências de progressão continuada nesses estados serem alvo de várias críticas e da extinção das propostas, estas representaram iniciativas para a adoção do regime dos ciclos.

Na década de 80, com a transição do regime autoritário para Estado de Direito, vários governos estaduais que visavam favorecer a população que não se beneficiou do desenvolvimento econômico do regime militar, inseriram nas políticas educacionais, medidas de reestruturação dos sistemas escolares, tendo em vista a sua redemocratização.

“A motivação política levava ênfase na função social da escola, mais do que uma formulação original do conceito de ciclo. Ela ajudava também a descartar, no âmbito dessas administrações, a idéia de que a introdução dos ciclos era uma medida passível de experimentação, tão cara ao pensamento pedagógico de períodos anteriores, o qual concebia as mudanças como inovações de caráter eminentemente técnico, que apenas deveriam ser generalizadas uma vez comprovado o seu sucesso em situação de controle.” (Barretto & Mitrulis, 2001, p.112)

A introdução do ciclo básico no sistema educacional ocorreu nos estados de São Paulo, Minas Gerais e Paraná, com a finalidade de reestruturar num *continnum*, a antiga 1ª e 2ª série do 1º grau. Esta proposta buscou reorganizar a escola pública, com o intuito de *“diminuir a distância entre o desempenho dos alunos das diferentes camadas da população, assegurando a todos o direito à escolaridade”* (Barretto & Mitrulis, 2001, p. 112). Ao não modificar o primeiro grau como um todo, a proposta foi mais modesta, procurou de imediato resolver o grande estrangulamento das matrículas nas séries iniciais.

Esta inovação, que tinha como fundamento razões políticas e educacionais, teve implicações administrativas, organizacionais e pedagógicas no ensino. Eliminava a avaliação com fins de promoção ou retenção ao final do primeiro ano e buscava assegurar a flexibilidade no tratamento curricular. As mesmas idéias das iniciativas das épocas anteriores também estavam presentes nesta reforma educacional. Procurava-se oferecer um atendimento mais adequado às clientela de diferentes camadas sociais, culturais e econômicas. Outro ponto a destacar é que essa mudança no ensino não foi menos exigente em relação ao domínio dos conteúdos determinados. Somente flexibilizou o tempo e a organização da escola para que, ao final dos ciclos, os alunos tivessem oportunidades adequadas de aprender as mesmas coisas.

Nessa época, as idéias piagetianas trazidas pelos estudos de Emília Ferreiro sobre alfabetização e pelas contribuições da sócio-lingüística, da psico-lingüística e do sócio-interacionismo vygotskyano passaram a dominar as propostas curriculares.

Elas ofereceram novos caminhos à questão da leitura e da escrita e foram defendidas pelas propostas do ciclo básico que passaram a ser com elas identificadas.

“Sobre serem consideradas “politicamente corretas”, pelo fato de levar em conta alguns determinantes culturais para a aprendizagem da língua escrita, e de se mostrarem interessadas no sucesso escolar das camadas populares, as orientações genericamente chamadas construtivistas deslocaram contudo o eixo sócio - político que motivaram a criação do ciclo básico nos estados, transportando-o para o terreno preponderantemente cognitivo e da interação entre os indivíduos. Assim, de certo modo, terminaram por deixarem em segundo plano a influência dos fatores que afetavam a vida do coletivo e que não se resolviam no âmbito das relações interpessoais, para adotar na prática, uma percepção um tanto reducionista das possibilidades da escola.” (Barretto & Mitrulis, 2001, p.113)

Com o advento do ciclo básico, várias discussões sobre a avaliação ocorreram nas redes de ensino que o introduziram. Na década de 80, o foco das atenções voltou-se para as variáveis presentes na instituição escolar como responsável pelo desempenho escolar do aluno.

Como a orientação construtivista estava no auge, a concepção diagnóstica e informativa da avaliação, defendida pelos sistemas que adotaram o regime de ciclos, ganharam força e começaram a surgir várias iniciativas nas escolas para solucionar as questões que permeavam a avaliação.

Mesmo com todas as dificuldades da sua implantação, o ciclo básico teve consistência nas suas formulações, propiciou oportunidade às medidas que propunha e, independentemente das mudanças que ocorreram no governo, nos anos 80, além de predominar nas redes estaduais que o implantaram, estendeu-se para novos estados.

Uma nova experiência educacional surgiu no estado do Rio de Janeiro. No ano de 1994, escolas de tempo integral foram criadas para o ensino fundamental. Pretendiam garantir melhor atendimento às crianças das camadas majoritárias. O currículo era voltado para um processo mais abrangente de socialização, preocupava-se com o resgate da cultura popular dos alunos e com o atendimento às necessidades básicas da população.

O bloco único se assemelhava ao ciclo básico quanto à flexibilização do tempo de aprender na escola, mas a sua ordenação trilhou caminhos bastante diferentes.

Como no ideário pedagógico da época predominavam as idéias de Vygotsky, a maneira de avaliar o aluno também foi alterada. A avaliação acontecia não só em

função do seu desenvolvimento real, mas dos progressos que manifestara na direção dos objetivos propostos, indicadores do seu nível de desenvolvimento potencial.

Essa medida não permaneceu como uma forma de organização da escola e mesmo não tendo encontrado força entre os professores, foi modelo para outras propostas no ensino.

Na década de 90, em face às grandes reviravoltas sociais, políticas e tecnológicas, a escola não estava longe de sofrer o impacto dessas mudanças. Como na sociedade contemporânea prevalecia a idéia do conhecimento em rede, a escola passou a facilitar o manejo de informações pelos alunos e foi considerada um espaço privilegiado de construção de identidade, de cultivo da cidadania e de valores de convivência, tendo em vista a qualidade de vida. A escola não era mais considerada o único espaço de aprendizagem para o aluno.

Essa nova maneira de pensar as atividades escolares foi mais claramente explicitada nas experiências educacionais formuladas pelo partido dos trabalhadores em alguns municípios, como em São Paulo e Belo Horizonte, que fizeram tentativas de mudanças de cunho mais radical no ensino de primeiro grau, com repercussões no âmbito nacional.

Em 1992, o regimento comum das escolas municipais paulistanas reorganizou todo o ensino fundamental criando três ciclos: o inicial compreendia os três primeiros anos letivos; o intermediário, os três subseqüentes e o ciclo final iria compreender as antigas 7ª e 8ª séries. Como os ciclos buscavam encarar a questão do fracasso escolar a partir de uma perspectiva pedagógica dita construtivista, mudanças ocorreram no currículo, na avaliação e no trabalho pedagógico dos professores com os alunos. Uma questão que precisou ser revista com maior firmeza nesta reforma foi a reprovação por falta às aulas, pois os alunos que eram acostumados a estudar para "passar de ano" se ausentavam da escola por não ter mais a retenção ao final do ano letivo.

“Na gestão que se seguiu àquela que implantou o regime de ciclos, os alunos passaram a ser reprovados por não terem cumprido a exigência de frequência feita pela LDB e um sem número de vezes esse recurso foi também utilizado para camuflar a retenção por rendimento insatisfatório, inclusive com a anuência dos pais. Para corrigir esta distorção foram feitas maiores exigências quanto à compensação de ausências.” (Barretto & Mitrulis, 2001, p.117)

Outra proposta inovadora no ensino foi a "Escola Plural". Seu programa político pedagógico, publicado em 1994 e implantado em Belo Horizonte, alterou definitivamente a organização do trabalho escolar, estabelecendo novos tempos escolares para os professores e alunos. Esta mudança ampliou o tempo de permanência do aluno na escola e adotou o sistema de três ciclos - três anos - para o ensino fundamental.

Os "ciclos de formação" tinham como objetivo a formação e a vivência sócio-cultural própria de cada idade. Compreendiam o período da infância, da puberdade e da adolescência. Incorporavam a concepção de formação global, favoreciam a construção da identidade do aluno e respeitavam o ritmo e a diversidade de cada um no processo educacional. A questão da reprovação também era tratada com muita cautela, pois não era favorável à retenção indefinida do aluno. A concepção do regime dos ciclos numa perspectiva que privilegiava a função social da escola e a socialização do educando teve conseqüências nas questões políticas, culturais, sociais e pedagógicas. Ressalte-se, também, que projetos semelhantes ao modelo de "Escola Plural" foram implantados em outras cidades como Belém; Porto Alegre, a "Escola Cidadã; Blumenau, a "Escola sem Fronteiras"; e Brasília, a "Escola Candanga".

No que tange à questão do panorama atual das escolas sob o regime de ciclos, pode-se dizer que, mesmo já admitido a título de experiência pedagógica durante os anos 60 e estivesse previsto na lei 5692/71, houve uma expansão, principalmente, a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com a flexibilização da organização do ensino básico, a lei 9394/96 reiterou os ciclos como uma das formas alternativas de organização da escola (artigo 23) e, ao mesmo tempo, ofereceu suporte e orientação às políticas da área nessa direção. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, seguindo a tendência das propostas mais atuais recorreu também à proposta de organização da escolaridade em ciclos, sob a alegação de que os conteúdos passam a ser distribuídos de forma mais adequada à natureza do processo de aprendizagem.

Em face ao contexto social, político, econômico e educacional e mediante os ciclos escolares apontarem melhorias para as questões do fracasso escolar e da exclusão social que sempre permearam o sistema de ensino, estes ganharam importância e espaço com a aprovação do Plano Nacional de Educação, a Lei Federal

10.172 de janeiro de 2001 que, além de outras coisas, “*propõe a elevação geral do nível de escolaridade da população e a redução das desigualdades sociais e regionais no que se refere ao acesso e a permanência, com sucesso, nas escolas.*” (Barretto & Mitrulis, 2001, p. 120)

Por mais que se evidencie pelos indicadores educacionais, que o atendimento às crianças de 07 a 14 anos no ensino fundamental esteja quase universalizado e que os problemas como evasão, desempenho e repetência estejam sendo superados, ainda existe um elevado índice de atraso escolar no ensino fundamental que acaba por interferir negativamente no ensino médio.

“Valorizada no nível nacional, a proposta do regime de ciclos, ao difundir-se mais amplamente no bojo das reformas educacionais, tem levado muitas administrações a retomarem e reelaborarem propostas experimentadas em outras gestões, de diferente cor política ou extração partidária, multiplicando iniciativas com características e ênfases semelhantes nas redes escolares de estados e municípios. A organização do ensino em ciclos tem vindo ancorada em projetos políticos que, em princípio, devem estar mais atentos: à autonomia das unidades escolares para formularem suas propostas educativas de modo contextualizado e de acordo com o perfil do aluno; a um currículo concebido de forma mais dinâmica e articulado às práticas sociais e ao mundo do trabalho; à formação continuada de professores; a um tempo regulamentar de trabalho coletivo na escola e à flexibilização das rotinas escolares. Dados divulgados pelo INEP, relativos ao Censo Educacional do ano 2000, revelam que o regime de ciclos está sendo adotado por 18% do total das escolas de ensino fundamental existentes no país (...).” (Barretto & Mitrulis, 2001, p.121)

Por mais que represente uma proporção ainda bem modesta, a partir de várias evidências de âmbito educacional, as autoras supõem que a quantidade de alunos que estudam nos ciclos não é pouca em relação aos dados observados.

Com relação às regiões do Brasil, destacaremos a Sudeste que é a que se mostra mais propensa a implantar os ciclos e, também, é a que possui a maior população escolar.

“De suas redes escolares, 54,4% os adotaram e, dentre elas, quase 90% das escolas estaduais, responsáveis por metade das matrículas do ensino fundamental, situam-se neste caso. Engrossam esses números, os alunos de 48,6% das escolas municipais, algumas das quais pertencentes a redes populosas como as de São Paulo e Rio de Janeiro, ainda que esta última apresente uma organização mista. Tal fato significa ser nessa região que se encontra a maior concentração de alunos passando atualmente pela experiência de ciclos no país.” (Barretto & Mitrulis, 2001, p.122)

No que tange à questão pedagógica, é importante mencionar que

“Do ponto de vista curricular, as redes que adotam ciclos reportam-se a referências oficiais, sejam elas provenientes do estado, nacionais ou locais (...). Ao lado da avaliação continuada do processo de aprendizagem, com o desempenho dos alunos das redes escolares passando a ser monitorado por sistemas padronizados de aferição do rendimento da população escolar em larga escala, tais como o SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - e seus congêneres em alguns estados como Minas Gerais e São Paulo, criados na década de 90, o regime de ciclos começa a ter também um outro referencial de avaliação, agora externo, desconhecido das experiências brasileiras anteriores.” (Barretto & Mitrulis, 2001, p.123)

Com relação à proposta em curso no estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental foi estabelecido pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo, em 1997, com duração de oito anos, permitindo a organização em um ou mais ciclos,

“Uma de suas premissas é a de que toda criança é capaz de aprender se lhe forem oferecidas condições para tanto, o que consagra o preceito da escola inclusiva. No plano político a adoção do ciclo se justifica por ser propícia ao cumprimento da obrigação legal de formação geral básica para todos, respondendo mais adequadamente ao princípio de igualdade de direitos expresso na Constituição de 1988 e na LDB. O CEE propõe também a colaboração dos Conselhos Tutelares no sentido de velar pela frequência dos alunos à escola.” (Barretto & Mitrulis, 2001, p.124)

A partir dessas orientações, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo insere em todas as suas escolas de ensino fundamental, no ano de 1998, ciclos de aprendizagem, organizados em dois blocos, da 1ª a 4ª série e da 5ª a 8ª série. Dada a resistência histórica à idéia de se eliminar a reprovação como instrumento de controle e estímulo ao estudo e à aprendizagem, este órgão governamental fortalece seus argumentos na dimensão psico-pedagógica.

“Como em outras propostas, entende que os avanços sociais, afetivos e cognitivos não seguem um percurso linear, não representam a soma de sucessivas aquisições, nem resultam de conquistas pontuais e específicas, mas são parte de um único processo de desenvolvimento global que decorre da inter-relação de múltiplas aprendizagens. Outro aspecto destacado é a ênfase no princípio da heterogeneidade, contrapondo-se ao secular modelo de organização do ensino centrado em tarefas uniformes, dirigidas a uma clientela pretensamente homogênea em seus interesses, necessidades e possibilidades.” (Barretto & Mitrulis, 2001, p.124)

As universidades têm oferecido apoio ao sistema de progressão continuada e ao regime de ciclos escolares, no que se refere à sua fundamentação. Todavia as colocações em relação aos procedimentos de implantação e às condições de implementação dos ciclos mostram posições de bastante reserva.

Apesar de vários autores serem favoráveis à progressão continuada, acreditam ser preciso e fundamental inserirem medidas que assegurem a qualidade do ensino.

Os dados e reflexões de algumas pesquisas realizadas nas duas últimas décadas nos revelam as opiniões dos professores, pais e alunos a respeito da implementação do regime de ciclos nas redes estaduais de São Paulo e do Ceará e nas redes dos municípios de Belo Horizonte e São Paulo. Este, por sua vez, além de adotar diferentes abordagens e ter distinta abrangência nestas redes de ensino, esteve presente no sistema educacional independente das mudanças partidárias e governamentais.

Por mais que o discurso oficial declare que, para se fazer as mudanças necessárias no ensino com a proposta dos ciclos, é necessário o apoio da comunidade educacional e a informação à população em geral, os professores interpretam esta medida

“...como de iniciativa exclusiva dos gestores do sistema, como mais fortemente se observa no caso dos estados de São Paulo e do Ceará. Sentem-se assim alijados de decisões que pretendem alterar profundamente a cara da escola, o que os leva a ter dificuldade de se apropriar efetivamente da reforma subjacente à criação dos ciclos e de se considerar parte integrante interessada. É freqüente que atribuam à administração maior empenho em cortar gastos públicos mediante a introdução da progressão continuada do que em utilizar bem os recursos econômicos. Daí, segundo esse ponto de vista, decorreriam políticas fundadas em uma racionalidade economicista, que provocam simplesmente melhoria de indicadores estatísticos, sem implicar, de fato, a modificação de condições de ensino capazes de garantir a aprendizagem bem-sucedida. Os argumentos se repetem portanto, como em décadas passadas.” (Barretto & Mitrulis, 2001, p. 127)

A situação fica ainda mais difícil quando os educadores, ao não se considerarem como co-participantes da organização da escola em ciclos, possuem

“a convicção de que políticas de correção do fluxo escolar como essa, que recebe o aval e incentivo dos organismos multilaterais, ao dar ênfase à autonomia da escola, tendem a considerar a instituição e, por conseguinte, os seus professores, como os principais responsáveis pelo sucesso ou fracasso dos alunos dentro dos cânones preconizados. Isentam assim as demais instâncias do sistema de se comprometerem com mudanças mais profundas na estrutura e no funcionamento do ensino e deixam de promover a reorganização curricular capaz de possibilitar a alteração do caráter seletivo da educação, limitando-se, no mais das vezes, as mudanças formais que não logram transformar as rotinas da escola.” (Barretto & Mitrulis, 2001, p.127)

A idéia de que a implantação do regime dos ciclos é uma imposição legal também está presente em municípios em que a participação e o envolvimento dos

agentes educacionais têm sido maior, como por exemplo em Belo Horizonte. Já na rede estadual paulista

“...o desencontro de expectativas entre a administração e as escolas a respeito da progressão continuada tem provocado acusações recíprocas e dá mostras de que a grande insatisfação por parte da rede no que tange às medidas ou o modo como vêm sendo implementadas. A Secretaria da Educação tem se pronunciado afirmando que as condições básicas para a implementação da organização escolar já estão asseguradas (...). Para os professores, contudo, as condições de trabalho existentes na rede estadual são insuficientes para garantir uma aprendizagem efetiva de todos (...).” (Barretto & Mitrulis, 20001, p.128)

Por outro lado, na "Escola Plural", por mais que existam críticas em relação à implementação da educação continuada inserida pela Secretaria de Educação, encontramos satisfação dos professores quanto à gestão escolar.

Mas os professores reclamam da falta de capacitação e não se sentem seguros quanto ao modo de atuar, quando se inserem propostas inovadoras no ensino, como por exemplo, o que ocorreu com a implementação do regime de ciclos. A insistência num preparo prévio para enfrentar novos desafios é sempre solicitado. Todavia esta solicitação parece não ter mais espaço na concepção de reforma educacional que vem inspirando as grandes transformações em curso nas políticas públicas da área. *“A idéia é que os desafios atuais de uma educação inclusiva, requerem práticas docentes formuladas e exercidas mais como hipóteses de trabalho do que procedimentos fundados em modelos previamente testados.”* (Barretto & Mitrulis, 2001, p.129)

Parece que muitos dos principais envolvidos com a implantação do regime de ciclos não têm explorado devidamente seu papel indutor de novas estratégias de formação continuada exigidas para o momento.

Quanto à avaliação contínua e diagnóstica, a grande maioria dos docentes, no decorrer da implantação dos ciclos, reconhece a sua importância. Contudo o fato de não poderem mais reprovar os alunos já não é uma questão aceitável. Os dados de pesquisa demonstraram que este aspecto continua complicado. Os professores revelaram que perderam poder e controle da situação de ensino e o manejo da classe se tornou bastante trabalhoso na nova forma de organização.

Para os professores da "Escola Plural", as informações contidas na avaliação diagnóstica não são levadas em consideração quando demonstram que o aluno não

tem condições de continuar os estudos da maneira como estes vêm ocorrendo no regime de progressão continuada.

“O argumento inverte-se em relação às justificativas evocadas pelos gestores para a adoção dos ciclos, visto que para os professores a retenção não foi sempre considerada apenas uma arma contra os estudantes, mas também uma nova oportunidade de aprender que lhe está agora sendo sonegada! Além disso, perguntam: o desinteresse entre os alunos não deveria ser considerado como um sintoma de que algo não está bem?” (Barretto & Mitrulis, 2001, 130)

Além destas informações citadas acima, é importante destacarmos que as opiniões entre os professores polivalentes e dos especialistas também se dividem, porque existe uma certa diferença quanto à formação profissional; ao regime de trabalho; às teorias adotadas para fundamentar as práticas e a visão da função social da escola desses profissionais.

Os pais também ficam divididos quanto a este assunto. Há os que acreditam que os alunos sem a retenção ficam bem mais à vontade, tranquilos para aprender, ao contrário do que ocorria no regime seriado. Existem aqueles que ficam preocupados com a situação dos que passam para o próximo ano sem estudar e acreditam então que a retenção seria melhor para estes alunos. Este fato é considerado um dos mais sérios quando se fala na introdução dos ciclos nas diversas redes.

As autoras ressaltaram que esta questão não se resume apenas à classe ou à origem social, pois

“professores, em princípio mais afinados com os valores da classe média, produtora e consumidora da pedagogia invisível, mostram também profundo desconforto com o fato de que há alunos praticamente não - alfabetizados ao final do último ciclo. Considerar a sua opinião sobre a falta de controle da situação de ensino gerada nos ciclos, como mera resistência à mudança e conservadorismo, parece contudo simplificador demais, visto que os aparatos estatais de educação continuam via de regra funcionando de modo bastante rígido e resistente as novas medidas e que as novas propostas não acenam com alternativas acabadas para o enfrentamento das situações criadas.” (Barretto & Mitrulis, 2001, p.131)

Já com relação aos alunos, os dados das pesquisas nos revelaram que, com o fato de não existir mais a retenção ao final do ano, eles estão desmotivados para estudar, e a escola e os familiares não conseguem lidar com esta situação. Outra questão problemática é que a falta de notas e a eliminação da possibilidade de retenção têm levado muitos adolescentes a se ausentarem das aulas com frequência e os Conselhos Tutelares e os familiares nem sempre conseguem resolver essas

questões. Isso vem acontecendo principalmente com os alunos mais velhos, acostumados a frequentar a escola nos moldes convencionais.

Em decorrência das ausências dos alunos, os professores da rede estadual paulista, que trabalharam bastante na recuperação destes alunos, consideram essa situação uma desvalorização do seu trabalho. Além disso, os alunos que estudaram durante o ano letivo sentem que a sua dedicação foi depreciada, pois todos foram promovidos para o ano seguinte. Existem também diversas explicações que podem influenciar o desinteresse dos alunos pelos estudos que vão desde questões que permeiam o contexto escolar até as que ultrapassam os portões desta.

“Se a nova maneira de ser da escola, embutida nos ciclos, deve ser produzida de modo compartilhado, é preciso que a autonomia ao ser conquistada se permita o espaço do ensaio e o tempo de reflexão sobre os erros e acertos, a troca mais constante de experiências e a construção e a desconstrução das novas amarras institucionais. Certamente uma dessas amarras é a referência às séries; outra, a questão da certificação.” (Barretto & Mitrulis, 2001, p.133)

Barretto & Mitrulis (2001) concluem que, ao longo do tempo e mediante as várias mudanças sociais, políticas, econômicas que também influenciaram a educação, chama a atenção a persistência dos argumentos invocados para a adoção dos ciclos e a continuidade do seu fundamento comum. Estes argumentos ganham força com os intelectuais da área e com o apoio dos gestores dos sistemas escolares, os quais aceitam constantemente a iniciativa de adoção dos ciclos.

A realidade do regime dos ciclos no Brasil demonstra que, apesar das suas experiências serem bastante diversas, numerosas e algumas até recentes, muitos processos de implementação até foram interrompidos abruptamente, *“de sorte que os ciclos ainda não conseguiram se consolidar enquanto estruturas e práticas inovadoras.”* (Barretto & Mitrulis, 2001, p. 136)

As condições propostas para a implementação dos ciclos não estão sendo asseguradas na maioria das vezes, com as várias experiências, por aqueles diretamente envolvidos com as mudanças. Talvez várias dessas condições não sejam possíveis, mediante a natureza da transformação que se anuncia.

Existem muitas discussões quanto às medidas que acompanham os ciclos porque elas modificam o funcionamento da escola, *“forjado há séculos, sem que*

tenham delineado com relativa clareza como será a sua nova maneira de ser.” (Barretto & Mitrulis, 2001, p. 136)

Outra questão importante quando se trata do sucesso na implementação e no estabelecimento de programas nas áreas sociais é a satisfação dos membros envolvidos. A adesão parcial destes ao regime dos ciclos e os questionamentos que fazem às políticas que desejam colocá-los em prática

“são compreensíveis e até esperados, visto que se trata menos de uma mudança nos detalhes formais da estrutura da escola do que na sua cultura. O grande desafio é exatamente o de fazer emergir o novo em meio a um aparato escolar que tem grande poder de regulação e que funciona a partir de princípios contraditórios. Tudo indica pois que os ciclos demandarão muito tempo ainda para serem consolidados, já que o tempo de mudar no papel é muito diferente do tempo de transformar corações e mentes, e daquele requerido para moldar a nova face da escola.” (Barretto & Mitrulis, 2001, p.136)

Para Paro (2001), a maneira mais recente de superar a reprovação punitiva e seletiva seria a organização do ensino em ciclos, que traz o princípio da progressão continuada. A justificativa dos ciclos não se restringe somente à essa questão, porém não deixa de incluí-la ao sugerir a organização curricular e didática da escola, de maneira a apropriá-la aos estágios de desenvolvimento da criança e do adolescente.

Para ocorrer esta situação, é preciso adotar o princípio de progressão continuada que se faz necessário para garantir a passagem sem reprovações nos anos que compõem cada ciclo e, também, para fazer uso de meios que organizem o ensino e o aprendizado, de modo a evitar rupturas entre os ciclos.

O princípio da promoção automática, denominado como o mais radical de negação da reprovação escolar, de certa maneira, está incluído na progressão continuada e nos ciclos, mas os precede, em termos de proposta, na história da educação brasileira. A promoção automática foi defendida há mais de 40 anos por Dante Moreira Leite, Anísio Teixeira e Lauro de Oliveira Lima que não eram favoráveis à reprovação escolar.

Contudo a promoção automática, apesar da sua importância, não está livre de ser utilizada com finalidades contrárias à promoção da qualidade do ensino. *“A supressão da reprovação escolar é usada para maquiar estatísticas, não articulada com uma vontade política de melhorar o atendimento escolar e muito menos integrada à outras medidas com esse fim”* (Paro, 2001, p. 51). A promoção

automática, que pode ser considerada como uma medida de política educacional válida, passa a ser transformada, por educadores bem intencionados, na grande responsável por essa situação complicada em que se encontra o ensino.

“Mas a razão desses sistemas, onde a promoção automática ou a progressão continuada são utilizadas com o mero propósito de maquiar estatística, terem um ensino ruim - ou melhor, o ensino que continua ruim - deve ser imputada à falta de medidas que dêem melhores condições de ensino, não à presença da promoção automática que, em si, só pode ser considerada uma medida pedagógica acertada. Não podemos nos esquecer de que, se as estatísticas desfavoráveis incomodam, a utilização da reprovação, serve para isentar o sistema escolar da responsabilidade por sua ineficiência, jogando a culpa sobre os usuários da escola. Por isso, as condições inadequadas de trabalho e os métodos anacrônicos de ensino não deveriam servir de desculpas para não se fazer nada com relação à avaliação que, em parte, os condiciona. O fato de a promoção automática ser utilizada com propósitos demagógicos não devem minimizar a constatação de que ela é necessária e que a reprovação é o mal a ser erradicado.” (Paro, 2001, p.52)

Parece existir certo preconceito em relação à aprovação automática, talvez pelo fato de estar associada à aprovação feita sem critério, apenas para mascarar estatísticas. O que se ouve dizer, a título de diferenciar o que se defende com a progressão continuada, é que ela não se restringe somente à mera aprovação automática.

A promoção automática se destaca nas discussões, quando se trata das políticas que procuram organizar a escola em ciclos ou adotar a progressão continuada. Contudo essas expressões, por mais que estejam intimamente relacionadas, são usadas frequentemente de maneira inadequada ou pelo menos vaga. Na realidade, a organização do ensino por ciclos contém a progressão continuada, que supõe a promoção automática, ou a remoção da reprovação em maior ou menor medida. A maior resistência parece se dar contra a aprovação automática e não contra os ciclos e nem contra a progressão continuada.

“Quando se diz que a progressão continuada ou a organização em ciclos são boas opções, “mas isto só não basta” porque se precisa de uma série de outras medidas “para evitar que o aluno passe de ano sem saber”, o que se está fazendo, na verdade, é apresentar um dos mais importantes argumentos em favor da promoção automática porque mostra a força que essa medida tem de levar as pessoas a se preocuparem com a qualidade do ensino. Se não, não se precisaria ouvir falar em promoção automática (ou nas medidas que a exigem, como a progressão continuada, ou a organização em ciclos) para se lembrar que o ensino está necessitando urgentemente de importantes medidas que o transformem para servir seus objetivos, não para se contentar com a aferição no final do ano.” (Paro, 2001, p.53)

Não é suficiente termos política educacional comprometida com a melhoria do ensino das camadas populares, tal como a organização do ensino em ciclos ou da progressão continuada, se a escola não mudar. Não basta só passar de ano, precisa aprender de fato e para isso a escola necessita ser estruturada no aprender e não simplesmente no estudar para passar. *"Essa escola inclui necessariamente a progressão continuada que consubstancia o direito de passar e de aprender"* (Paro, 2001, p. 54).

A aprovação automática revela as condições inadequadas do ensino e reivindica providências pedagógicas, porém, se essas faltam, a reprovação surge como recurso para disfarçar o problema e impedir que o analfabetismo seja visto, e não para impedir que ele ocorra. É preciso que a reprovação seja suprimida porque ela é prejudicial, mas, enquanto ela for utilizada para esconder a realidade, será considerada como (pseudo) solução e as outras medidas continuarão a ter muito menores oportunidades de se estabelecer como necessárias.

"Adotar à promoção automática em sua radicalidade, abolindo de vez o uso da nociva reprovação como recurso didático, implica a aceitação dos ciclos de uma forma que supere a reprovação, não apenas em seu interior, mas também na passagem de um ciclo para outro. O ideal seria, então, que se utilizassem formas de organização curricular flexíveis o suficiente para acompanhar o desenvolvimento do educando em suas características individuais e em seus estágios de desenvolvimento psicológico e social, rompendo com quaisquer divisões estanques e assumindo o ensino fundamental como um todo orgânico e coerente, sem soluções de continuidade por motivo de reprovações. Esta seria uma forma de prevalecer radicalmente o princípio de que escola deve ser eficiente, adotando como estruturante, não a reprovação, mas a busca contínua do aprendizado." (Paro, 2001, p. 56)

Silva (2000), em seu trabalho de dissertação de Mestrado, se propôs a investigar os saberes e crenças de professores da escola pública paulista a respeito da reprovação escolar, no contexto da implantação do regime de progressão continuada. Este trabalho teve como objetivo descobrir as possíveis origens desses saberes e se haveria diferenças de concepções entre professoras primárias e secundárias. O trabalho foi desenvolvido com dez professoras de duas escolas públicas do ensino fundamental e destas, cinco lecionavam de 1ª a 4ª série e as outras cinco lecionavam de 5ª a 8ª série, todas com menos de dez anos de atuação. O instrumento utilizado para coleta de dados foi a entrevista semi-estruturada, cujo roteiro continha cinco temas básicos: papel da escola e do professor; aprendizagem e avaliação; reprovação escolar; progressão continuada; e a formação. A análise dos dados das entrevistas

segue à abordagem qualitativa. Os resultados demonstraram, dentre vários aspectos, que a implantação da progressão continuada na rede de ensino pública ocorreu de forma obrigatória, sem que os docentes e a própria escola debatessem seus reais motivos ou fossem preparados para as alterações que ela determina. As proposições ou medidas que deveriam estar aliadas a ela, para garantir seu sucesso, não estão ocorrendo, mas o que foi implantado é apenas a não-reprovação. Ao invés de ajudar o trabalho docente, a progressão continuada causou um grande impacto no campo educacional e alguns professores insatisfeitos com esta situação acabaram por se revoltar. Os dados indicam ainda que, mesmo as professoras admitindo as conseqüências nocivas da reprovação, como o rótulo, o estigma e a punição, acreditam que ela pode colaborar para um maior desempenho dos alunos, tomada de consciência e pode conter a indisciplina. A progressão continuada é associada apenas à não - reprovação. Poucas professoras são contra a reprovação escolar e a favor da progressão continuada, porém são as que possuem maior clareza sobre a relevância das atividades do professor. A maioria das professoras acredita que a progressão continuada trouxe conseqüências negativas no cotidiano da escola, como o empobrecimento de exigências de domínio dos conteúdos escolares e a desvalorização do rendimento escolar do aluno. As entrevistas das professoras primárias demonstraram que estas são muito mais críticas em relação à progressão continuada, ao papel da escola e do conhecimento. Por mais que elas não declarem claramente, a formação continuada é muito importante para construção de seus saberes, que também incorporam elementos de sua experiência pessoal e trocas na escola. Este trabalho demonstrou que, ao se implantar reformas no âmbito educacional, é necessário envolver os saberes e crenças dos docentes na busca de se repensar esta instituição, mas, em geral os professores são esquecidos. Os responsáveis pela implantação das reformas, bem como os cursos de formação de professores, precisariam ser mais cuidadosos para a questão dos saberes e deveriam incluir essa reflexão em seus programas.

Ravagnani (2001) nos revela o que alguns professores pensam em relação às mudanças que ocorreram no ensino. Em seu estudo, se propôs a investigar como os docentes de Ciências reagiram à resolução da Progressão Continuada e as concepções que eles possuem sobre fracasso/sucesso escolar, no contexto das

reformas do ensino que foram implantadas na rede pública de ensino, a partir da nova LDB. O trabalho foi desenvolvido com nove professoras de Ciências de 5ª a 8ª série do ensino fundamental de duas escolas estaduais de Ribeirão Preto. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista informal, cujo roteiro compreendia questões referentes ao fracasso/sucesso escolar; à progressão continuada e à avaliação do rendimento. As entrevistas foram analisadas qualitativamente. Os resultados revelam que os docentes não se consideram preparados para as mudanças que aconteceram com a implantação das novas propostas, principalmente a progressão continuada. Avaliam ainda a implantação das mudanças geralmente de uma forma negativa, especialmente com relação à autoridade do professor e à disciplina dos alunos. A partir dos relatos dos docentes a autora concluiu que eles se encontram perdidos e não estão preparados para lidar com as novas propostas, em especial a progressão continuada, devido à falta de embasamento teórico e de apoio técnico. Eles também recusam a expressão "progressão continuada" e se referem à medida como "promoção ou aprovação automática", ou "promoção continuada". Não são contra o sistema de avaliação, mas à falta de reprovação. As falas dos docentes apontaram que sentem saudades da escola de antigamente, a escola autoritária, como se esperassem por um retorno ao antigo sistema. Quanto ao fracasso escolar, os professores não mudaram sua forma de pensar: o fracasso é do aluno. Os professores reclamaram que tanto eles quanto os diretores não possuem a tão comentada autonomia que consta nas normas dos documentos oficiais e na LDB para implementar as reformas educacionais. Os promotores da infância e da juventude também, segundo eles, interferem nas decisões dentro da escola. É por isso que se encontram professores angustiados após a implantação de mais uma reforma. A imposição das propostas acaba por retirar a autoridade e, às vezes, o respeito aos professores e estes se vêem privados, em parte, da sua função como agentes profissionais e como agentes nas decisões que interessam à escola.

2. Os Parâmetros Curriculares Nacionais

Em nome da urgência de se atender à determinação do artigo 210 da Constituição Federal de 1988 que demanda a definição de conteúdos mínimos para o

ensino fundamental, ocorre a implementação da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), realizada pelo Ministério da Educação e Desporto (MEC) e encaminhada, no início de 1996, às/aos professoras/es do ensino fundamental. Este assunto, devido à sua complexidade, não demorou muito a se transformar em debate nacional, sendo levantadas questões sobre a estratégia utilizada na sua elaboração, bem como sobre as concepções pedagógicas inspiradoras desse documento.

Segundo Moreira (1996), existem muitas críticas a serem feitas aos PCN. Destaca-se dentre elas, a argumentação de que professores da escola pública e das universidades não foram incluídos na elaboração deste documento, ficando sob a responsabilidade de professores fundamentalmente ligados à Escola da Vila-S.P. Ressalta-se, também, que a experiência de fato inspiradora dos Parâmetros foi a espanhola, sendo o professor César Coll transformado no principal consultor do trabalho. Além disso, questiona-se hegemonia do Construtivismo na proposta e a não contemplação de outras teorias e possibilidades para o ensino.

Nesse contexto, cabe-nos questionar como os professores receberam esta medida e principalmente, perguntar como eles estão vivenciando esta imposição epistemológica. O presente projeto se propõe a buscar resposta a esta questão.

A vantagem de obter as informações dos professores é que poderão apontar caminhos, tais como fundamentação para a formação inicial e continuada destes; resgate do seu saber profissional e valorização do seu fazer bem-sucedido. Além disso, poderão ajudar a ampliar as reflexões sobre a proposta (PCN), no momento de uma possível revisão.

Segundo Cury (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais seriam uma extensão da política educacional que sempre esteve envolvida com a questão federativa e com a participação dos membros federados. A questão federativa se institui pela modalidade da República Constitucional desde 1889. No caso da educação escolar de ensino fundamental, estabeleceu-se toda uma tradição jurídica que, desde o Ato Adicional de 1834, é atribuída aos membros federados, sendo os estados e municípios responsáveis pela administração e gestão desse serviço público. Devido a toda uma situação lastimável do ensino primário nos estados, buscou-se muito a obtenção do apoio da União. A Revolução de 30 impôs, por decreto, que o

Conselho Nacional firmasse “diretrizes gerais” para o ensino primário e estas, com o avanço dos anos, juntamente com Programas Mínimos, se sintetizaram na concepção de “Núcleo Comum” dos currículos nacionais. Através da Constituição Federal de 1988, a idéia de “diretrizes gerais” adequáveis aos currículos nacionais foi constituída, cabendo à União a tarefa de determinar, limitar e estabelecer estes conteúdos mínimos que indicam, de um lado, o processo ensino/aprendizagem que se realiza na relação pedagógica e, de outro, o que compete aos entes federados.

A partir das determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9.394), aprovada em 20 de dezembro de 1996, que consolida e amplia o dever do poder público para com a educação em geral e em particular, para o ensino fundamental, ocorre a organização curricular. Reafirma-se, desse modo, o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais), a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola, na prática, repetindo o art. 210 da Constituição Federal. (Brasil/Secretaria de Educação Fundamental,1997).

“Uma proposta concreta de Parâmetros Curriculares Nacionais deveria ter sido encaminhada sem pressa e com diálogo. Sem pressa, a fim de que a necessária administração eficiente não se converta em posturas verticais, sobretudo no que se refere à formação de professores. Com diálogo, a fim de que a pluralidade de setores competentes no assunto, possa suscitar, pelo debate, um razoável consenso, em torno da questão tão fundamental para ato pedagógico e para um federalismo democrático.” (Cury, 1996, p. 17)

O parecer geral da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd, 1996), encaminhado ao MEC, cujo conteúdo foi resultado de consulta feita por essa entidade aos seus pesquisadores associados, lamenta que na primeira etapa de elaboração dos PCN não tenha sido utilizada a grande experiência de especialistas e grupos significativos envolvidos com currículo. Nesse sentido, Moreira (1996) questiona o porquê das instituições científicas e as universidades não serem chamadas a dar suas opiniões nos primeiros momentos do trabalho. A experiência do Grupo de Trabalho de currículo da ANPEd que vem há bastante tempo, estudando e debatendo a questão, não foi aproveitada.

Tendo em vista a busca de transformações na Educação, os PCN surgiram numa tentativa de oferecer novos caminhos ao processo de ensino e aprendizagem. Foram definidos como uma proposta que teria a finalidade de orientar as várias

políticas educacionais presentes nas diferentes regiões do país e de favorecer a melhoria e qualidade da Educação, visando também o desenvolvimento de alunos como cidadãos conscientes, participativos e reflexivos, adaptados à realidade e às solicitações do mundo atual. Representariam, então, um referencial para a Educação Fundamental, proporcionariam reflexões sobre currículos estaduais e municipais; contribuiriam para a melhoria da qualidade de ensino; possibilitariam discussões e pesquisas e subsidiariam a participação de técnicos em Educação e professores de um modo geral.

“O processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais teve início, a partir do estudo de propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros, da análise realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais e do contato com informações relativas a experiência de outros países. Foram analisados subsídios oriundos do Plano Decenal de Educação, de pesquisas nacionais e internacionais, dados estatísticos sobre desempenho de alunos do ensino fundamental, bem como experiências de sala de aula difundidas em encontros, seminários e publicações.” (Brasil/SEF, 1997, p. 17)

A Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS, 1996, p. 231), no seu parecer sobre os PCN, alerta que, por se tratar de um texto de política educacional, se configura uma situação problemática, pois este *“tende a construir seu próprio objeto, a criar seus próprios efeitos de verdade, tornando difícil para o/a leitor/a tomar distância e fazer as perguntas que precedem ao estabelecimento de seu específico regime de verdade.”*

Para Azanha (2001), os PCN mostram-se como uma nova reforma do ensino fundamental brasileiro, com consideráveis consequências na formação e no aperfeiçoamento dos professores, na revisão de livros didáticos, dentre outras. Devido à grande repercussão dessas diretrizes no meio educacional, esse autor analisa alguns argumentos dessa iniciativa do MEC.

“Um desses argumentos parte do estudo comparativo das propostas curriculares estaduais e municipais elaboradas a partir da década de 80 e vigentes ainda. Essas propostas, nos termos dos PCN, compõem um quadro nacional confuso, fragmentado, com diferentes níveis de elaboração e de justificação que dificultaria uma política global de melhoria do ensino fundamental. Para justificar a necessidade de superação dessa situação, foi feita uma descrição das principais tendências pedagógicas que convivem no Brasil desde a década de 30. Além disso, os PCN ainda fazem referência à presença nos últimos anos da Psicologia Genética.” (Azanha, 2001, p. 24)

Para esse autor, é claro que a proposta dos PCN defende que não valeria a pena uma ação corretiva e reorientadora das várias tendências estaduais e municipais que

há bastante tempo vêm se empenhando para consolidar orientações pedagógicas de seus respectivos sistemas. *“O que se propõe é uma substituição radical do que já existe por uma nova ordenação curricular.”* (Azanha, 2001, p. 25)

Como já mencionado, a principal influência na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais é o “Construtivismo”, tal como se pode conferir na citação abaixo:

*“A orientação proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais reconhece a importância da participação construtiva do aluno e, ao mesmo tempo, da intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo. O que se tem em vista é que o aluno possa ser sujeito de sua própria formação, em um complexo processo interativo em que também o professor se veja como sujeito de conhecimento. A busca de um marco explicativo que permita resignificar a unidade entre ensino e aprendizagem, além da criação de novos instrumentos de análise, planejamento e condução da ação educativa na escola, tem se situado, atualmente, para muitos dos teóricos da educação, **dentro da perspectiva construtivista** que é configurada por uma série de princípios explicativos do desenvolvimento e da aprendizagem humana que se complementam, integrando um conjunto orientado a analisar, compreender e explicar os processos escolares de ensino e aprendizagem. A configuração do **marco explicativo construtivista** para os processos de educação escolar deu-se, entre outras influências, a partir da **psicologia genética, da teoria-sociointeracionista e das explicações da atividade significativa**. Vários autores partiram dessas idéias para desenvolver e conceitualizar as várias dimensões envolvidas na educação escolar, trazendo inegáveis contribuições à educação. A **abordagem construtivista** integra, num único esquema explicativo, questões relativas ao desenvolvimento individual e à pertinência cultural, à construção de conhecimentos e à interação social.”* (Brasil/SEF, 1997, p. 44 - 51, grifo nosso)

Vários autores apontam um viés psicologizante na fundamentação dos PCN. A perspectiva teórica que existe no documento introdutório é a da Psicologia e a da Psicopedagogia. As perspectivas históricas, antropológicas, sociológicas e políticas não se encontram bem fundamentadas, ou seja, tiveram um papel secundário, sendo utilizadas de forma segmentada e, por vezes, inadequada. O documento adota claramente uma concepção psicológica para sua proposta, mais conhecida como construtivismo. (ANPED, 1996; FAGED/UFRGS, 1996)

“Os autores do texto introdutório dos PCN assumiram um claro compromisso com a concepção construtivista de aprendizagem e ensino, mas o caráter sintético da exposição dificulta, algumas vezes, a percepção de importantes implicações desse comprometimento. A preocupação de elaborar um texto destinado a amplas discussões pelo magistério acabou conduzindo a afirmações simplificadas cujo significado é de difícil apreensão principalmente para o não especialista (...).” (Azanha, 2001, p. 27)

Para esse autor ainda, as teorias psicológicas sobre a aprendizagem e ensino constituem, no documento dos PCN, a matriz para a elaboração das diretrizes de um

projeto curricular, embora surjam algumas colocações, sem maior relevância, à cultura, à função social da escola e às relações interpessoais. Não se questiona a presença da Psicologia na elucidação de alguns pontos sobre o ensino, “mas a sua prioridade em matéria das diretrizes curriculares”. Especialistas em outras áreas, como sociologia, história, antropologia, arte, etc., poderiam ter sido convidados para debaterem este assunto. “*A tônica dos PCN é psicologizante num assunto que nem mesmo pode ser reduzido a uma questão científica (...).*” (Azanha, 2001, p. 28)

Outra questão levantada por esse autor parece trazer importantes informações sobre o documento introdutório dos PCN.

“O texto introdutório dos PCN, apesar de em muitas passagens fazer referência à necessidade de discussões e ao caráter não impositivo da proposta curricular, de fato não oferece concepções alternativas para a discussão, e até as deprecia, mas expõe e privilegia uma concepção. Na parte intitulada fundamentos psicológicos, há a clara e sumária adesão a uma concepção de aprendizagem e de ensino, a uma concepção de conhecimento, e o seu encaminhamento de uma maneira impositiva (...).” (Azanha, 2001, p. 29, grifo do autor)

Para concluir, esse autor ressalta que, a partir do momento que o MEC organizou a elaboração de diretrizes curriculares nacionais “declaradamente comprometidas com uma particular concepção pedagógica, desrespeitando assim o princípio do pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, fixado no Art. 206 da atual Constituição”, houve uma diminuição de autonomia de estados e municípios. Alerta ainda que, sem atentar para a exigência constitucional de pluralismo, é provável que “*a proposta dos PCN possa, na prática, nos seus vários desdobramentos até a sala de aula, chegar aos professores como imposição e não como algo a ser discutido e eventualmente modificado ou substituído.*” (Azanha, 2001, p. 30)

Outro autor que faz uma crítica muito relevante sobre esse assunto é Duarte (2001) que aponta o construtivismo como a fundamentação teórica dos PCN. Para ele, os termos empregados são característicos do discurso construtivista no Brasil, buscando ainda demonstrar que tal concepção aparenta proximidade com as concepções pedagógicas críticas. Afirma ainda que o texto dos PCN faz descaso de várias tendências pedagógicas vigentes desde a década de 30, reduzindo-as somente ao que cada uma tem a oferecer para a proposta atual.

“O princípio metodológico básico de César Coll que, dito de forma clara, nada mais é do que a liberdade que esse autor concede a si mesmo, de extrair das várias teorias o que lhe pareça mais útil, jogando fora o resto da teoria e interpretando como bem lhe aprouver a parte que foi recortada. Para fazer este escandaloso pragmatismo passar por uma concepção crítica e de vanguarda, os redatores dos PCN não economizaram no procedimento de acrescentar jargões pseudopolitizantes ao discurso de César Coll, normalmente bastante asséptico. E encontraram no Construtivismo a grande superação do confronto entre abordagens psicologizantes e politizadoras (...). Assim, de acordo com o estilo de César Coll, os PCN adotam como referencial teórico um construtivismo eclético, que incorpora expressões e conceitos de diversas correntes psicológicas e educacionais, como Piaget, Vigotski, Ausubel, e outras, fazendo-se passar por uma grande síntese e, dessa forma seduzir educadores defensores das mais diversas idéias, na direção da realização do sonho de Fernando Becker [...] para quem o construtivismo poderá ser a forma teórica ampla que reúna as várias tendências do pensamento educacional.” (Duarte, 2001, p. 58)

A partir de uma citação dos PCN, o autor analisa a maneira pela qual o construtivismo é definido no documento introdutório.

“O construtivismo é apresentado como uma perspectiva que superaria a unilateralidade das concepções pedagógicas centradas no ensino e no professor. Essa, aliás, sempre foi uma estratégia empregada pelos construtivistas na difusão do construtivismo no Brasil, isto é, a de apresentá-lo como o único caminho para pensar-se a educação de uma forma que considerasse o aluno e a sua atividade mental. O construtivismo sempre apresentou-se no Brasil com se estivesse trazendo idéias inteiramente novas para a educação, não assumindo sua filiação ao movimento escolanovista. Nesse aspecto, os construtivistas brasileiros não foram fiéis ao mestre J. Piaget, pois este nunca escondeu que considerava sua perspectiva, no terreno epistemológico e psicológico, com os chamados “métodos ativos” da Escola Nova.” (Duarte, 2001, p. 59)

Outro ponto destacado por Duarte (2001) é que César Coll defende um “marco psicológico para o currículo escolar”, um conjunto eclético (apesar de dizer que busca evitar o ecletismo) e pragmático de princípios psicopedagógicos.

“Consideramos precário o critério adotado por César Coll e, em sua esteira, pelos redatores dos PCN, para caracterização do que seja o construtivismo. Este seria constituído, segundo tal critério, por um grupo de teorias psicológicas muito distintas e até conflitantes em pontos fundamentais, mas que possuiriam alguma coisa em comum, a defesa da importância da atividade construtiva do aluno nas aprendizagens escolares.” (Duarte, 2001, p. 61, grifo do autor)

Esta idéia já foi defendida pelo movimento escolanovista, então, *“não constitui uma inovação introduzida no ideário pedagógico pelo construtivismo.” (Duarte, 2001, p.61)*

Para Piaget, a novidade da Escola Nova residia na fundamentação psicológica, científica, do postulado acerca do caráter ativo do educando. Para César Coll, o principal unificador de distintas correntes da psicologia educacional, que as tornaria todas integrantes do construtivismo, seria a defesa do papel construtivo do aluno.” (Duarte, 2001, p. 62)

A partir dos aspectos citados anteriormente, Duarte (2001) aborda algumas questões importantes sobre o assunto.

“O que efetivamente diferencia as proposições educacionais do construtivismo das idéias defendidas pelo movimento escolanovista? Parece que para o próprio Piaget essa diferença não existia. Seria o construtivismo apenas uma espécie de atualização da Escola Nova? De qualquer forma, se concordamos com Piaget que a defesa do caráter ativo do aluno é tão velha quanto os clássicos da pedagogia, e se a defesa desse princípio foi empregada por César Coll para definir o construtivismo, só nos resta perguntar então: quem não é construtivista? (...). Com um critério tão vago e impreciso, as portas estão escancaradas para todo tipo de ecletismo e o único critério para recortar esta ou aquela idéia deste ou daquele autor e depois formar uma grande colcha de retalhos é o pragmatismo que, como é sabido, tão bem caracteriza o ideário neoliberal (...).” (Duarte, 2001, p. 62)

Para a ANPEd (1996), apesar das críticas e sugestões feitas no seu parecer sobre os PCN, acredita-se que

“a iniciativa do MEC, ao propor os PCN representaram um aspecto extremamente importante das reformas educacionais previstas para o ensino fundamental. Como tal, deve ser objeto de análise cuidadosa e de debate amplo, não só entre especialistas, como também em outras esferas da sociedade.” (ANPEd, 1996, p. 92)

As condições de trabalho, as exigências quanto à formação dos professores devem ser refletidas mesmo antes dos PCN, se de fato a intenção for a qualidade na educação básica. O desejo político é que esta proposta não seja mais uma, dentre outras, que vêm para sustentar e fortalecer o que está aí. *“Afim, em que mesmo poderá mudar a escola com a chegada dos PCN? Parece-nos que basta de novas roupagens para velhas práticas políticas em educação no Brasil.” (Ávila & Moll, 1996, p. 252)*

Cury (1996) conclui que uma discussão sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais não pode ignorar a necessidade de se fazer uma radiografia e uma auscultação da realidade multifacetada da escola pública brasileira, nem o dever cabível ao Executivo Federal em efetivar o mandamento constitucional do art. 210. A educação nacional só tem a ganhar na medida em que possa assinalar um caminho diferenciado para a sua democratização e para a democratização da sociedade brasileira.

3. O Construtivismo

Jean Piaget (1896-1980) e Lev S. Vygotsky (1896-1934) elaboraram diversos conceitos a respeito do processo de desenvolvimento e aprendizagem que tiveram importantes repercussões no meio educacional. Apresentaremos a seguir, de forma resumida, apenas as noções que se referem às implicações educacionais das suas concepções, tal como, desenvolvidas por seus seguidores, portanto, numa leitura de intérpretes das teses piagetianas e vygotskianas aplicadas à educação, por autores brasileiros e/ou que nortearam a reforma educacional brasileira a partir dos anos 90.

Para Carvalho (2001), a partir do trabalho educacional do professor Lauro de Oliveira Lima, na década de 70, se configuram as primeiras iniciativas de elaboração de propostas didáticas e programas educacionais de fundamentação construtivista. A influência dessas perspectivas e propostas educacionais tornou-se ampla, ganhou um novo impulso com a divulgação das investigações de Emília Ferreiro sobre a psicogênese da língua escrita e passou na atualidade, a nortear as normas e documentos oficiais, como as Diretrizes e os PCN, projetos educacionais, além de diversos trabalhos nas mais variadas áreas de pesquisa. *“O discurso educacional construtivista parece, assim, ter-se tornado a principal referência teórica no Brasil de hoje, inspirando inúmeros programas de ação e propostas educacionais muito diversas entre si.”* (Carvalho, 2001, p. 10)

Miranda (2000) aponta que o construtivismo foi divulgado como uma importante estratégia pedagógica para as mudanças que se faziam necessárias nas escolas, frente às novas demandas sociais. Este, mais do que um modismo já superado, constitui um discurso que se tem mostrado bastante vigoroso, tanto no ambiente escolar quanto fora dele, ao qual corresponde um conjunto de princípios e, ainda, uma prática, em parte, já plenamente consolidada na educação contemporânea.

Para Carretero (1997), construtivismo é uma concepção epistemológica que sustenta que o indivíduo, tanto nos aspectos cognitivos quanto sociais e afetivos, não é um mero produto do ambiente, nem um simples resultado de suas disposições internas, mas uma construção própria que vai se produzindo dia-a-dia, como resultado da interação entre esses dois fatores. Em consequência, para a posição

construtivista, o conhecimento não é uma cópia da realidade, mas a construção de um ser humano.

Para Macedo (1994), o construtivismo, com ênfase na sua função educacional, pode ser analisado através das oposições entre uma visão - construtivista (ação do sujeito; tematização; tornar-se; teoria da ação e ações espontâneas) e não - construtivista (transmissão; paradigma; ser; teoria da representação da realidade e ação induzida) do conhecimento. Isto quer dizer que, a uma "visão - construtivista" do conhecimento interessam as ações do sujeito que conhece; ressalta o trabalho constante da reconstituição do que já se sabe, exigindo para isso a descentração e a coordenação dos diferentes pontos de vista. O conhecimento é entendido ainda como um "tornar-se" antes de "ser"; sem falar que o conhecimento a respeito de algo só pode ocorrer enquanto uma teoria da ação, na perspectiva lógico - matemática e não como uma teoria da realidade, e, por último, essa visão dá ênfase à ação espontânea ou apenas desencadeada, jamais induzida. Essa visão está fundamentada na proposta de Piaget (1976), na qual a constituição do(s) objetos(s) e de suas relações é feita em vários níveis, o que nos leva ao núcleo de sua teoria, a equilíbrio, que explica as possibilidades cognitivas do indivíduo ao interagir com pessoas e coisas do mundo.

Para Barros (1996), Piaget e seus seguidores acreditam que a criança é um ser ativo que age espontaneamente sobre o meio e possui todo um funcionamento próprio que a leva a se adaptar a esse meio e a organizar suas experiências. Pelo contato com objetos e pessoas, a criança irá construindo seu conhecimento do mundo. Seu desenvolvimento cognitivo se realiza por estágios, cuja sequência é a mesma em todas as crianças. Piaget dedicou sua longa vida ao estudo do desenvolvimento cognitivo, procurando explicar como a criança vai construindo os fenômenos psicológicos.

Uma implicação educacional significativa dessa teoria é que o crescimento em qualquer um dos estágios depende da atividade. O desenvolvimento do poder do cérebro não está fixado no nascimento, mas é uma função da atividade apropriada durante qualquer estágio particular. As crianças devem ocupar-se com atividades apropriadas e não, apenas, se sentar e executar ou observar os outros. Para alunos maiores de onze anos, é necessário dispor de experiências escolares para promover o pensamento lógico-funcional. A abordagem "mãos à obra" é altamente

recomendável, muito mais que a observação passiva de filmes, peças teatrais, concertos musicais, visitas a museus, etc.

Ainda segundo Barros (1996), um dos principais objetivos da educação, na opinião de Piaget, é a construção da autonomia, tanto moral como intelectual, do aluno. A escola deve ensinar de modo a levar o aluno à autonomia, à autoconfiança e à capacidade de decisão, ela não deve usar métodos, nem apresentar um ambiente sócio - afetivo e intelectual que leve o aluno à submissão, à passividade e à dependência total do professor.

Tradicionalmente, o objetivo da escola tem sido levar o aluno a apresentar respostas certas, obter notas altas, repetir o que o professor ensina, etc. Além disso, a escola tem, com frequência, criado um ambiente autoritário e coercitivo. Esse método leva o aluno à insegurança, ao medo de errar, à falta de confiança em seu pensamento, etc. Para que os alunos aprendam não só matemática, mas qualquer assunto acadêmico, é necessário um ambiente escolar onde haja afeto, compreensão e respeito pela criança.

A convivência com outras crianças, num ambiente onde lhe seja permitido trocar idéias, usar jogos, onde haja liberdade para cada um defender seus pontos de vista e onde os conflitos sejam solucionados democraticamente, irá contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

A partir das leituras dos trabalhos de Piaget e de seus seguidores, tomamos conhecimento de como se processa o desenvolvimento do pensamento da criança e passamos por muitas mudanças no nosso modo de ver a situação escolar. Uma dessas mudanças é relacionada com a avaliação da aprendizagem. O construtivismo exige de nós a reflexão sobre o papel da avaliação, sobre a nossa visão de erro e de acerto.

Para Macedo (1994), Piaget não visava diretamente a escola e os professores quando formulou o construtivismo. Quanto à forma como a escola usualmente considera a questão ensino-aprendizagem, Piaget tem mais críticas a fazer, do que contribuições. Mas não podemos deixar de refletir sobre o modo como esse teórico encara o erro.

O construtivismo de Piaget encaminha-nos para uma posição em que o erro, como oposição ao acerto, deve ser revisto ou interpretado de outro modo. Para essa teoria do desenvolvimento da criança, a questão é a de invenção e descobertas e não

necessariamente de acerto ou erro, como considera, muitas vezes, uma visão formal ou do adulto. No construtivismo o erro é possível, ou até necessário, isto é, faz parte do processo, por isso que a teoria construtivista de Piaget defende que as estruturas, os esquemas, os conceitos, as idéias, são criados, construídos por um processo de auto-regulação. Isto é, há aspectos no processo por meio dos quais se corrigem ou se mantêm as coisas com vistas ao resultado que se quer alcançar. É o que Piaget chama de feedback positivo e negativo. Neste processo de auto-regulação, erro e acerto não são predeterminados ou dados externamente, eles são parte intrínseca do processo. Por isso, a palavra "erro" não faz parte do vocabulário de Piaget, porque, para ele, não interessa o erro, o que interessa é a ação física ou mental. Erro e acerto são detalhes de nossa ação. O que é certo aqui já é errado lá. Tem-se apenas aspectos que devem ser corrigidos, melhorados e outros que devem ser mantidos.

Para Barros (1996), diante do "erro" observado nas realizações da criança, o interesse construtivista não é apontá-lo ou mesmo marcá-lo com lápis vermelho, mas estudá-lo, descobrir suas razões. O construtivismo nos mostra que a investigação do processo de aprendizagem é mais produtiva do que a mera observação do seu resultado. Para o construtivismo, o conhecimento é inventado, criado e construído pela criança. Por isso o julgamento do professor, de que a realização do aluno está certa ou errada, interessa do ponto de vista tradicional e não tem sentido do ponto de vista construtivista. Para este, a correção é com frequência inoperante e, em alguns casos, até prejudicial, pois pode inibir futuras tentativas da criança.

Segundo Macedo (1994), na perspectiva construtivista, um conhecimento a respeito de algo só pode ocorrer enquanto uma teoria da ação que produz esse conhecimento. Seja pelos aspectos já analisados, seja pelo que tantos outros autores têm mostrado, supõe-se que tornar-se mais construtivista é uma necessidade atribuída à escola. Para isto existem mudanças a serem feitas nos diversos aspectos de sua estrutura e funcionamento, assim como na postura do professor, nos materiais de ensino, na disciplina na sala de aula e na avaliação escolar.

Para Chiarottino (1980), nas escolas, as atividades criadoras deveriam ocupar um lugar de destaque e, segundo aquilo que se pode inferir da teoria de Piaget, é na Matemática e nas Ciências que a atividade de pesquisa da criança seria o melhor método para a aquisição do conhecimento e para a construção de sua própria

inteligência. É importante dar possibilidade ao aluno de aprender por si próprio, fazendo-o passar por todos os "rodeios" que uma atividade pressupõe, cabendo ao professor criar situações problemáticas, jamais impor.

Para Oliveira (1997), uma interpretação leviana das posições de Piaget pode levar a uma postura espontaneísta, que propõe que a criança deve ser deixada livre em sua interação com os estímulos do mundo físico para que possa amadurecer, desabrochar em seu desenvolvimento natural. O professor ocupa um papel importante à medida que proporciona um conflito cognitivo para que novos conhecimentos sejam produzidos.

Um autor já citado, anteriormente, nos apresenta importantes críticas sobre o construtivismo educacional.

Carvalho (2001) analisou alguns aspectos do discurso pedagógico construtivista, a partir de versões mais formalizadas como os textos em que Piaget difundiu as possíveis implicações e conseqüências para o campo da educação e ainda, as versões mais informais, sintéticas e por isso mais acessíveis à maior parte dos professores e profissionais da educação, que seriam os slogans, as metáforas, as imagens e os conceitos oriundos das propostas construtivistas e, informalmente, veiculados por instituições escolares e programas de formação e aperfeiçoamento docente. Não é objeto de interesse deste autor analisar o eventual valor científico das pesquisas de Piaget na área de psicologia do desenvolvimento e nem negar os estudos nesta área para professores e demais profissionais da educação.

O autor aponta que no discurso pedagógico construtivista existem certos problemas oriundos da apropriação, da transferência direta e da aplicação acrítica de conceitos, definições, perspectivas de resultados da psicologia do desenvolvimento e da epistemologia genética de Jean Piaget para a área educacional.

A perspectiva e proposta construtivista, tal como se apresentam para as instituições escolares, têm inserido nos discursos pedagógicos um caráter psicologizante que ignora e despreza o universo cultural das tarefas, desafios, especificidades e complexidades do contexto escolar. O construtivismo educacional resultou em uma pedagogia com ênfase na criança e no seu desenvolvimento, e ignorou o aluno, o professor e a própria escola.

Segundo este autor, a educação, ao longo da história, tornou-se assunto de uma prática social e um espaço de reflexões sobre os fundamentos, as formas e os objetos pelos quais educamos e devemos educar.

Inicialmente, ocorreram tentativas de transposição de ideais expressos em doutrinas e concepções filosóficas gerais para o âmbito educacional. Estas fizeram, ainda que não fosse a intenção, um certo modelo do que seria um discurso pedagógico, derivando-o e vinculando-o ao estabelecimento de objetos e procedimentos da ação educativa a partir de uma determinada visão de homem, de sociedade e de conhecimento.

A filosofia, progressivamente, cedeu espaço às ciências sociais e à psicologia, que nas últimas décadas, ganhou lugar de destaque e constituiu-se na principal matriz conceitual dos discursos pedagógicos que pretendem ter fundamentação científica.

Os estudos em psicologia do desenvolvimento nutriram e divulgaram a expectativa de modificar significativamente os discursos pedagógicos e práticas escolares, valendo-se das suas teorias e conceitos na elaboração de programas educacionais e na sugestão de procedimentos e metodologias de ensino. Essa expectativa de modificação está ligada à idéia de que os estudos empíricos em psicologia poderiam oferecer aos discursos pedagógicos uma "base científica", que, por sua vez, deveria resultar em um maior rigor de conceitos e de inovações práticas que se originam da posse de informações psicológicas, decorrentes dos resultados obtidos em suas investigações e, por isso, supostamente capazes de sugerir novas e mais eficientes metodologias de trabalho.

Todavia a modificação pretendida limitou-se somente a uma substituição das matrizes conceituais vigentes até então no discurso pedagógico. Ao invés de doutrinas filosóficas gerais sobre homem e sociedade, os discursos pedagógicos recorreram às teorias psicogenéticas e aos conceitos de criança, desenvolvimento cognitivo, inteligência, autonomia, a que conferiram fundamentação científica.

Os conceitos e referenciais psicológicos que originaram as implicações e conseqüências educacionais, tal como as concepções filosóficas, não foram advindas de uma investigação específica dos problemas educacionais, das características e especificidades das instituições, mas de uma perspectiva teórica e conceitual,

originalmente, elaborada para compreender outros aspectos da realidade e, apenas, adaptada a um novo emprego.

“Como resultado dessa transposição teórica e conceitual, os discursos educacionais construtivistas procuraram compreender o aluno a partir da visão de desenvolvimento cognitivo individual da “criança” ou da recorrência a modelos explicativos das etapas e dos processos desse desenvolvimento; as relações entre professores e alunos em uma instituição educacional foram reduzidas a uma variante não - especificada das relações entre adultos e crianças, e os objetivos específicos da instituição escolar ficaram limitados à idéia de um pleno desenvolvimento de capacidades psicológicas, sempre em abstração das condições concretas que fazem da criança um aluno, do professor um agente institucional do ensino e da escola uma instituição social especificamente voltada para a difusão e preservação de certas tradições culturais encarnadas em linguagens públicas na qual se iniciam os jovens.” (Carvalho, 2001, p.122)

O construtivismo também exerceu forte influência no discurso educacional, propondo novas técnicas didáticas e metodológicas de ensino derivadas ou vinculadas às suas teorias e às suas concepções sobre o desenvolvimento infantil. Contudo os discursos construtivistas enunciaram metas educacionais que nem sempre são esclarecidas em seus possíveis significados e conseqüências no âmbito educacional. Dentre essas metas, destacamos a veiculação do ideal de uma formação voltada para "a autonomia" moral e intelectual dos alunos, bem como o "desenvolvimento do espírito crítico "; a "democratização das instituições escolares", ou a "preparação para a cidadania ".

O significado específico dessas metas no campo educacional e os meios pelos quais se vislumbra sua efetivação nas diversas práticas escolares é o que divide professores e instituição escolar. Os escritos de Piaget nos mostram a esse respeito que

“O construtivismo educacional transporta de forma acrítica para os discursos pedagógicos e para as instituições escolares procedimentos e conceitos próprios a outros tipos de instituições sociais e interesses teóricos. Suas descrições e análises não são produtos de uma observação sistemática de situações concretas de ensino e aprendizagem em um contexto escolar, embora tenham a pretensão de retratar e reformar práticas pedagógicas pretensamente características das instituições escolares contemporâneas.” (Carvalho, 2001, p.124)

A presença do construtivismo não se restringiu a escritos formais ou acadêmicos. A partir da década de 80, as referências a expressões, proposições e conceitos oriundos do construtivismo, ou a ele ligados, têm tido uma influência crescente no discurso educacional. Essas referências não constituem um discurso que

nos esclarece a perspectiva educacional construtivista e também não nos oferece uma proposta articulada a partir de um conjunto de dados empíricos sistematicamente organizados, como nos textos pedagógicos de Piaget e de seus seguidores.

“Na verdade, elas são um conjunto de expressões, figuras retóricas e frases de efeito cuja reprodução gera um aparente consenso, tão amplo quanto vago, em relação ao seus significados ou às suas conseqüências para a prática educativa. Expressões consagradas oriundas dos discursos construtivistas, como “desenvolver o espírito crítico” ou ainda algumas de suas frases impactantes como “a criança constrói seu próprio conhecimento”, abstraídas de seus contextos teóricos originais, tornaram-se o que Scheffler classifica como slogans educacionais e passaram a empregar aleatória e generalizadamente os discursos pedagógicos.” (Carvalho, 2001, p. 96)

As concepções e perspectivas construtivistas, originalmente, concebidas em textos complexos e, por vezes, de difícil acesso e compreensão, são difundidas sob a forma de slogans ou de metáforas educacionais que transmitem de forma sintética, simplificada, certos objetivos e certas concepções educacionais claramente ligadas às idéias e aos seus programas pedagógicos.

A divulgação ou reprodução de um slogan não tem como objetivo elucidar conceitos ou perspectivas, mas transmitir e manter um espírito solidário em torno de uma doutrina ou de um programa de ação a ela associado.

Por representarem uma fórmula concisa de persuasão ou difusão, os slogans assumiram um papel nada desprezível no que diz respeito ao engajamento de professores e profissionais da educação em movimentos, práticas e concepções pedagógicas. Todavia o construtivismo educacional transformado em slogans e "palavras de ordem" raramente ultrapassa fórmulas gerais de escasso valor prático para trabalho do professor.

Os slogans educacionais construtivistas divulgados, inicialmente, como símbolos ligados às concepções didáticas e pedagógicas piagetianas, um conjunto de expressões associadas a essa perspectiva educacional passou a ser interpretado como símbolo de um programa de ação e, simultaneamente, como uma doutrina literal composta por fragmentos teóricos referentes ao papel do professor, das instituições escolares e da aprendizagem dos alunos. Por isso, o autor ressalta a importância de se analisar criticamente os slogans sob dois aspectos, no seu *conteúdo literal*, bem como na *doutrina prática ou operativa* por ele sugerida ou a ele associado, pois a aceitação de um desses aspectos não implica a aceitação do outro. Podemos citar os

slogans de grande impacto no meio educacional e fortemente identificados com o construtivismo: “o professor deve trabalhar a partir dos interesses das crianças” ou “a criança constrói seu próprio conhecimento”.

No caso do slogan “a criança constrói seu próprio conhecimento”, em sua formulação sintética, parece nos transmitir uma teoria explicativa do desenvolvimento cognitivo e também um conjunto de princípios pedagógicos, supostamente associados “ *à visão piagetiana de conhecimento e às suas hipóteses sobre o papel da atividade do sujeito na constituição de suas estruturas cognitivas e na progressiva elaboração de conceitos e de suas representações da experiência.*” (Carvalho, 2001, p.103)

Apesar da frase e do próprio termo "construtivismo" não serem muito recorrentes na obra de Piaget, mostram, de maneira sintética, uma de suas principais imagens descritivas do processo de desenvolvimento do conhecimento e das estruturas cognitivas do sujeito. A referência à imagem da “construção” é encontrada, com uma certa frequência, como uma metáfora considerada explicativa de sua teoria, tanto no plano do desenvolvimento cognitivo da criança como no da espécie.

A frase “a criança constrói seu próprio conhecimento” ficou associada à teoria de Piaget e o termo “construtivismo” passou a ser identificado como termo-chave de sua perspectiva teórica e, por consequência, seu ponto de convergência com as demais teorias psicogenéticas interacionistas e com as correntes pedagógicas a elas ligadas.

“A difusão dessa imagem e dos termos a ela correlatos tem sido um recurso retórico muito freqüente nos discursos pedagógicos atuais. Exemplo da intensidade de sua presença nesses discursos são os Parâmetros Curriculares Nacionais. Nas 22 páginas dedicadas ao esclarecimento de seus “Princípios e Fundamentos, o substantivo “construção” ou o verbo “construir” ocorrem 31 vezes. Nelas, se mesclam seus possíveis sentidos descritivos de natureza psicológica com certas noções programáticas ligadas à veiculação de práticas e princípios pedagógicos. Se nos concentrarmos nas 11 páginas em que, após comentar criticamente tendências e características da educação brasileira, os Parâmetros passam a apresentar, de modo positivo, visão teórica que alegadamente os fundamenta, encontraremos pelo menos 25 referências a noção de que a criança “constrói” seu conhecimento e suas representações. Nelas, também encontramos síntese simplificadas de hipóteses psicológicas aliadas a pretensas “consequências” pedagógicas dessa visão de conhecimento (...)” (Carvalho, 2001, p. 104)

Essa imagem proposta por Piaget em seus trabalhos sobre o conhecimento e o desenvolvimento psicológico parece ter influenciado muito os discursos pedagógicos atuais, seja em sua formulação mais corrente - "a criança constrói seu próprio conhecimento" - seja em reformulações aparentemente mais sofisticadas como "o aluno é sujeito de sua própria formação". Sua divulgação, a exemplo da de outros slogans, gerou forte apelo à adoção de certos princípios pedagógicos práticos e ofereceu uma série de interpretações literais desse aspecto de conhecimento e de suas supostas aplicações pedagógicas.

“Concebidos e aplicados como elementos de uma teoria que visa a reformar práticas escolares que lhe são desconhecidas, os slogans e as recomendações didáticas do construtivismo podem resultar - e talvez já tenham resultado - em uma desorganização das práticas docentes, com prescrições incapazes de oferecer oportunidades reais de transformação da ação educativa, dentre outros fatores porque as desconhecem em sua concretude e em suas especificidades institucionais e históricas.” (Carvalho, 2001, p. 119)

Carvalho (2001) conclui que uma teoria ou um programa educacional não são problemas a serem equacionados a partir de referências exclusiva ou predominantemente psicológicas. Exigem referências a uma série de outras questões, inclusive de natureza valorativa e institucional.

“Por outro lado, se o construtivismo - ou qualquer outra linha de investigação em psicologia - pretende contribuir de forma significativa para os discursos pedagógicos, é preciso que o foco de suas investigações se volte de forma direta para esse fenômeno particular e concreto que é o "mundo escolar", de forma que seja possível ultrapassar a mera transposição mecânica de conceitos e perspectivas que o tem caracterizado. Caso contrário, o construtivismo, a exemplo de tantas outras correntes educacionais que se alternam nos modismos pedagógicos, nunca passará de uma retórica abstrata e inconseqüente, porque incapaz de aumentar nossos conhecimentos sobre as instituições escolares e inepto para renovar seus fundamentos e práticas, pela simples razão que os desconsidera em suas características históricas e institucionais e em seus compromissos éticos e políticos.” (Carvalho, 2001, p.127)

Para Rossler (2000), o ideário construtivista, por vários motivos, se transformou num dos grandes modismos da educação brasileira. Aponta a existência de processos de sedução e, portanto, de alienação, na sua divulgação. Destaca-se dentre eles as seguintes idéias: a) o construtivismo por ser considerado algo "novo" na educação representou um papel fundamental em sua divulgação; b) a inserção do construtivismo na educação brasileira esteve ligado teórica e ideologicamente ao ideário escolanovista; c) o ideário construtivista procura estar fundamentado em

teorias científicas de certo prestígio como a teoria de Piaget, bem como vinculado ao fato de ser um modelo teórico tido como crítico e prescritivo que traria respostas concretas para o dia-a-dia escolar; e) o ideário construtivista seduziria por aproximar-se a elementos fortemente ideológicos e sedutores difundidos no cotidiano alienado da nossa sociedade capitalista contemporânea.

Para esse autor ainda, a adesão por sedução a qualquer idéia, teoria ou ideário caracteriza-se por uma adesão alienada, na medida em que os processos de sedução não se constituem numa forma reflexiva, consciente e crítica de estarmos nos relacionando com a nossa existência, com o mundo à nossa volta. A sedução é um processo de dominação e expressa o poder que exerce um sujeito, uma idéia ou um objeto sobre outro objeto, a partir de mecanismos sociais e psicológicos de manipulação. A presença de sedução na difusão e na incorporação do ideário construtivista contradiz o objetivo central por ele proclamado: a busca da autonomia intelectual e moral dos sujeitos.

Para Hernández (1998), o construtivismo, apesar de não ser utilizado da maneira mais adequada, se popularizou nas instituições de ensino. Construtivismo não é uma metodologia, muito menos uma técnica educacional, ou uma teoria determinada. Na verdade, construtivismo é uma concepção epistemológica que presunha uma certa visão de ensino e de aprendizagem. Falar em epistemologia é entrar no campo filosófico e averiguar a influência deste no campo educacional. Vale destacar que todo sistema de ensino e suas reformas baseiam-se em uma concepção filosófica para dar coerência ao seu projeto curricular. No caso do construtivismo, é utilizado para unir várias idéias baseadas na mediação cultural e na participação ativa do ser humano na construção do conhecimento. Com a reforma educacional espanhola, o construtivismo tornou-se foco das atenções e muitos escritos surgiram sobre o que ele representaria na escola. Esta concepção rompe com o mecanismo do paradigma anterior que era o comportamentalismo e encaminha para uma visão compreensiva do processo educacional.

“Na escola o construtivismo deveria representar muito mais que uma simples mudança metodológica, isto é, uma perspectiva epistemológica que discutisse seriamente determinadas questões básicas, como a noção de ensino ativo, o papel da memória e a importância dos conteúdos. Deveria esclarecer as condições requeridas para a aquisição significativa do conhecimento, tanto pela recepção quanto pela descoberta. E deveria ser uma perspectiva em conformidade com a tradição racionalista, que transformasse a reflexão docente em uma

ferramenta indispensável para enfrentar as problemáticas do ensino (...).” (Hernández, 1998, p.199)

Contudo ele está sendo percebido como uma imposição gratuita ou, simplesmente, uma imposição metodológica e estas coisas são muito prejudiciais. Em relação a estas duas questões, primeiramente, mesmo levando em conta as resistências à mudança, o construtivismo deveria ser posto para o professor como reflexão para as suas atividades. Agora, quanto à segunda questão, seria preciso elucidar o sentido e o significado dessa proposta, ao invés de contribuir para a consolidação dessa tendência. Os problemas dessa concepção estão na sua implementação prática, pois verificaram-se certas discordâncias entre a suposta potencialidade teórica e os resultados da sua aplicação.

Um dos problemas que a atual reforma espanhola enfrenta é que, ao se basear numa epistemologia aberta, vai de encontro à resistência de uma formação universitária criada sob a influência do paradigma que se procura superar.

Para que o ensino e a aprendizagem estejam fundamentados na visão construtivista, o professor deveria ter condições de lidar com essa questão. A saída para enfrentar essa situação seria recorrer à formação docente continuada.

O papel dos professores na mudança educativa é muito importante, em vista disso, sua função precisa ser repensada na formação contínua e também na formação inicial. Porém não é uma situação fácil modificar o resultado de uma formação universitária de tendência empirista em uma forma de desempenhar as atividades pedagógicas a partir da perspectiva construtivista. Sem dúvida este trabalho é de longo segmento e com certeza vai além das possibilidades de uma reforma educativa. *“A importância do debate sobre o construtivismo na escola está mais nas possibilidades de reflexão que permite do que nas modificações acríticas derivadas de um trabalho de persuasão.”* (Hernández, 1998, p. 201). As universidades e outras instituições também têm um papel fundamental nessa questão.

“A instituição universitária deve propiciar, junto com a escola, uma discussão interdisciplinar sobre a natureza da aquisição do conhecimento, incentivando ao mesmo tempo linhas de pesquisa transdisciplinares, isto é, fundamentadas em um enfoque globalizador, sobre os diversos aspectos envolvidos na construção do conhecimento na escola.” (Henández, 1998, p.201)

Para Coll & Solé (1998), a concepção construtivista da aprendizagem e do ensino preenche vários requisitos que a tornam potencialmente útil para análise, melhoria e prática do ensino. Esta concepção proporciona ao professor um referencial para analisar e fundamentar decisões que toma no planejamento e no decorrer do ensino. É um referencial útil para a reflexão e tomada de decisões compartilhada, que presume um trabalho em equipe na escola. Além disso, é ainda mais útil quando este trabalho está ligado à volta das grandes decisões que atingem o ensino e que estão sistematizadas no Projeto Curricular da escola. Enfim, ela pode estar presente em vários campos na escola.

Todavia é sobretudo no campo do ensino/aprendizagem que esta concepção apresenta sua maior potencialidade. Mas ela pode ser complementada com contribuições de outras disciplinas que forneçam apoio ao professor e aos alunos.

A concepção construtivista pode respaldar os trabalhos da escola, pois ela possui critérios adequados, mas a questão não se resume só nisto. Não é só responsabilidade do professor visar um ensino de qualidade, mas envolve questões referentes à natureza e às condições do currículo, ao apoio das autoridades educativas, às possibilidades de formação permanente e à organização das escolas.

A concepção construtivista não auxilia tudo o que configura uma escola, nem as atividades do professor.

“Parece-nos que sua utilidade está em permitir formular determinadas perguntas nucleares para a educação, permitir respondê-las a partir de um referencial explicativo articulado e coerente, e oferecer critérios para enriquecer respostas que requerem informações mais específicas. Mas a concepção construtivista é útil para algo mais. Porque se explícita, contribuindo assim para o exercício de comparação com as teorias dos professores. Porque não é um referencial excludente, mas aberto, na medida em que ainda deve aprofundar muito em seus próprios postulados e na medida em que necessita enriquecer-se, em geral e para cada situação educativa concreta, com contribuições de outras disciplinas.” (Coll & Solé, 1998. p.28)

De acordo com Rego (2000), o pensamento de Vygotsky costuma ser chamado de sócio - interacionista, pois, para este, o homem constitui-se como tal, não somente devido aos processos de maturação orgânica, mas através de suas interações sociais, portanto é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura. Nesta abordagem, o que ocorre é uma

interação dialética, que se dá desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural em que se insere.

Para Coll & Solé (1996), a educação, vista por Vygotsky, é uma das fontes mais importantes do desenvolvimento ontogenético nos membros da espécie humana. O desenvolvimento que os seres humanos experimentam, desde o nascimento até a morte, é antes um produto e não tanto um requisito da aprendizagem e da educação. É, sobretudo, um produto das interações que se estabelecem entre o sujeito que aprende e os agentes mediadores da cultura, entre os quais os educadores (pais, professores, etc.) ocupam um lugar essencial. Estas idéias são traduzidas nos postulados nucleares da explicação vygotskyana: a lei da dupla formação dos processos psicológicos superiores e a educação como força criadora e impulsionadora do desenvolvimento.

Segundo Vygotsky (1994), na lei da dupla formação dos processos psicológicos superiores, toda função mental superior aparece duas vezes no desenvolvimento cultural da criança: primeiro, em nível social e, mais tarde, em nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica) e depois, no interior da própria criança (intrapicológica). Para Alvarez & Del Río (1996), este processo de formação das funções psicológicas superiores é fruto do desenvolvimento cultural e não do biológico e dar-se-á, segundo Vygotsky, através da atividade prática e instrumental e em interação ou em cooperação social. A transmissão destas funções, dos adultos que já as possuem para os novos indivíduos em desenvolvimento, é produzida mediante a atividade ou inter - atividade entre a criança e os outros adultos ou companheiros de diversas idades e na Zona de Desenvolvimento Próximo.

Para explicar o valor da experiência social no desenvolvimento cognitivo, é criado por Vygotsky (1994) o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal que seria a distância entre o nível de desenvolvimento real (da criança), determinado pela resolução de problemas independentemente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com companheiros mais capacitados. À medida que a aprendizagem é vista como um processo profundamente social, o teórico enfatiza o diálogo e as diversas funções da linguagem na instrução e no desenvolvimento cognitivo mediado. A linguagem, como instrumento de mediação semiótica desempenha um

papel decisivo no processo de interiorização, sendo o instrumento regulador por excelência da ação e do pensamento. Deste modo, o processo de interiorização pode ser entendido como o trânsito desde uma regulação externa, social, interpsicológica dos processos cognitivos, mediante a linguagem dos demais, até uma regulação interiorizada, individual, intrapsicológica dos processos cognitivos, mediante a linguagem interna.

Para Coll (1996), a concepção construtivista da aprendizagem e do ensino organiza-se em torno de três idéias fundamentais: 1) o aluno é o maior responsável por seu próprio processo de aprendizagem, construindo seu conhecimento e nada pode substituí-lo nessa tarefa; 2) a atividade mental construtiva do aluno é aplicada a conteúdos que são o resultado de um certo processo de construção em nível social; 3) o professor também tem um papel importante a desempenhar: orientar e guiar a atividade mental construtiva do aluno, a fim de que a construção do aluno se aproxime de forma progressiva do que significam e representam os conteúdos como saberes culturais. A concepção construtivista da aprendizagem escolar e do ensino alcança seu máximo interesse quando é utilizada como ferramenta de reflexão e análise, quando se converte em instrumento de indagação teórica e prática.

Para Oliveira & Davis (1994), na educação escolar, é apenas conhecendo o que as crianças são capazes de realizar com e sem ajuda externa que se pode conseguir planejar as situações de ensino e avaliar os progressos atuais. Para Vygotsky (apud Oliveira & Davis, 1994), o processo de desenvolvimento nada mais é do que a apropriação ativa do conhecimento disponível na sociedade em que a criança nasceu. É preciso que ela aprenda e integre em sua maneira de pensar o conhecimento da sua cultura. O funcionamento intelectual mais complexo desenvolve-se graças às regulações realizadas por outras pessoas que, gradualmente, são substituídas por auto regulações.

Zanella (1994) salienta que, quanto à instrução escolar, a ênfase colocada por Vygotsky na importância do ensino sistematizado para o desenvolvimento humano decorreu do reconhecimento do papel e importância da escola para o avanço da sociedade como um todo, pois é na e pela apropriação dos conteúdos aí veiculados que o homem se constitui enquanto sujeito consciente, crítico e agente da história. A

escola favorece à criança entender as bases dos estudos científicos, ou seja, um sistema de concepções científicas.

Segundo Rego (2000), a obra de Vygotsky pode significar uma grande contribuição para a área da educação, na medida em que traz importantes reflexões sobre o processo de formação das características psicológicas tipicamente humanas e, como consequência, suscita questionamentos, aponta diretrizes e investiga a formulação de alternativas no plano pedagógico. No entanto, não é possível encontrar, nas suas teses, soluções práticas ou instrumentos metodológicos de imediata aplicação na prática educativa cotidiana. Tratar os postulados de Vygotsky de modo dogmático contraria inclusive a sua forma de encarar o conhecimento. Ser coerente com suas proposições significa, portanto, entender suas idéias não como ponto de chegada, mas sim como de partida para novos estudos e descobertas.

4. As Pesquisas sobre o Professor

Os paradigmas de investigação didática vêm se destacando ao longo das últimas décadas na produção de conhecimento para a educação. Foi graças às contribuições, influências ou limitações destes paradigmas que o conhecimento acumulado pôde ser efetivamente utilizado para a melhoria do ensino.

Pacheco (1995), ao abordar questões importantes sobre os paradigmas de investigação educacional (presságio-produto; processo-produto e pensamento do professor), os reagrupa em duas perspectivas: a quantitativa, positivista ou mais tradicional; e a qualitativa, hermenêutica ou interpretativa. A seguir, apresentaremos um resumo destes paradigmas.

4.1. O Paradigma Presságio - Produto

Este paradigma segue a perspectiva da investigação educativa mais tradicional, caracterizando-se pelo reconhecimento de uma realidade exterior ao investigador, estabelecendo-se, por isso, uma relação de distância e de independência, pela adoção de um método hipotético - dedutivo e pela crença de que a educação é um fenômeno que é suscetível de generalizações.

Este modelo de investigação pressupõe que a educação pode explicar-se pelo rigor das Ciências Naturais, sendo mais importante para o investigador, segundo Carr & Kemmis (apud Pacheco, 1995, p.15), o postulado de que *“os problemas educativos têm soluções objetivas e que estas se podem estabelecer mediante a utilização de métodos científicos.”*

As primeiras investigações didáticas enquadram-se no paradigma Presságio - Produto que focaliza as características pessoais dos professores (inteligência, experiência, personalidade, etc.), buscando correlações entre estas e a eficácia obtida através dos resultados dos alunos. Quanto mais concordante é a correlação, maior é a eficácia e a determinação plausível do modelo do bom professor. Em 1960, o estudo mais completo neste âmbito foi o de Ryans (apud Pacheco, 1995), que se baseava na interação professor e aluno. O comportamento de um se definia por aquilo que se conhecia dele e pelo contato com o outro indivíduo. O comportamento é uma função da pessoa e do seu ambiente.

Segundo Coll & Solé (1996), os antecedentes da análise da interação professor/aluno referem-se aos estudos que tratam de identificar as características pessoais dos professores, supostamente responsáveis por sua eficácia como docentes. Os estudos nesta área acabaram sofrendo objeções e, como assinala Postic (apud Coll & Solé, 1996), o exagerado peso dos juízos de valor, que se escondem por trás da análise do ato didático e da aproximação normativa ao comportamento do professor, impregnou estes trabalhos.

4.2. O Paradigma Processo - Produto

Este paradigma reforça a questão central da procura do professor eficaz, do modelo da boa aula e do bom professor, ainda sob a perspectiva quantitativa e positivista. Foi um dos paradigmas que mais marcaram, temática e temporalmente, a investigação didática mais tradicional, por isso, acabou por assumir diferentes tendências ou variações que, no entanto, mantêm como finalidade idêntica a melhoria das práticas de ensino.

A tendência que mais se destacou foi a de uma correlação direta do comportamento do professor com os resultados dos alunos, averiguando-se, deste

modo, quais condutas de ensino (variáveis de processo) são eficazes para produzirem melhorias na aprendizagem dos alunos (variáveis de produto). A frequência de comportamentos observáveis é obtida através de sistemas de registros de classe que predeterminam as categorias da atuação do professor e do aluno. O tipo de observação privilegiado é o da observação sistemática. O sistema de observação mais utilizado foi o de *Flanders-FIAC* (*Flanders Interaction Analysis Categories*) cuja publicação original se deu em 1970, na obra *Analysing Teacher Behavior* que, devido à sua relativa simplicidade, se tornou a ferramenta de muitos investigadores.

Como afirmam Coll & Solé (1996), o estudo do que ocorre nas aulas e, mais concretamente, nas relações entre professor/aluno propõe, por sua vez, a necessidade de dispor de instrumentos de observação potentes e objetivos. Trata-se dos sistemas de observação sistemática que aparecem como instrumentos susceptíveis de descrever o que ocorre na sala de aula, da forma mais objetiva possível. Com a ajuda destes, são codificados os comportamentos verbais e não - verbais do professor e dos alunos, em uma série de categorias preestabelecidas, procedendo-se posteriormente à análise dos dados de observação assim organizados.

Embora o paradigma Processo-Produto tenha contribuído de forma considerável para a investigação científica, devemos acrescentar que a investigação educativa que se modela pelo paradigma mais tradicional do tipo presságio/produto e processo/produto, quando exclusiva, apresenta alguns perigos como alerta Goméz (apud Pacheco, 1995), que afirma que os estudos desenvolvidos dentro destes paradigmas não podem chegar a conclusões empíricas válidas que sustentem uma explicação teórica do ensino, pois sua conceitualização expressa ou latente dos processos de ensino é pobre, simplista e reducionista. Não contemplam variáveis mediacionais, contextuais e não sugerem a necessidade de conceitualizar o ensino como um produto situacional, flexível e em mudança.

4.3. O Paradigma Pensamento do Professor

De acordo com Pacheco (1995), este paradigma segue a perspectiva hermenêutica ou interpretativa da investigação educativa. Proporciona aos investigadores em educação um conhecimento intrínseco aos próprios acontecimentos, possibilitando-lhes uma melhor compreensão do real, com a

subjetividade que estará sempre presente, pela conjugação do rigor e da objetividade na coleta, análise e interpretação dos dados.

A concepção de uma linha de investigação didática centrada no professor teve como marco a publicação de *Life in Classrooms* de Jackson em 1968, obra que chamou a atenção dos pesquisadores para a necessidade de estudar o pensamento docente. No entanto, tal paradigma de investigação teria sido apresentado formalmente em 1974 na Conferência do *National Institute of Education*, na qual recomendava-se o estudo dos processos psicológicos envolvidos na forma com que os professores percebem e definem as suas responsabilidades e situações profissionais.

A partir daí, surgiram as primeiras investigações, que partiram do *Institute for Research on Teaching*, criado em 1976 pela Universidade Estatal de Michigan. Na Europa, os estudos acerca do tema surgiram em 1983 com a fundação do *International Study Association on Teacher Thinking*.

No domínio dos processos de pensamento dos professores, fala-se de três categorias principais de pensamento: a planificação, as decisões interativas e as teorias e crenças que constituem, por um lado, os temas de estudo e, por outro, expressam a estrutura interna do paradigma quanto à sua concepção. Partindo das categorias anteriores, reconhecem-se dois pressupostos fundamentais: o cognitivismo e a teoria-prática, os quais conceitualizam o pensamento/ação do professor em duas dimensões, em três momentos de atuação e num contexto psicossocial, mutuamente interdependentes.

A investigação sobre o pensamento do professor fundamenta-se na teoria cognitiva, cujo interesse e preocupação residem na identificação dos processos de raciocínios presentes na mente do professor quando este atua. A complexidade das tarefas em que se envolve obrigam-no a processar informações e a tomar decisões tornando-o um professor ativo.

Podemos ressaltar que o processamento de informação e a tomada de decisões não ocorrem apenas num contexto mental, mas também se interligam a um quadro de momentos didáticos do docente, ou seja, a três momentos de atuação: tomada de decisões pré-ativas, as interativas e as pós-ativas. A planificação tal como tudo o que um indivíduo realiza, explica-se em dois sentidos: como atividade prática (o que faz

um professor quando diz que planeja) e como processo psicológico (elaboração de um quadro de orientação).

Com relação ao contexto psicossocial (processos mentais - construtos, crenças, perspectivas, conhecimento prático...) podemos dizer que eles estabelecem a relação entre pensamento e ação do professor. O modo como cada professor enfrenta uma situação didática depende muito da sua individualidade psicológica, a partir da qual a interpreta e lhe atribui significados, e dos momentos de decisão em que se enquadra.

Para Clark & Peterson (apud Pacheco, 1995), a idéia é que a conduta cognitiva é guiada por um sistema pessoal de crenças, valores e princípios e é este sistema que lhe confere sentido.

Para Kelly (apud Pacheco, 1995), cada pessoa age de acordo com um modelo representacional do mundo que ela própria elabora, conferindo-lhe um modo singular de representar a realidade, de explicá-la mediante a formulação de hipóteses. As pessoas conhecem-se a si mesmas e interpretam o mundo que as rodeia através de modelos provisórios que avaliam segundo critérios pessoais, isto é, fazem interpretação de um mundo que está em contínua mudança.

Se cada professor pensa e atua de acordo com um conjunto de construtos, que se diferenciam e modificam pela própria ação, conceber-se-á como um sujeito construtivista que reconstrói sucessivamente o seu pensamento e a sua ação. Isso em função de três variáveis, como sustenta Oberg (apud Pacheco, 1995): da experiência passada; da escolha de valores que subjazem às suas decisões e das situações particulares e individuais em que interage.

Através das crenças educativas estudam-se as idéias principais que guiam a ação dos professores, ou seja, estuda-se a sua estrutura cognitiva e experiencial que lhes permite decodificar a realidade orientadora da ação. Para Zabalza (apud Pacheco, 1995), uma crença caracteriza-se, predominantemente, por uma dimensão de probabilidade subjetiva e utiliza-se numa dupla posição: de pertencer, por um lado, ao mundo mental, interior e ambíguo dos professores (o que se integra o que sabem, crêem, sentem) e, por outro lado, do que é a sua experiência e quais são os seus propósitos vitais e profissionais.

Concluindo, Pacheco (1995) ressalta que o pensamento dos professores não ocorre num vazio, mas sim num contexto psicossocial e num contexto ecológico que

os tornam sujeitos reflexivos, construtores do seu próprio conhecimento, de índole prática, adquirida na dinâmica da realidade em que intervém, assumindo-se como profissionais que tomam decisões perante situações complexas.

Segundo Calderhead (apud Lourencetti 1999), o termo "pensamento do professor" tem sido bastante utilizado pelos pesquisadores para se referir a vários processos, tais como a percepção, reflexão, resolução de problemas, manipulação de idéias, tomada de decisão, construção de idéias, etc. O autor ressalta ainda que, apesar da variedade de termos, existe uma preocupação comum com as formas pela qual o conhecimento é adquirido e usado pelos professores e as circunstâncias que afetam sua aquisição e emprego. Ainda segundo Lourencetti (1999), no dia-a-dia da sala de aula, os professores não executam apenas atividades. Eles pensam sobre o que fazem, sabem o que fazem e por que fazem. Além disso, estão empenhados em fazê-lo da melhor maneira possível. Assim, um dos pressupostos da pesquisa sobre o pensamento do professor é considerá-lo como um profissional que pensa.

4.3.1. Estudos realizados na abordagem interpretativa sobre os professores: suas crenças e representações

Penin (1993), o conceito de representação é usado na linguagem comum, bem como, em estudos pertencentes aos diversos campos do conhecimento, tais como: Sociologia, Antropologia, Psicologia, Educação, Arte, Direito e História. Em todas essas áreas, principalmente na educação, o conceito de representação tem sido trabalhado em muitos estudos de uma maneira acrítica. Apesar da contribuição destes estudos, detecta-se problemas por não analisarem o próprio conceito de representação.

"Um, o de não deixarem claro a que espécie de fenômeno estão se referindo. Às vezes a representação parece estar sendo usada como sinônimo de percepção, outras como de representações sociais, ou ainda no sentido de conhecimento. Em muitos casos, a falta de definição dos autores têm levado o leitor a decidir-se por um desses sentidos, orientando-se pela tradição dominante na área de conhecimento na qual o estudo está inserido. Outro problema refere-se à não problematização da própria representação: seu tipo, sua qualidade, seu poder, etc." (Penin, 1993, p.14)

Inicialmente, visando precisar o próprio entendimento que possui de representação, a autora retoma o modo como a História, a Antropologia e as Ciências

Humanas, especialmente a Sociologia, a Psicologia e a Psicologia Social têm a ela se referido. Enquanto os sociólogos trabalham o conceito de representação no sentido de "representações coletivas"; os psicólogos, orientados pela perspectiva fenomenológica e empiricista-cognoscitiva, entendem representação como algo privado, um fenômeno puramente interno ao sujeito. Todavia alguns psicólogos sociais têm assumido uma posição mais próxima dos sociólogos. A esse respeito, Serge Moscovici (apud Penin, 1993, p.15) recorda que representações sociais no âmbito desta área têm sido compreendidas como *“sistemas de pré-concepções, imagens e valores que têm seu significado cultural próprio e persistem independentemente das experiências individuais.”*

A autora reconhece a relevante colaboração de Moscovici ao alertar para a mudança ocorrida no eixo das pesquisas realizadas na Psicologia Social, apontando para o necessário aprofundamento do estudo das representações sociais. No entanto, compreende como insuficiente a análise das representações sociais para o esclarecimento do sujeito. Em seu estudo, sua preocupação concentra-se no próprio sujeito e desta perspectiva a sua compreensão de representação *“é de algo formado a meio caminho entre as representações chamadas sociais e aquelas provenientes da vivência pessoal dos indivíduos.”* (Penin, 1993, p.16)

Esta é a perspectiva também de Henri Lefebvre (apud Penin, 1993) que acredita que as representações são contemporâneas da constituição do sujeito, tanto da história de cada indivíduo como na gênese do indivíduo na escala social.

As representações sociais ou as coletivas *“têm uma existência no social independente de cada sujeito particular, isto é, elas estão no social mesmo antes do nascimento do sujeito”* (Penin, 1993, p.17). O seu interesse de pesquisa centraliza-se na maneira como as representações sociais chegam a sujeitos determinados e como estes, a partir de sua vivência, organizam e reagem às mesmas. Entende *“ainda que é a forma como toma essa reação do sujeito (mimesis ou práxis), e não suas representações, que introduz no social novos elementos, nele interferindo.”*

Os trabalhos a seguir podem ser incluídos na perspectiva das pesquisas sobre o pensamento do professor e ilustram os estudos sobre suas crenças e representações.

Penin (1993) se propôs a investigar a unidade dialética entre a construção do conhecimento do professor e as interações mantidas entre ele e seus alunos. Os dados

coletados sob investigação etnográfica foram obtidos numa escola da Rede Estadual de Ensino, na cidade de São Paulo e a opção foi centralizar a pesquisa em uma professora (identificada na escola como uma boa professora), investigar ao máximo as circunstâncias e a história de sua atividade profissional, principalmente sua prática docente. As informações referentes à professora da classe foram obtidas através de duas entrevistas semi-estruturadas e em conversas informais ao longo do ano com a professora. Através das análises do discurso da professora polivalente, foram se desvendando aspectos das suas representações. Entre eles, destaca-se que ela possui a crença de que os pais, de nível sócio-econômico mais baixo sejam menos ameaçadores numa relação interativa. Por outro lado, o discurso da professora também sugere contradições e uma delas se revela nas suas representações sobre o que seria a sua premência com respeito à ajuda pedagógica e/ou cultural dos pais “vis-à-vis” a impossibilidade real de muitos em fornecê-la. Para ela, um relacionamento afetivo e de diálogo entre pais e filhos pode suprir a carência de cultura geral dos pais dos alunos, mas apesar disso, a professora não sabe explicar como os pais poderiam ajudar seus filhos, tendo em vista suas características culturais. Evidencia-se, assim, uma situação na qual uma contradição identificada, mas não trabalhada, transforma-se em aporia e em uma fonte de insatisfação. Daí a importância de um trabalho pedagógico de reflexão na escola, cuidadosamente planejado, desvelando as representações. Um outro ponto de grande importância no trabalho seriam as representações da professora sobre a aprendizagem dos alunos, sendo possível inferir que ela acreditava que a dificuldade da aprendizagem das crianças residia nelas próprias, mas não conseguia explicar o porquê. Mesmo quando questionada sobre outros fatores que pudessem também estar incidindo na dificuldade de aprendizagem das crianças, a professora se refere a aspectos relativos aos pais e à escola. Quando questionada se a professora não seria um fator que pudesse interferir na aprendizagem do aluno, ela mencionou o método e o trabalho de casa e fez poucas referências às características das suas ações.

Podemos acrescentar também estudos que tratam das representações mútuas do professor e dos alunos. Em uma revisão da literatura nesta área, Coll & Miras (1996) verificaram que a representação que o professor possui de seus alunos, o que pensa e espera deles, as intenções e capacidades que lhes atribui, não somente é um filtro que

o leva a interpretar de uma ou de outra maneira o que fazem, a valorizar de um ou de outro modo as aprendizagens que realizam, a reagir de forma diferente ante seus processos e dificuldades, mas também que pode chegar, inclusive, em certas ocasiões, a modificar o comportamento dos alunos na direção das expectativas associadas a tal representação.

Dentre as pesquisas que abordam o plano profissional e pessoal de uma forma conjunta destaca-se o trabalho de Peretz (1995) que tem desempenhado um papel ativo na investigação sobre o “pensamento do professor”. Ressalta alguns episódios do passado evocados por professores aposentados estando presente o problema das memórias e da forma de as trabalhar. Estes episódios mostram claramente que o ensino não se esgota nas dimensões técnicas, apelando ao que há de mais pessoal em cada um de nós.

Já o trabalho de García (1997) identifica alguns elementos mais significativos da investigação sobre o pensamento do professor destacando o valor da prática como elemento de análise e reflexão do professor. O autor chama atenção para a necessidade de se formar professores que venham a refletir sobre sua própria prática na expectativa de que a reflexão seja um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação.

No Grupo de Pesquisa no qual o presente trabalho se integra, que se constituiu a partir dos estudos das condições de produção do fracasso escolar (Andrade, 1986), Veríssimo (2000) se propôs, a partir da investigação sobre o pensamento docente, a investigar as representações de professores sobre a motivação dos alunos e o papel do erro na aprendizagem. Fundamentam este trabalho a teoria das representações sociais e a perspectiva construtivista sobre o ensino. O trabalho de coleta de dados foi desenvolvido em duas etapas, sendo a primeira, com trinta e dois professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental de duas escolas estaduais de Ribeirão Preto que responderam a um questionário de crenças, sendo que seis deles passaram por uma entrevista semi-estruturada de contextualização. Com tais instrumentos, buscou-se construir uma visão geral dos professores participantes, de modo a favorecer a compreensão das suas representações sobre a motivação e o erro. Na segunda etapa, outro grupo de seis professores, dos quais três haviam participado da etapa anterior, passou por uma entrevista semi-estruturada focada nos objetivos específicos da

pesquisa, além de responder a questões de indução, eliciadoras dum processo de associação livre. Os dados do questionário receberam tratamento estatístico; as entrevistas e o conteúdo das associações foram analisados qualitativamente. A partir destes processos de análise, o autor conclui que os professores entrevistados mostraram-se profissionais descontentes com as condições em que trabalham e acreditam que seus alunos vivem em ambientes desfavoráveis às exigências escolares. Sobre a motivação, as representações giram em torno da idéia de que o centro da atenção dos professores deva ser os interesses do aluno, sendo importante utilizar do que a criança gosta como forma de atraí-la e engajá-la na aprendizagem. Tal concepção distancia-se da perspectiva construtivista, na qual a motivação para a aprendizagem deve ser intrínseca à tarefa do aluno. Quanto ao erro, os conceitos construtivistas estão presentes nas representações, mas de maneira superficial, não tendo havido uma apropriação aprofundada daqueles. O erro permanece algo a ser evitado, como pressupõem as abordagens tradicionais.

O presente trabalho tem como um de seus objetivos específicos contribuir para o aprofundamento de uma questão investigada por Veríssimo (2000): como os professores concebem a perspectiva construtivista na sua prática cotidiana. Além disso, cabe-nos resgatar o problema geral, ou a questão de pesquisa que este projeto se coloca, a saber: “como os professores de escolas estaduais têm recebido o construtivismo, os PCN e as inovações pedagógicas” e, principalmente, “como estão vivenciando estas “imposições didáticas”.

Coerente com a perspectiva da linha de pesquisa o “pensamento do professor” cabe-nos ressaltar que não se trata de uma pesquisa quantitativa e amostral, ou seja, não pretendemos obter dados que sejam representativos de toda a Rede Estadual, ou mesmo, das escolas estaduais do município onde ela se realiza. Ao contrário, por se inserir numa linha de pesquisa que privilegia o aspecto hermenêutico e interpretativo dos dados, voltando-se mais para o sentido e o significado que os professores atribuem aos temas colocados, esta pesquisa se coloca de forma explicitamente contextualizada, sendo desenvolvida no interior de duas escolas estaduais, apenas com uma amostra de aproximadamente vinte professores de cada uma das duas escolas.

OBJETIVOS

Geral

Contribuir para o desenvolvimento da linha de pesquisa “Pensamento do Professor”, através da investigação das representações dos professores sobre temas do seu cotidiano escolar.

Específicos

1. Investigar as representações dos professores sobre o construtivismo, os parâmetros curriculares nacionais (PCN) e as inovações pedagógicas, no contexto das diretrizes propostas para o ensino fundamental, a partir da nova LDB.

2. Investigar as representações dos professores sobre o impacto que a adoção dos PCN possa estar tendo sobre o processo de ensino-aprendizagem;

3. Pesquisar as representações dos professores sobre o construtivismo, tal como proposto nos PCN;

METODOLOGIA

A principal meta desta pesquisa são as representações que os professores possuem das diretrizes educacionais implantadas a partir da LDB de 1996. Essas diretrizes se apresentam para os docentes como sendo possíveis de promover inovações significativas e importantes nas suas opiniões, nas suas práticas pedagógicas e para os alunos.

Por entender e acreditar que o surgimento de uma nova perspectiva abriu um novo caminho para compreender o que os professores pensam sobre o seu contexto educacional, esta pesquisa buscou analisar os relatos de professores sobre as concepções das reformas educacionais, seguindo a perspectiva hermenêutica ou interpretativa de investigação educativa, ou, ainda, uma abordagem qualitativa.

Como destaca Bogdan & Biklen (1994), a expressão pesquisa qualitativa vem sendo utilizada como uma expressão genérica que agrupa várias estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados obtidos são considerados qualitativos, o que significa que são ricos em pormenores descritivos relacionados a pessoas, locais, conversas e tratamento estatístico. As questões que serão investigadas não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, mas formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda sua complexidade e em contexto natural. Por mais que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a selecionar questões específicas à medida que fazem a coleta dos dados, a abordagem da investigação não é feita com o objetivo de responder questões prévias ou testar hipóteses. A compreensão dos comportamentos a partir das perspectivas dos sujeitos da investigação é privilegiada e de importância secundária às causas externas, recolhendo os dados a partir de contato aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos naturais.

As estratégias mais representativas da investigação qualitativa, e aquelas que melhor ilustram as características anteriormente referidas, são a observação participante e a entrevista de profundidade.

Como afirma Ludke & André (1986), a entrevista é considerada uma das técnicas mais utilizadas na pesquisa qualitativa. Esta é uma poderosa arma de comunicação e pode ser de enorme utilidade para a pesquisa em educação. Nela, a

relação que se cria é de interação e, na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica.

Para Minayo (1994), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Nas Ciências Sociais, ela se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser operacionalizados com variáveis. A perspectiva qualitativa irá se aprofundar nos significados, nas ações e relações humanas, um lado que não se pode perceber e nem compreender em equações, médias e estatísticas.

Essas idéias nortearam este trabalho de investigação, pois tentamos buscar o sentido e o significado das propostas pedagógicas inovadoras implícitos nas representações dos professores.

1. Participantes

Os participantes constituíram-se de quarenta professores do Ensino Fundamental, de duas escolas da Rede Pública Estadual de uma cidade do interior de São Paulo. Na primeira escola, denominada de Escola “A”, entrevistamos vinte professores do Ciclo-II do Ensino Fundamental; e na segunda escola, denominada de Escola “B”, entrevistamos vinte professores, sendo dez do Ciclo-I e dez professores do Ciclo-II do Ensino Fundamental.

A escolha destes professores seguiu o princípio da anuência e disponibilidade das escolas e dos docentes para participarem da pesquisa. Inicialmente, entramos em contato com a Direção e Coordenação das escolas que, além de nos receberem cordialmente, não colocaram nenhum obstáculo na realização do trabalho. Mediante autorização por parte da Direção, apresentamos o projeto para os professores no HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico em Conjunto) e identificamos aqueles que demonstraram interesse em participar do mesmo. A entrevista foi realizada em horário de HTPC, com o consentimento da equipe técnico/pedagógica.

Como forma de motivação e retribuição pela participação dos professores, comunicamos na reunião inicial que, ao término do trabalho, os resultados obtidos

seriam apresentados na forma de seminários. Além disso, se houvesse interesse dos professores, poderia ser organizadas atividades de formação continuada que seriam desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa ao qual este projeto está vinculado. Também, esclarecemos todos os cuidados éticos pertinentes a serem tomados na pesquisa, tais como aqueles referentes à não identificação dos participantes, ao sigilo e cuidado com as informações obtidas.

2. Local

A coleta de dados foi realizada nas próprias escolas onde atuam os participantes.

3. Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada através de entrevista de profundidade com os professores, em pelo menos duas sessões. A primeira delas teve como objetivo a contextualização da formação, história e prática profissional dos informantes, e o estabelecimento de um vínculo mais favorável que facilitasse a fluidez e autenticidade da investigação das representações realizadas na sessão seguinte. Nesta, investigamos as crenças e representações em relação ao construtivismo, os PCN e às inovações pedagógicas. Antes do início da primeira sessão, apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e os Esclarecimentos aos Participantes da Pesquisa, presente na Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), com todas as informações indispensáveis aos cuidados éticos a serem tomados em relação ao material.

Em lugar de um roteiro semi-estruturado de pesquisa, optamos por recorrer a uma estratégia ainda menos estruturada, quase projetiva, com o objetivo de favorecer a manifestação dos professores.

Esta estratégia de entrevista ocorreu em duas sessões com duração aproximada de uma hora cada, realizadas em dias diferentes. Investigamos três temas em cada sessão e cada tema foi abordado em três etapas. Os temas escolhidos para a primeira sessão foram: “As Experiências Anteriores”; “O Emprego Atual” e “A Prática em

Sala”. Os da segunda sessão foram: “Os Parâmetros Curriculares Nacionais”; “O Construtivismo”; “As Inovações do Ensino Atual”.

Em cada sessão, utilizamos três cartões nos quais constavam apenas um dos temas a ser investigado. Os três cartões, referentes a cada uma das duas sessões, eram colocados, lado a lado, sobre a mesa e solicitávamos ao entrevistado que escolhesse o tema pelo qual gostaria de iniciar a entrevista, os outros dois cartões eram guardados para serem utilizados em seguida a este. Na primeira etapa, perguntávamos ao entrevistado o que lhe vinha à mente quando lia o tema escrito no cartão, quais eram os pensamentos, idéias e sentimentos que lhe ocorriam. Sugeríamos, então, que o entrevistado se dedicasse, pelo tempo que desejasse a, em silêncio, pensar sobre o tema.

Na segunda etapa, oferecemos ao entrevistado uma folha de papel pautado, que continha, na parte superior, o tema escolhido e lhe era solicitado que escrevesse as palavras ou expressões que viessem à sua mente, quando, na primeira etapa, pensava sobre o tema escolhido.

Na terceira etapa, informávamos que o gravador seria ligado e o entrevistado era solicitado a explicar o sentido de todas as palavras ou expressões da etapa anterior, uma a uma. Para iniciar, perguntávamos ao entrevistado: “o que te fez lembrar esta palavra ou expressão quando você a escreveu?”. Procedíamos desta forma para cada uma das palavras ou expressões anotadas na etapa anterior. Esta “expansão” representa a fase da entrevista propriamente dita, pois é nela que se aprofunda a investigação muito além das palavras e expressões registradas. Todas as palavras ou expressões foram sendo explicadas pelo próprio entrevistado e fomos explorando os assuntos, com intervenção de esclarecimento, quando julgássemos necessária, mas sempre tomando o cuidado de utilizar as próprias palavras e expressões já mencionadas pelo entrevistado. Este procedimento foi realizado com todos os temas na primeira e na segunda sessão.

A estratégia descrita acima constituiu-se numa adaptação, para fins de entrevista, de uma técnica padrão utilizada na evocação, enunciação e verificação de material para construção de escalas de atitudes, que se encontra bem descrita, por exemplo, no trabalho de Souza & Figueiredo (1993). A diferença principal do nosso procedimento é que, no caso da construção de escalas de atitudes, a terceira etapa,

denominada de “verificação”, naquele contexto, se destina a colher apenas uma confirmação do sentido e significado que o entrevistado atribuiu à sua enunciação. Esta irá se constituir no material básico sobre o qual o pesquisador estará elaborando os itens que comporão a sua escala. No nosso caso, desenvolvemos uma ampliação dos propósitos desta última etapa, de tal forma que podemos considerar que as duas primeiras nada mais significam senão um processo de “aquecimento”, tal como nas sessões de Psicodrama, para a realização da entrevista propriamente dita, que se concretiza na terceira etapa.

4. Procedimento de análise dos dados

Os dados das entrevistas, depois de transcritos de suas audio-gravações, foram submetidos à análise de conteúdo segundo, a perspectiva proposta por Bardin (1979) que consiste num conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Dentre as várias técnicas de análise de conteúdo descritas por essa autora, foi utilizada a análise temática, o tipo de análise mais rápida e eficaz, a qual, operacionalmente, organiza-se em torno de três etapas: a pré - análise; a exploração do material; e, por último, o tratamento dos resultados obtidos, a inferência e a interpretação.

1ª) A Pré – análise: consiste na escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. As tarefas dessa primeira etapa são as seguintes:

a) a leitura flutuante: consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações.

b) constituição do corpus: o corpus é o conjunto dos documentos obtidos para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica muitas

vezes, escolhas, seleções e regras. As principais regras seriam: exaustividade; representatividade; homogeneidade e pertinência.

c) a formulação das hipóteses e dos objetivos. Em relação ao material qualitativo, a proposta do primado do quadro de análise sobre as técnicas é controversa. No entanto, em muitos casos, o trabalho do analista é insidiosamente orientado por hipóteses implícitas. Daí, a necessidade das posições latentes serem reveladas e postas à prova pelos fatos, posições, suscetíveis de introduzir desvios nos procedimentos e nos resultados.

d) a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores. Se se considerarem os textos como uma manifestação contendo índices que a análise vai fazer falar, o trabalho preparatório será o da escolha destes em função das hipóteses, caso elas sejam determinadas e sua organização sistemática em indicadores. Uma vez escolhidos os índices, procede-se à construção de indicadores precisos e seguros. Desde a pré-análise devem ser determinadas operações: de recorte do texto em unidades comparáveis de categorização, para a análise temática, e de modalidade de codificação, para o registro dos dados.

2ª) A Exploração do Material: consiste essencialmente na operação de codificação a qual corresponde a uma transformação efetuada segundo regras precisas dos dados brutos do texto, por recorte, agregação e enumeração. Permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto. A organização da codificação compreende três escolhas:

a) o recorte do texto em unidades de registro que podem ser uma palavra, uma frase, um tema, com um personagem, um acontecimento, como foi estabelecido na pré-análise;

b) a enumeração que é a escolha das regras de contagem, e, tradicionalmente, constrói índices que permitem alguma forma de quantificação;

c) e, o último ponto, realiza-se a classificação e a agregação dos dados, escolhendo, assim, as categorias empíricas que comandarão a especificidade dos temas.

3ª) Tratamento dos Resultados Obtidos e Interpretação: os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos. Operações estatísticas simples (percentagens) ou mais complexas (análise fatorial) permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas e modelos que condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise. O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas.

RESULTADOS

1. A Escola “A”

1.1. A Caracterização da Escola “A”

A primeira Escola Pública Estadual onde a pesquisa se realizou, denominada Escola “A”, foi fundada em 1976 e está localizada num bairro de classe média de uma cidade do interior de São Paulo. O bairro é residencial, porém cercado de comércio nas avenidas que o circundam.

A escola está localizada próxima a duas outras (municipal e estadual) e uma Universidade Particular. O prédio da escola corresponde à área total de um quarteirão, sendo construído em dois pavimentos. Toda a área livre da escola está devidamente arborizada, o que me permite nos dizer que, para o clima da cidade (muito quente), suas dependências se tornam agradáveis.

A escola ainda possui salas ambientes, biblioteca, sala de computadores, duas quadras poliesportivas e estacionamento para professores.

Parece ser bem conceituada na opinião da população, pois é muito procurada por professores nas atribuições de aulas e por alunos nas épocas de matrículas.

A direção se faz presente nos três períodos de funcionamento da escola. Entre os professores, a maioria é do sexo feminino, e alguns professores do sexo masculino. Todos têm formação universitária e alguns possuem ou estão buscando especialização e mestrado.

A escola funciona em três períodos: manhã (das 07:10 às 12:00 horas); tarde (das 12:40 às 17:30 horas) e noite (das 19:00 às 22:40 horas).

Com relação aos alunos, a escola têm matriculados 1855 alunos, meninos e meninas do bairro e das imediações, em sua maioria de classe média. Podemos perceber a seguir na TABELA 1, a distribuição dos alunos da escola “A” por séries e períodos.

Quanto à matrícula dos alunos, a escola é muito procurada e tem um número baixo de desistências, em torno de 10%. O número de reprovação, também, é muito baixo, a aprovação gira em torno de 95%. (Fonte: Levantamento do Resultado Final do Ano Letivo/2001 - Secretaria de Estado de São Paulo).

TABELA 1 - Distribuição dos alunos da escola “A” por séries e períodos

Manhã			Tarde			Noite		
Série	Alunos	Salas	Série	Alunos	Salas	Série	Alunos	Salas
5 ^a	40	02	5 ^a	35	02	1 ^o	45	02
6 ^a	40	02	6 ^a	35	04	2 ^o	35	05
7 ^a	40	03	7 ^a	35	04	3 ^o	45	03
8 ^a	40	04	8 ^o	35	03	-	-	-
1 ^o	45	03	1 ^o	40	03	-	-	-
2 ^o	45	02	2 ^o	40	01	-	-	-
3 ^o	45	03	3 ^o	40	01	-	-	-
Total =	800	19	Total =	655	18	Total =	400	10

A escola possui, ao todo, 105 funcionários que correspondem ao diretor; vice-diretor; coordenador pedagógico, professores e outros funcionários, como mostra a TABELA 2, a seguir.

TABELA 2 - Funcionários da escola “A”

Cargos	N.º de funcionários
Diretor	01
Vice - Diretor	02
Coordenador Pedagógico	02
Professores	80
Limpeza	05
Merendeira	02
Serviços Gerais	01
Inspetores de Alunos	06
Segurança	01
Secretária	04
Auxiliar da sala de computação	01
Bibliotecária	01
TOTAL	105

1.2. Os Resultados das entrevistadas com os professores

1.2.1. A Caracterização dos Professores

Nesta parte, conheceremos a formação, a história e as experiências profissionais (não educacionais e educacionais) dos vinte professores entrevistados do ensino fundamental, Ciclo - II, da Escola “A”, tal como aparecem em seus relatos. As informações apresentadas a seguir foram obtidas durante a primeira sessão da entrevista.

1.2.1.1. A Formação e as Experiências Anteriores

a) A Formação e a Escolha Profissional

A partir dos dados obtidos, podemos caracterizar a formação dos vinte professores entrevistados. Estas informações encontram-se a seguir, no Quadro 1.

Profs.	Curso Universitário	Universidade	Tempo na carreira	Especialização	Trabalhava/ estudava
01	Matemática/ Pedagogia	Particular/SP	15 anos	sim	sim
02	Letras	Particular/SP	15 anos	não	sim
03	Educação Física	Pública/SP	27 anos	sim	não
04	Educação Artística	Particular/SP	12 anos	não	não
05	Educação Artística	Particular/SP	12 anos	não	não
06	Magistério/ Letras	Particular/MG Particular/SP	14 anos	sim	não
07	História/ Geografia Direito	Particular/SP	23 anos	não	sim
08	Assis.Social/Letras	Pública/SP	28 anos	sim	não
09	Matemática	Particular/SP	23 anos	não	sim
10	Matemática	Particular/SP	12 anos	não	sim
11	Matemática	Particular/SP	20 anos	não	sim
12	Letras	Particular/SP	10 anos	sim	não
13	Letras/Pedagogia	Pública/SP	19 anos	sim	não
14	Letras	Particular/SP	10 anos	sim	não
15	Educação Artística	Particular/SP	15 anos	não	não
16	Música/Letras	Particular/SP	18 anos	sim	sim
17	Magistério/ Educação Física	Particular/SP	12 anos	não	sim
18	Letras	Particular/SP	18 anos	não	sim
19	Letras	Particular/SP	05 anos	não	sim
20	História/Geografia/ Pedagogia	Particular/SP	21 anos	sim	sim

Quadro 1 - A formação dos professores da escola “A”.

Através dos dados acima observamos que, dos vinte professores entrevistados, nove são formados em Letras, sendo que destes, um tem curso normal e três têm outro curso universitário. Quatro professores são formados em Matemática, sendo que, um fez outro curso universitário. Três são formados em Educação Artística, dois em História/Geografia, sendo que estes também têm outro curso universitário. Dois professores são formados em Educação Física, sendo que um destes tem curso normal.

Dos vinte professores, dezessete são formados em universidades particulares e três em universidades públicas. Onze professores trabalhavam enquanto estudavam.

Com relação ao tempo na carreira, um professor leciona há menos de dez anos; seis professores lecionam de dez a quatorze anos; sete de quinze a dezenove anos; quatro de vinte a vinte e quatro anos e dois lecionam de vinte e cinco a vinte e nove anos. Dos vinte professores, nove possuem especialização.

As razões e motivações que levaram os entrevistados a escolherem o curso universitário e a se tornarem professores são diversas. Observa-se que seis tinham certeza da escolha que fizeram; oito não deixaram claro o motivo da escolha profissional. Um professor parece não se sentir na profissão certa; três escolheram ser professor por influência familiar. Dois professores escolheram a profissão por falta de opção. A seguir serão apresentadas as falas mais significativas:

Professores que tinham certeza da escolha profissional

“Fiz Matemática porque sempre gostei muito da área de exatas, só para você ver, dou aula particular principalmente para esta área desde os meus 14 anos, é gostar né!” (Prof. 01)

“(...) eu sempre gostei muito, muito de Língua Portuguesa, sempre o meu interesse foi voltado para a Língua Portuguesa e eu optei em fazer Letras por causa de Português e não Inglês (...) eu gosto da língua, eu gosto do texto, eu gosto das entrelinhas, tanto no discurso oral como no escrito, as entrelinhas são apaixonantes, quis dar aula (...)” (Prof. 14)

Professores que não deixaram claro o motivo da escolha profissional

“(...) eu comecei a fazer Publicidade e Propaganda na U., mas aí eu não gostei do curso propedêutico (...) parei a Faculdade, aí eu fui fazer Matemática, foi fazer Matemática minto, eu fiquei seis meses parada (...). (...) acho que eu fiz Matemática porque eu gostava mais de Matemática, da área de Exatas (...)” (Prof. 09)

“Quando terminei o magistério, eu trabalhava em Banco... eu não sabia o que eu ia fazer então eu fui para a U. e fui fazer um curso de computação, curso técnico e no meu percurso de ir para a faculdade eu via a quadra e de dentro do ônibus eu ficava olhando o pessoal fazer... jogando... então foi aí que eu parei tudo e no meio daquele ano eu prestei Educação Física, nunca foi uma paixão, eu não jogo nada bem, mas o curso me atraía porque eu gosto de agitação, aprender, eu gosto de coisa animada, eu acho que foi por isso que eu fui fazer (...).” (Prof. 17)

Professor que se sente frustrado com a escolha que fez

“Eu vou ser muito franca e eu acho que eu estou na profissão errada, sou formada em Artes, o meu sonho era ser artista eu sempre pretendi na minha vida trabalhar com Artes mesmo (...).” (Prof. 04)

Professores que escolheram ser docentes por influência familiar

“Eu tenho um histórico de ensino em minha casa, a minha mãe é professora de piano, dava aula e aposentou como professora e eu fiz faculdade meio que direcionada por ela, mas a minha posição de dar aulas não era bem nessa não! era trabalhar com aulas em grupo, eu gosto de trabalhar mais individual (...).” (Prof. 15)

Professores que escolheram a profissão por falta de opção

“(...) aos 18 anos eu não sabia o que ia fazer aí eu falei: “vou ser Assistente Social”, depois desisti (...). Eu fui fazer Faculdade, eu queria História, mas História era de manhã e de manhã era o período que os meus filhos precisavam mais de mim, então à tarde era Português. Por isso que eu falo que eu sou professora de Português frustrada. Queria História, mas não me frustei não (...).” (Prof. 08)

b) As Experiências Profissionais Anteriores

Dos vinte professores entrevistados, doze, antes de lecionarem, exerceram atividades profissionais em vários locais. Três professores enquanto cursavam a universidade já lecionavam e não exerceram nenhuma atividade administrativa. Dois trabalharam em funções administrativas enquanto lecionavam. Três professores trabalharam somente como docentes. Estas informações encontram-se a seguir no Quadro 2.

Profs.	Comércio	Indústria	Banco	Outros	Lecionava
01	sim	não	sim	não	não
02	sim	não	não	sim	não
03	não	não	sim	não	não
04	não	não	não	não	não
05	não	não	não	não	sim
06	não	não	não	não	sim
07	não	sim	não	não	não
08	não	não	não	sim	não
09	sim	não	sim	sim	não
10	não	não	sim	sim	não
11	sim	não	não	não	sim
12	não	não	não	não	não
13	não	não	não	sim	sim
14	não	não	não	não	não
15	não	não	sim	sim	não
16	sim	não	não	sim	não
17	sim	não	sim	não	não
18	não	não	não	não	sim
19	sim	sim	não	sim	não
20	não	sim	não	sim	sim

Quadro 2 - As experiências profissionais (não educacionais) dos professores da escola “A”.

As experiências profissionais não educacionais de dois professores parecem ter contribuído para as suas atuações como docentes.

“(...) eu antes de iniciar a Faculdade eu já trabalhava num Banco, eu trabalhei durante sete anos e o Banco me ajudou muito, eu aprendi muito nesta questão de relacionamento (...) hoje eu tenho um relacionamento muito bom com os alunos, mas essas questões de relacionamento eu acho muito importante entre professor e aluno, eu não consigo ver o aluno lá e eu aqui (...).” (Prof. 10)

“(...) eu até tentei o comércio, na loja e nas horas vagas dava aulas (...) e lá eu percebi que eu não tenho aquele tino comercial e eu não sei vender nem uma rifa, sabe que isto me ajudou a perceber que eu queria mesmo era dar aula, me dedicar ao meu aluno.” (Prof. 11)

Um professor comentou que apesar de ter dado algumas aulas quando recém-formado, não tinha a intenção de lecionar, mas depois de trabalhar muitos anos num Banco retornou ao magistério por ser um emprego que oferecia segurança.

“Eu fiz faculdade e me direcionei para dar aulas, eu prestei dois concursos e eu passei, mas a minha intenção não era ficar no magistério (...). (...) eu comecei a trabalhar em Banco, eu trabalhei seis anos em Banco (...) prestei outro concurso, agora do Estado, passei (...) ingressei quando o meu filho tinha um mês, então eu pensei eu vou dar aulas porque é um emprego com garantia.” (Prof. 15)

Um professor depois de ter apreciado a experiência de lecionar, criou coragem para pedir demissão do emprego que ganhava bem e começou a se dedicar a docência. A vivência no Banco também o ajudou na sua função de professor.

“Eu ainda estava no Banco e quando eu terminei a faculdade, eu tinha um salário bom no Banco, no meio do ano seguinte eu consegui uma vaga, com zero pontos, no Estado lá na periferia e eu fiquei muito animada (...) eu já estava cansada do Banco, então eu pensei se eu não sair agora eu nunca mais vou sair (...). (...) toda aquela vivência no Banco eu acho que me ajudou a ser muito mais responsável ou mais segura porque eu acho que o professor tem que ter segurança (...).” (Prof. 17)

Um outro professor relatou que mesmo depois de formado a empresa onde trabalhava não queria que ele saísse, mas como o seu desejo em lecionar, estudar e se dedicar só a escola era muito grande, não deu continuidade as suas atividades administrativas. Quinze professores não relataram se as suas experiências profissionais (não educacionais) colaboraram na sua profissão de docente.

“aí quando eu saí dali eu saí para a escola mesmo, aliás não me deixavam sair, então eu ficava três dias ali e dois na escola e na faculdade. (...) mas eu queria estudar, eu queria muito, o meu objetivo era estudar, eu queria saber mais, mais, mais e estando ali não conseguia mesmo chegar aonde eu queria aperfeiçoar. Então eu saí mesmo do escritório.” (Prof. 20)

c) As Experiências Profissionais em outras Escolas

A partir do momento que estes professores começaram a lecionar, todos deram aulas em várias escolas estaduais. Doze deram aulas em escolas particulares, sendo que destes, dois também lecionaram em escolas municipais e um professor além de ter lecionado em escola municipal, deu aulas em universidade. Doze professores também deram aulas particulares, como podemos perceber a seguir, no Quadro 3.

Profs.	Escolas Particulares	Escola Municipal	Escolas Estaduais	Universidade	Aulas Particulares
01	sim	sim	sim	não	sim
02	sim	não	sim	não	sim
03	sim	sim	sim	não	não
04	não	não	sim	não	não
05	sim	não	sim	não	não
06	sim	não	sim	não	sim
07	sim	não	sim	não	não
08	não	não	sim	não	sim
09	não	não	sim	não	sim
10	não	não	sim	não	sim
11	sim	não	sim	não	sim
12	sim	não	sim	não	sim
13	sim	não	sim	sim	sim
14	não	não	sim	não	sim
15	não	não	sim	não	não
16	sim	não	sim	não	sim
17	não	sim	sim	não	não
18	sim	não	sim	não	sim
19	sim	não	sim	não	não
20	não	não	sim	não	não

Quadro 3 - As experiências profissionais em outras escolas dos professores da escola “A”.

As experiências em outras escolas contribuíram para o crescimento profissional de sete professores. Como podemos perceber através de alguns relatos:

“Eu tenho experiências boas, trabalhos feitos com alunos que deram certo, tem uma escola que eu dei aula em B. P. eu adorei muito esta escola, eu acho que fiz trabalhos muito bons lá, eu acho que lá eu consegui me realizar e eu fiquei quatro anos lá, é uma escola pequena dá para trabalhar bem com alunos e lá a gente fez um trabalho de integração com todos os professores (...).” (Prof. 02)

“Como eu sou ACT todos anos mudando de escola, então praticamente eu devo ter lecionado aqui quase 85% de todas as escolas de R., de 1º e 2º Grau e eu ainda não sou concursado, mas tenho muito tempo de serviço que me ajudaram a ser o professor que sou (...) então eu tenho uma certa experiência de sala de aula.” (Prof. 07)

“a delegada ligou para mim convidando para trabalhar no supletivo(...)eu sabia que eu não ia poder continuar aqui e eu acabei aceitando, mas eu falei para ela que eu nem sabia que tinha supletivo no Estado, eu não sabia nada a respeito(...). Quatro anos, eu estava até o ano passado. E foi uma experiência muito boa. Foi uma experiência muito válida.” (Prof.12)

“(...) eu vim para R. P. e toda a minha experiência de U. não contava no Estado aqui porque é um Estado diferente, a única porta que foi aberta para mim foi na APAE com deficientes mentais e foi um lugar que eu aprendi muito, fiquei dois anos lá, mas era assim um lado de relações humanas e eu acho que me acrescentou muito esse lado humano de relações mesmo como professora (...) eu acho que conteúdo maior assim, é questão de relacionamento, de relações humanas porque algumas práticas que eu tive com aluno lá que hoje elas são muito úteis no meu cotidiano, são práticas que você vai adquirindo e que vai assim para te fortalecendo porque até você assim se fortalecer emocionalmente porque são crianças difíceis que vêm de famílias muito complicadas é um produto social muito diferenciado e que ele não existe para o estado, para a união (...)” (Prof. 06)

Um outro professor não teve uma experiência tão gratificante, numa escola que lecionou. Doze professores não comentaram o que suas experiências em outras escolas significaram.

“É mas sempre eu fico bastante numa escola, a única que eu fiquei pouquíssimo, quatro meses foi em S. fui eu que não me senti bem (...) não gostei da turma e eu acho que eles também não gostaram de mim (...). (...) eu tirei o lugar de uma pessoa muito querida lá que era ACT; não foi culpa minha, se não fosse eu ia ser outra. Então eu senti aquele lugar pesado e não tive dúvida, aí eu pedi a minha primeira remoção e fui para D.” (Prof. 08)

d) Os Professores e as escolas em que trabalham atualmente

Através dos dados apresentados abaixo, no Quadro 4, podemos perceber que atualmente dos vinte professores entrevistados, treze atuam somente na escola estadual onde a pesquisa foi realizada. Dois professores lecionam na rede municipal; três numa escola particular e outros dois em mais de uma escola estadual. Além disso, quatorze professores são efetivos e seis professores são ACT¹ (Professor Admitido em Caráter Temporário).

¹ O professor ACT não é efetivo na rede pública estadual de ensino, ele é admitido em caráter temporário. Para lecionar nas escolas é necessário que ele se inscreva na Diretoria de Ensino no início do ano letivo.

As atribuições de aulas podem acontecer na Diretoria de Ensino ou na Unidade Escolar, esta resolução efetiva-se normalmente ao final do ano anterior às inscrições.

Os primeiros a escolherem as aulas são os professores efetivos dentro da sua Unidade Escolar, depois os estáveis e, por último, os ACT's. A escolha pela escola na qual irá lecionar, está relacionada ao número de pontos que este possui e ao vínculo que ele mantém com a Unidade Escolar.

É importante destacar que quando surge uma licença de no máximo 15 dias, a Direção da Escola tem autonomia para atribuir estas aulas dentro da própria Unidade Escolar para os professores da casa (efetivos ou ACT's). Em caso de licenças ou afastamentos acima deste tempo, a Direção tem por obrigação encaminhar as aulas para a Diretoria de Ensino. Semanalmente estas aulas são afixadas na Diretoria de Ensino para conhecimento de todos, e um dia da semana, numa escola já pré-determinada, é feita a atribuição das mesmas para os professores inscritos. Assume as aulas o professor com maior número de pontos. (Coordenador da Escola “A” - Informação Verbal).

Quanto ao tempo que os professores lecionam na escola em que a pesquisa foi realizada, podemos observar que, quatro lecionam há menos de um ano na escola; onze professores lecionam de um a cinco anos; quatro lecionam de seis a dez anos e somente um leciona há dezessete anos na escola onde a pesquisa foi realizada.

Profs.	Escola Particular	Escola Municipal	Trabalha em outra escola Estadual	Escola Estadual	Efetivo/ACT na Rede Estadual	Tempo que leciona na escola
01	não	não	não	sim	efetivo	02 anos
02	não	não	não	sim	ACT	02 anos
03	não	sim	não	sim	efetivo	17 anos
04	não	não	não	sim	ACT	03 meses
05	não	não	não	sim	ACT	03 anos
06	não	não	não	sim	efetivo	02 anos
07	não	não	sim	sim	ACT	02 anos
08	não	não	não	sim	efetivo	06 anos
09	não	não	não	sim	ACT	04 anos
10	não	não	não	sim	efetivo	02 anos
11	não	não	não	sim	efetivo	08 anos
12	não	não	não	sim	efetivo	06 anos
13	não	sim	não	sim	efetivo	10 anos
14	sim	não	não	sim	efetivo	03 anos
15	não	não	não	sim	efetivo	02 anos
16	sim	não	não	sim	efetivo	06 meses
17	não	não	não	sim	ACT	06 meses
18	sim	não	não	sim	efetivo	05 anos
19	não	não	não	sim	efetivo	03 anos
20	não	não	sim	sim	efetivo	06 meses

Quadro 4 - Os professores da escola “A” e as escolas em que trabalham atualmente.

Dois professores comentaram como se sentem em trabalharem em mais de uma escola. Um parece se sentir desanimado, tenso e cansado de lecionar muito. Supomos que este fato interfere no seu desempenho profissional e na sua relação com os alunos.

“Eu acho que para mim está sendo mais difícil porque eu trabalho o dia todo em duas escolas. (...) a minha correria particular, talvez se eu tivesse pego só uma escola ou só em um período, talvez eu tivesse conseguido estar mais calma, mais relaxada para lidar com as dificuldades (...) os problemas na escola são tantos (...) não consigo me entender com os alunos, eles não querem nada (...). (...) eu vou ter que dar uma relaxada, parar de me cobrar e deixar as coisas acontecerem porque cansa (...) eu vou ter que aos poucos me adequar.”
(Prof. 17)

O outro professor atualmente gosta muito de trabalhar em duas escolas. Supomos que esta experiência é interessante e riquíssima, pois além de questionar a formação que teve, proporciona mudanças de pensamentos e ações na sua postura de professor. Cinco professores que atualmente lecionam em mais de uma escola, não relataram o que suas experiências representam.

“estou numa atualidade minha que eu venero (...) mas eu quis mudar, estou assim no meu emprego atual vivendo uma coisa assim muito importante, que eu considero assim de muita vida para mim. Duas escolas, com tudo diferente mesmo. Então isso é... isso é um desafio muito grande. Você tá sempre buscando, criando. (...) eu tô tentando mudar toda essa linha, que não deixa de ser tradicional, pela qual eu passei, pela qual eu me formei (...). Eu vou reciclando, me envolvendo com isso e aquilo e vamos ver se melhora (...). (...) eu tô aprendendo.” (Prof. 18)

e) A Profissão Docente

Como estes vinte professores atuam como docentes há algum tempo, conheceremos o que pensam e como vivenciam a sua profissão.

Dos vinte professores entrevistados, nove comentaram que para exercer a profissão é importante ter dedicação, amor, se aprimorar e pesquisar coisas novas para motivar os alunos para a aprendizagem. Segundo eles, não é uma tarefa fácil nos dias atuais ser professor, pois assumem muitos papéis e isso é muito desgastante. Apesar de todas as dificuldades, desafios, falta de reconhecimento, de respeito e vontade de desistir parece que gostam do que fazem. Supomos, também, que estes professores descobriram o que vem a ser professor com a prática do dia-a-dia, ou seja com a experiência profissional. Como podemos perceber a seguir através de algumas falas:

“(...) hoje é uma profissão que envolve desafio, ou você pega ou você larga (...). (...) então eu tenho que estar sempre estudando, sempre procurando conhecer, lendo sempre, tudo que sai a nível de educação (...). (...) eu fui me moldando ao longo desses anos, eu acho que eu fui me lapidando, por isso que eu digo que eu tive atividades que me fizeram chegar até aqui (...) só que antes eu não tinha jogo de cintura, eu era severa, mas um severa sem ser moldada (...). (...) ao longo desse tempo eu fui plantando uma série de coisas, muito trabalho, estudos, perseverança, dedicação, responsabilidade para começar a colher agora (...).” (Prof. 01)

“(...) então você fala “o que é que eu estou fazendo aqui com estes meninos?”; mas você não tem respostas (...). Então o nosso papel hoje dentro da escola ficou muito para trás (...). A minha realização tem que ser como professor, embora seja difícil eu me realizo sim, apesar

das tristezas (...). (...) então cada vez mais o posto de trabalho aqui dentro choca (...). (...) eu procuro muito revista. A gente não busca muito os livros (...) a gente busca coisas mais atualizadas para você que tá trabalhando, né, por exemplo A "Nova Escola" eu acho uma revista é excelente (...). Em cima daquilo lá e você ir e enriquecendo e pesquisando, tal, você pode implementar e tá aplicando também (...)." (Prof. 11)

Já outros três professores comentaram que além de lecionarem, gostariam de desenvolver uma atividade profissional paralela, talvez pelo fato de se sentirem desanimados, insatisfeitos, por acreditarem que as situações difíceis não vão mudar, ou talvez, por não saberem lidar com elas ainda. Demonstraram que apesar das dificuldades continuam a lutar.

"Então eu acho que é um dom divino a gente ensinar os outros (...) eu acho muito bom você ensinar, você ver que a pessoa se interessa e faz, eu acho que é uma realização. (...) porque eu gosto muito de trabalhar com cozinha (...) montar umas aulas de culinária, uma coisa assim, sabe para ver se eu me motiva mais (...) eu já pensei até em parar de dar aula, mas aí eu falo: "não, eu não vou parar gente eu gosto disso, eu gosto de ensinar" mas tem hora que bate, mas é minha profissão também eu não posso (...)." (Prof. 09)

Um outro professor gostaria que a faculdade o tivesse preparado melhor para enfrentar as dificuldades que ocorrem na função de professor, mas ele sabe que o aprendizado ocorre mesmo, é com a experiência.

"Eu acho que quando a gente faz Faculdade e a gente tem uma formação que não é a formação que nos ajuda muito no nosso dia-a-dia e que a Faculdade poderia estar muito mais voltada para isso. O aluno, o formando, sai e aí é que ele começa a aprender, é outra realidade, as dificuldades são outras (...) a gente começa aprender mesmo com o dia-a-dia (...)." (Prof. 03)

Um outro professor abordou questões sobre a atuação do docente na escola. Sua fala parece-nos indicar decepção, falta de esperança e um descontentamento com a profissão, como podemos ver a seguir:

"(...) não é da função do professor pegar uma vassoura e varrer a classe, como sentar com o aluno em uma classe e analisar os problemas dele (...). Então hoje você lida com classe de 40 alunos, superlotada, onde o principal não é o ensino, tanto é que o professor hoje perdeu muito do conhecimento específico dele, ele se preocupa muito mais em saber como lidar com o aluno drogado (...) e o fator motivação é sério, o professor hoje, 99% do professorado da Escola Pública não tem motivação de entrar dentro de uma sala de aula (...). Eu não tenho objetivos definidos, não sei mais o que é importante, principalmente eu estou dizendo na minha disciplina (...). (...) dar aula com giz e lousa isso é antigo, o professor se culpa de não estar moderno. (...) o professor ainda tem alguns, acho que a grande maioria, que tem até uma esperança, uma expectativa positiva pro futuro né, eu não, eu não. (...) eu sou mais realista, eu vejo daqui para pior (...)." (Prof. 14)

Um docente questionou sua postura de ser “linha dura com os alunos”. Apesar das dificuldades e questionamentos como professor gosta muito do que faz, se sente realizado e possui muita vontade de se especializar.

“(...) eu mesmo me questiono de vez em quando em sala de aula se não haveria uma outra abordagem que eu poderia estar usando para os alunos me ouvirem melhor ou me aceitarem melhor, eu sempre vou por este sistema linha dura. (...) eu estou me sentindo profissionalmente mais realizada que o ano passado (...). Eu não consigo ser outra coisa a não ser professora (...). (...) o meu objetivo mesmo (...) além de ter esta realização é fazer o Mestrado (...).” (Prof. 16)

Um outro professor comentou que apesar de falar que nunca iria lecionar, a única alternativa que teve depois de enfrentar alguns problemas no emprego, foi dar aulas. Para a sua surpresa, acabou gostando e com todas as dificuldades que enfrenta na educação escolar, continua buscar soluções para trabalhar nesta área.

“(...) gastei todo o dinheiro que eu recebi da rescisão. Quebrei a cara. Já estava no último ano de Letras, aí a única alternativa que eu tive foi dar aula. Eu não conseguia emprego, a situação difícil, na época, aula tinha de monte, eu sempre falei que eu nunca ia dar aula (...). Eu fui e acabei tomando gosto pela coisa e apesar de todos os problemas que eu tenho e não são poucos, tem horas que dá vontade de largar...mas eu tenho que estar lá e fazer o que dá.....” (Prof. 19)

Um professor relatou que apesar dos obstáculos que teve para se formar, conseguiu vencer. Adora ser Professor. Gosta muito de estudar, da sua profissão e de ajudar seus alunos. Três professores não se referiram a este assunto.

“(...) às vezes eu penso puxa! eu sofri tanto para conseguir, queria tanto um espaço para mim estudar (...). (...) o meu objetivo mesmo era só a escola, queria só a escola e estudar porque o fundamental para mim era o conhecimento. (...) para mim o serviço está em primeiro lugar porque é muita responsabilidade para o educador porque passar só por passar pela escola não dá (...). Sabe eu gosto muito do que eu faço, eu faço com muito amor para cada um independente se gostam ou não de mim, gostar das pessoas como elas são, aceitar, tentar ajudar no que for possível cada um. Se ele crescer um pouquinho comigo já está bom. Sabe eu também me ponho um pouco no lugar do outro, tentar entender um pouco esses alunos. ” (Prof. 20)

Conclusões desta classe de categorias:

Nesta classe de categorias, abordamos os seguintes aspectos: a formação e a escolha profissional dos professores; as experiências profissionais anteriores; as

experiências profissionais em outras escolas; os professores e as escolas em que trabalham atualmente e a profissão docente.

Quanto à formação dos professores entrevistados, a grande maioria é formado na área de humanas (Letras, Educação Artística, História e Geografia), com os demais formados em Matemática, Educação Física. Tais graduações coincidem com aquelas indispensáveis ao exercício da docência no Ensino Fundamental. Além disso, fica evidente a inexistência de professores sem graduação, conforme dispõem a nova LDB. Outro dado interessante foi encontrar a presença de outras habilitações, como Direito, por exemplo, que não são necessárias para o Ensino Fundamental, mas que podem refletir o momento de excesso de oferta de universitários formados no nosso mercado de trabalho. Apesar disso, é necessário ressaltar que apenas três dos vinte professores entrevistados conseguiram realizar sua(s) graduação(ões) em universidade pública, possivelmente devido à carência de vagas nas mesmas ou, ainda, por precisarem trabalhar enquanto estudavam.

Quanto ao tempo na carreira, encontramos uma grande parte de professores com muito tempo de atuação, sendo que destes, dois estão prestes a se aposentar. Somente um professor tem pouco tempo de formado. Este fato pode se dever à valorização das escolas estudadas, que já foram referência na rede estadual, o que pode estar levando os professores com mais tempo de exercício e que, por isso, têm prioridade na escolha da escola no momento da atribuição a preferi-las.

Os motivos dos professores quanto à escolha profissional são vários. Alguns professores relataram que escolheram “ser professor” por influência familiar, outros, por terem uma grande identificação com a disciplina e outros, por falta de opção. Encontramos professores que tiveram dúvidas que curso prestar no vestibular e ainda, um professor que parece não estar na profissão certa. Estas diversidades de colocações são até esperadas, pois o momento da escolha de uma profissão é muito difícil e conflituoso para o jovem, que precisa, muitas vezes, enfrentar as expectativas, a falta de diálogo e os direcionamentos dos pais, as dúvidas e as incertezas em relação à carreira a seguir. Além disso, existe, ainda, a questão da falta de informações sobre as profissões e encarar as escolhas inadequadas gerando o questionamento sobre o caminho escolhido já no exercício profissional.

Quanto às experiências profissionais anteriores relatadas, apenas uma minoria de professores teve vivência profissional em funções administrativas e comerciais que ajudaram nas suas atuações como docentes. Poucos, também, os que abandonaram bons empregos administrativos para assumir e se dedicar somente à tão desejada docência. Encontrou-se um professor que decidiu lecionar por ter passado no concurso do Estado e ter segurança. Por outro lado, a grande maioria dos professores entrevistados não relatou se as suas experiências profissionais (não educacionais) colaboraram na sua profissão de docente.

Já as experiências em outras escolas parecem ter contribuído para o crescimento profissional de menos da metade dos professores entrevistados. Somente um professor declarou ter experimentado em uma outra escola, uma situação negativa. Mais da metade dos professores não comentou o que suas experiências em outras escolas representaram.

Com relação às escolas em que trabalham atualmente, poucos são os professores que trabalham, no momento, em outras escolas, sejam particulares, municipais ou estaduais. A maioria permanece, somente na escola estadual onde a pesquisa foi realizada. Supomos que esta opção da maior parte dos docentes tenha ocorrido por ser uma escola de referência na rede estadual, por ser bem localizada ou, talvez, por ser uma instituição que ofereça condições favoráveis de trabalho. Dos professores que trabalham em mais de uma escola encontramos opiniões divergentes, um parece não se sentir bem física e emocionalmente com essa situação, enquanto o outro acredita ser uma experiência riquíssima. Em sua maioria, o professor é efetivo e menos da metade dos entrevistados é ACT na rede pública estadual. Supomos que uma escola ter mais professores efetivos do que ACT, possa trazer grandes vantagens para o trabalho pedagógico da unidade escolar, já que os mesmos têm prioridade na hora da atribuição de aulas e podem permanecer na mesma escola, se assim desejarem. Comentaram também o tempo que lecionam na escola onde a pesquisa foi realizada e a grande maioria não tem mais de dez anos.

Quanto à profissão docente, mais da metade dos professores entrevistados gostam do que fazem e se dedicam muito a esta profissão e aos seus alunos, apesar de todas as dificuldades, desafios e desgastes que enfrentam no cotidiano escolar. Descobriram, também, que foi com a prática que eles aprenderam a “ser professor”.

Um outro docente acredita que é com a experiência que se aprende a “ser professor”, porém gostaria que a faculdade lhe tivesse oferecido melhores condições para encarar os obstáculos que acontecem nesta função. A partir dos relatos dos professores entrevistados, podemos supor que, apesar dos problemas conjunturais e institucionais, o docente ainda se identifica e se sente bem exercendo o seu papel social, ou, então, tentaram passar uma visão até certo ponto “idealizada” da profissão que exercem ao pesquisador, o que é compreensível, numa primeira entrevista. Por mais que um professor tenha apontado falhas na sua formação, parece questionar e desejar o apoio e a orientação da escola para solucionar os problemas que aparecem na sua prática.

Encontramos um professor que não queria lecionar, mas devido aos problemas que teve no emprego, foi dar aulas. Para a sua surpresa gostou e apesar de todas as dificuldades que enfrenta na educação escolar, continua a buscar soluções para trabalhar nesta área.

Poucos são os professores que se declararam insatisfeitos, decepcionados e descontentes com a profissão e que gostariam de desenvolver outras atividades paralelas ou que questionam sua própria atuação e a dos colegas, como docentes. Supomos que por mais que estejam em conflito devido aos problemas que possuem no cotidiano escolar, parecem não ter a intenção de desistir do espaço que conquistaram na escola e muito menos no investimento feito na própria profissão. Podemos, também, considerar como um desabafo, um pedido de socorro, ou ainda, um desejo de ser mais valorizados.

1.2.1.2. O Emprego Atual

Nesta parte conheceremos o que os professores pensam da escola estadual onde lecionam atualmente, e onde a pesquisa foi realizada. Saberemos também sobre o trabalho que desenvolvem e as pessoas que fazem parte deste ambiente escolar.

a) A Escola Pública

Dos vinte professores entrevistados, cinco comentaram que está difícil trabalhar na Escola Pública estadual hoje em dia. Além dos vários problemas que enfrentam com os alunos, existe também a falta de materiais, insatisfação com o salário, grande rotatividade de professores e de alunos e, ainda, muitos professores em sua prática de sala de aula estão desestimulados e acomodados, contribuindo assim para a decadência, falta de qualidade e estagnação do ensino. Supomos que os professores, através de suas experiências vêm construindo uma visão muito negativa do ensino público.

“Desafio, porque o trabalho na Escola Pública hoje é um trabalho muito difícil em função da clientela que a gente tem, do tipo de aluno que a gente trabalha, dos problemas que eles trazem de casa, das drogas, da violência; então é um trabalho desafiador (...) Jogo de cintura, você tem que ter sempre 24 horas por dia (...) hoje a escola está uma loucura, muitos problemas, estamos assumindo muitas responsabilidades, sofrendo com as drogas, violência, indisciplina, falta de vontade dos alunos em aprender, professor desestimulado.” (Prof.01)

“Então tem uma rotatividade grande de alunos e de professores também. (...) nós temos assim uma série desses problemas na Escola Pública hoje, com essa mudança de alunos de uma escola para outra, dos professores, essa questão de pouco material didático.” (Prof. 06)

“Na Escola Pública eu tenho a insatisfação do salário, na minha atuação e no retorno que eu obtenho (...) então a escola não é democrática, ela é discriminatória (...). (...) por mais que o profissional queira passar esse conhecimento acadêmico dentro de uma Escola Pública ele não consegue (...). A Escola Pública não forma aluno para a vida, nem em termos de conhecimento acadêmico, nem em termos de socialização, nem como lidar com os pares dentro de um ambiente escolar. Eu costumo dizer sempre que a forma de deseducar uma criança é trazer para a Escola Pública. Tudo o que você ensina na tua casa você perde aqui dentro. Eu tenho uma visão muito negativa da Escola Pública, não sei se negativa ou realista (...). (...) você educa o seu filho, põe na Escola Pública você está pondo um tomate bom no meio de tomate podre (...).” (Prof. 14)

Apesar de um outro professor pensar da mesma forma que os colegas citados anteriormente, discordou num ponto, para os alunos têm material.

“Sabe a Escola Pública mudou muito (...). Eu acho que falta tudo na Escola Pública, tudo, falta café. Apesar que para os alunos não falta material (...).” (Prof. 15)

Um outro professor relatou as vantagens e desvantagens de se trabalhar na Escola Pública Estadual.

“Em alguns momentos é um momento de angústia porque na Escola Pública a gente passa por... esse contexto que a gente está vivendo que o aluno vai passando continuamente, isto angustia demais, demais e é uma coisa que foge do seu controle. (...) dentro da Escola Pública

você tem uma abertura muito grande não só de planejamento, tem todo esse lado aí direcionamento, mas também a cabeça é mais aberta porque através de cursos...o professor estadual não sei porque tem todo esse sofrimento (...).” (Prof. 11)

Para um outro professor não é em toda Escola Pública que o trabalho do professor é feito de qualquer jeito.

“(...) portanto não é que a escola do Estado está cheia de oba - oba como na escola que eu trabalhei o ano passado...lá era assim cada um fazia o que queria e tudo bem.” (Prof. 17)

Outro professor comentou que apesar de ter estudado na Escola Pública e ter consideração por ela, a sua percepção hoje, não é das melhores sobre esta instituição.

“Eu estava assim, com aquela noção de Escola Pública: "Ai, meu Deus! Que horror, que terror!". Tudo ruim, né (...). (...) eu me formei no Estado como pessoa, né. Fiz até o terceiro colegial numa Escola Pública. Eu tenho um carinho muito grande pela Escola Pública.” Tá muito difícil trabalhar nela atualmente.” (Prof. 18)

Para um outro professor seu maior questionamento e preocupação é o papel que a Escola Pública desempenha na formação do aluno, pois esta, mal consegue ensinar os conteúdos básicos e necessários. Os outros dez professores não se referiram a este assunto.

“Eu fico bastante preocupada com esta situação porque a Escola Pública não prepara o aluno para o vestibular e eu acho que não está preparando nem para a vida (...). (...) só que na Escola Pública caminha por outro lado, eu não estou conseguindo entender aonde nós vamos chegar e o que nós temos que fazer (...). (...) eu sinto é que as pessoas julgam os alunos da Escola Pública como um aluno que não vai servir para nada. Porque nós ouvimos comentários mais ou menos assim: “esses aí vão terminar a oitava série e não vão virar nada.” (Prof. 19)

b) A Escola onde trabalha atualmente

Dos vinte professores entrevistados, doze consideram a escola estadual em que atuam como “boa” e parecem gostar muito de trabalhar nela. Podemos perceber isto através de alguns relatos:

“Eu estou muito feliz de estar aqui nesta escola (...) às vezes a gente até reclama, mas quando eu lembro das escolas que eu trabalhei com alunos bem mais difíceis (...) o meu emprego atual eu espero que seja para sempre aqui só se tiver uma coisa melhor, eu falo: "daqui eu não saio, daqui ninguém me tira mais"(...). (...) eu acho que ainda é uma escola boa

(...) o C. é uma escola boa e espero que seja mesmo (...). Eu estou aqui há dois anos eu vou ficar (...).” (Prof. 10)

“Se eu soubesse eu teria vindo antes para cá porque eu sou sofri muito em outras escolas querendo melhorá-las, as pessoas, os alunos (...). Aqui principalmente a manhã é maravilhoso (...). (...) para ser sincera eu não passei por uma escola que tivesse tanta organização (...). (...) a escola é muito bem estruturada (...).” (Prof.20)

Destes professores citados acima, seis acreditam que a falta de participação dos familiares na vida do aluno atrapalha o desenvolvimento adequado do trabalho.

(...) eu tenho dito sempre que os pais estão ausentes, não só da escola, eles estão ausentes, é em casa também e conturba tudo, então os filhos já estão em casa muito sozinhos (...) sem a atenção dos pais, sem o próprio comprometimento dos pais e na escola você vê o reflexo disso (...). (...) essa a ausência dos pais aí está terrível e a gente fala disso na escola (...).” (Prof. 12)

Um outro professor não aceita o descaso da escola em lidar com os problemas que enfrenta na sua prática escolar, como por exemplo, a falta de material.

“Então você precisa lá na outra escola na Prefeitura por ex. eu preciso de medicinibol, eu acho (...) quase tudo que eu preciso, eu acho. Aqui na escola, a escola não tem dado muita atenção para isso (...). Se eu vou trabalhar com handebol e eu chego com cinco bolas velhas e murchas, então eles já ficam desmotivados: "o que é isso professor isso são bolas que se apresente para gente?” (Prof. 03)

Já outro professor, além de se sentir pouco à vontade na escola onde leciona atualmente, não consegue desenvolver seu trabalho como gostaria. Queixa-se da falta de apoio e de orientação da equipe técnico/pedagógica.

“(...) nessa atualmente parece que já tem um projeto; não sinto aqui liberdade para o meu trabalho né. (...) já que é super discreta esta entrevista, eu vejo quatro paredes, para mim está um pouco limitado. (...) eu acho que estou me sentindo meio acuada aqui, mas é bom, não, não é isso, é que aqui a realidade do aluno é outra também. A escola pede que nós os professores estimulem os alunos ao saber, com estratégias e recursos que não nos dão (...).” (Prof. 04)

Outro professor questiona qual seria o papel e a função da escola hoje na vida do professor e do aluno.

“(...) deve haver uma democratização, como havia, mais os limites.... (...) Se ponha nessa escola, você viu as grades? A gente brinca: "O Carandiru"; então, como que você quer fazer uma democracia num regime, numa escola que é toda gradeada, toda com muro, toda com

grade. Tá lá na entrada, não pode entrar no intervalo que tem que vir o porteiro abrir (...) este é o conflito do que é democracia numa escola (...).” (Prof.08)

Para um outro professor o conceito que tem da escola onde trabalha não é muito favorável. Supomos que para este, a situação em que esta se encontra é lastimável.

“A escola não está conseguindo colocar o que é necessário. (...) não é um lugar atrativo não! é cartaz em parede, não é poluição visual que faz um lugar ser atrativo né, como a sala ambiente (...). (...) aqui tem uma cozinheira que também é paga com o dinheiro da APM. A Escola não acompanha esse lado da criança, nivela por baixo, às vezes trata o aluno como um excepcional da APAE. Porque o aluno ele vem com uma carga genética, mas prioritariamente o lado social dele, ah! ele é do Q., uhh, ele vem do M., uhh, (...) ah! coitado. A Escola hoje é de subestimar o aluno. Se lida com o aluno, como se ele fosse burro (...).” (Prof. 14)

Um professor parece ter dúvidas se a escola onde trabalha atualmente é diferente das outras. Ressalta que, além de existir muita cobrança, o professor tem que resolver tudo sozinho.

“Eu estou achando assim o C. (...). existe assim uma cobrança do professor...tudo é a gente que tem que resolver... eu não sei se é diferente das outras escolas que eu trabalhei, eu sinto que...eu não sei... eu sinto que as coisas andam certinhas dentro da lei, tudo muito arrumadinho, mas...” (Prof. 19)

Por outro lado, um outro professor acredita que a escola onde trabalha é diferente das outras. Por mais que comentem que esta é uma das melhores da Rede Estadual, tem um contexto educacional difícil de trabalhar e é o professor que tem que solucionar todos os problemas que acontecem na escola. Dois professores não se referiram a este assunto.

“Aqui eu percebo que é diferente, mas mesmo assim é muito diferente, é uma realidade difícil de lidar. (...) é uma escola diferenciada do Estado em tudo, qualquer problema que você tenha é problema seu e se você não resolveu foi você quem não foi capaz de resolver (...) por ex.: dias atrás eu senti um cheiro de maconha aqui, na hora do recreio saindo do banheiro dos meninos, é uma coisa que todo mundo vê e ninguém fez nada (...). (...) pelo que todos falam das escolas do Estado esta é uma das melhores escolas do Estado (...).” (Prof. 17)

c) A Opção por esta Escola

Os motivos que levaram os vinte professores entrevistados a optarem pela escola que lecionam, supomos estar relacionados, para nove docentes, à facilidade de ser próxima às suas residências e por ser bem conceituada. A seguir serão apresentadas as falas que representam melhor este assunto:

“Eu acho que eu escolhi aqui, pois já era uma escola que tinha um bom conceito (...). (...) Tinham professores que falavam que era bom trabalhar no C., tem uma estrutura bem formada e realmente foi isso que me encaminhou para cá.” (Prof. 03)

“ (...) era a única escola que era mais próxima da minha casa quando eu fui escolher.” (Prof.06)

Para um outro professor, além dos motivos citados acima, a sua escolha pela escola está ligada a uma experiência boa que teve de trabalho quando substituiu nela.

“ (...) além de ter ouvido falar bem também eu já fui eventual aqui há muito tempo, naquela época eu gostei de dar aula aqui de manhã, aí eu decidi pegar aula aqui e as pessoas sempre falam que aqui é uma escola boa e que está no coração do J. P. É considerada uma das melhores de R., por isso que eu vim para cá e além disso, é perto de minha casa.” (Prof. 02)

Já outro professor escolheu a escola que leciona atualmente por já conhecer o trabalho da Direção.

“(...) porque eu já conhecia o trabalho da C., admirava muito o trabalho dela, era uma opção minha mesmo que se eu sáísse de S. era só para optar pelo C. (...).” (Prof. 13)

Para um outro professor a sua opção não era pela escola onde a pesquisa foi realizada, mas por ter ocorrido problemas na atribuição de aulas, foi a única que restou para lecionar.

“Não foi bem uma escolha (...) como primeira opção como eu moro em B. coloquei F., a secretária pôs R. (...) estou lá em F. enquanto, as minhas aulas foram atribuídas aqui, aí eu perdi todas as aulas, aí teve uma outra atribuição fui a primeira a pegar (...) eu estou com oito aulas hoje aqui, pois só sobrou aqui (...). ” (Prof.04)

Para outros três professores, apesar da escolha pela escola ter sido feita também na atribuição, parece que esta transcorreu tranqüilamente.

“A escolha é lá, num momento em São Paulo que de acordo com a sua classificação... você vê as escolas que tem disponibilidade de te dar carga horária... e eu fiz a opção pelo C., que tinha.” (Prof. 18)

Um outro professor comentou que a sua opção de trabalhar na escola está ligado ao fato de ser um local conhecido. Morou perto desta, conhece a diretora e também seus familiares estudaram nela.

“(...) eu escolhi esta escola porque eu morei muitos anos aqui do lado (...) as minhas irmãs estudaram aqui e eu já conhecia a diretora (...) eu já conhecia o ambiente, já era familiar para mim e eu escolhi a escola por causa disso, por causa do ambiente (...).” (Prof.16)

Para um outro professor não foi uma questão de opção continuar a lecionar na escola, mas por já estar nesta, as aulas que ficaram disponíveis foram-lhe oferecidas. Três professores não comentaram sobre este assunto.

“ Então o meu emprego atual não é muito opção minha (riu) não é muito, foi o que tinha para mim no momento como eu estava dentro da escola então as aulas foram oferecidas para as pessoas que estavam dentro da escola e aí eu acabei ficando por aqui (...).” (Prof. 19)

d) O Trabalho que desenvolve nesta Escola

Dos vinte professores entrevistados, onze gostam do que fazem e tentam desenvolver um bom trabalho na escola, o qual hoje vai muito mais além do que “ensinar conteúdos”. Supomos que existem muitas dificuldades que acreditam atrapalhar o desenvolvimento adequado do trabalho, como por exemplo, a falta de interesse, indisciplina do aluno e classes superlotadas. É um trabalho que, segundo eles, também precisa de muita dedicação, envolvimento, empenho e responsabilidade. Preocupam-se com a formação de seus alunos e acreditam ser importante ter um bom relacionamento com estes.

“(...) eu tinha que ter uma maneira com a minha vivência toda (...) de fazer eles prestarem atenção, de fazerem eles se interessarem por alguma coisa, mas eu não achei ainda o caminho (...). (...) eu gosto de estar fazendo o que eu estou fazendo. (...) às vezes eu quero até abrir a cabeça do aluno para ver se ele entra alguma coisa lá dentro, eu acho que eu não estou explicando bem. (...) eu sempre converso com eles chega um momento que eu converso se assim não está bom, então como é que a gente vai fazer, vamos tentar uma outra maneira de fazer, sabe, então nós estamos sempre tentando fazer acordos com eles (...).” (Prof. 08)

“(...) eu sempre estou em busca se tratando do aluno e da disciplina sempre em busca (...). (...) apesar desta angústia, tem hora que eu falo (...) vou desistir, vou trocar esta sala, mas eu nunca troco (...) eu faço algumas coisas até para trabalhar o relacionamento (...) para depois eu voltar para a matemática. Eu tenho um prazer enorme de estar com eles sempre eu trabalho assim, fazendo projetos, mesmo a parte concreta da matemática, fazendo que eles aprendam, mas com vontade de aprender a matemática buscando uma satisfação porque todos têm a condição de entender. (...) eu prego muito com meus alunos que na vida ela é um esforço, a gente tem as oportunidades, a gente tem que aproveitar (...).” (Prof. 11)

“(...) Agora à tarde já é um pouco mais difícil, as classes estão muito cheias (...) eu sou assim um pouco até mãezona, eu tento trabalhar ganhar eles primeiro (...) eu acho que eles precisam gostar um pouco do professor para gostar da matéria também e nada melhor com aluno do que fazer acordos no sentido: “eu estou aqui para ensinar, amo vocês, então porque não...”. Então passar isso para eles, essa coisa mesmo de amor à profissão, ao trabalho para eles próprios. (...) eu amo vocês também porque vocês são parte do meu trabalho (...) eu fui conseguindo gradativamente (...).” (Prof. 20)

Um professor comentou que apreciava muito lecionar. Apesar de não ter se envolvido muito com a escola como gostaria, sempre tentou desempenhar bem a sua função. Procura melhorar sua prática em sala de aula superando as falhas advindas da sua formação.

“Eu gosto muito do que eu faço, eu nunca tentei fazer outra coisa, assim trabalhar em Direção (...) eu sempre gostei de estar na quadra mesmo e me sinto muito feliz em fazer isso (...). Eu não me engajei muito na escola por trabalhar fora em muitos lugares (...) porque eu sempre trabalhei em duas, três escolas e aqui como no Estado a gente recebia menos.... (...) a gente está tentando mudar, ainda nós temos muito de querer formar o melhor, eu tô tentando agora dar oportunidade a todos (...) tentando trabalhar mais dentro dessa linha, de ajudar mais os alunos, mas a gente tem uma formação muito de... (...). Fazer alguma coisa que a gente não está acostumado; não é difícil, mas cada vez que a gente faz alguma coisa, a gente vê que deu resultado que você faz e vê que está tendo mudanças para a gente é gratificante, a gente vai tentando melhorar.” (Prof. 03)

Um professor depois de enfrentar algumas dificuldades em sala de aula com os alunos, hoje se sente bem mais à vontade e aprecia desenvolver as atividades com eles.

“(...) os alunos quando vem uma professora nova, diferente, eles querem te desafiar (...) e eu estava meia presa para trabalhar (...) eu vou usar uma tática diferente, eu sou de falar baixo continuei na minha postura porque quando eu fico nervosa eu me exaltava demais (...). (...) hoje todo mundo está trabalhando, os que não trabalhavam estão trabalhando agora porque eu estou trabalhando com letras góticas, eu não vou falar que não, eu estou gostando sim (...).” (Prof.04)

Um professor encontra muita satisfação em realizar várias funções dentro da escola. Se preocupa e zela pelo bom funcionamento da mesma.

“ (...) vários papéis na escola (...) aqui eu sou professora, eu sou amiga (...). (...) no intervalo, eu não fico na sala dos professores (...) eu estou na cozinha ajudando as meninas (...). Eu passo no pátio, eu vejo uma sujeira, eu vou lá e pego e jogo (...) eu não saio da sala sem varrê-la (...). A minha sala tem em cada carteira um lixinho (...) se eu vejo alguma coisa que eles escreveram na parede, eles vão limpar (...) não custa nada ajudar o inspetor, não deixo o menino entrar se não é para entrar (...). Então eu me preocupo com a escola, eu quero que a escola seja a melhor (...). Os aniversariantes sou eu quem cuida disso, então tem um monte de coisas que eu gosto de fazer dentro da escola para um melhor andamento da escola.” (Prof.05)

Dois professores comentaram que além do trabalho que desenvolvem na sala de aula, estão envolvidos com os projetos que a escola realiza. Supomos que um destes, se senti sobrecarregado e pouco à vontade com esta atividade que colocou como voluntária. Já o outro se dispôs a colaborar nos projetos, mas só quando necessário.

“ Eu participo do P. A., então a escola tem projetos (...) não são atividades que eu posso fazer na minha casa, são atividades fora de casa, você tem que ter jogo de cintura, você tem que ter um espírito de doação muito grande senão você não consegue. (...) eu não vejo o meu emprego atual de professora só em sala de aula. Eu estou tendo uma carga horária fora que eu tenho que me virar (...) não é remunerado, tudo trabalho voluntariado (...).” (Prof. 06)

“Tem também o P. A. que eu estou também engajada onde eu aproveito a minha formação de música (...) eles sempre estão me pedindo uma ajuda, na Rádio quando eles têm que apresentar algum texto eu ajudo corrigindo (...) mas eu só ajudo na retaguarda.” (Prof. 16)

Um outro professor comentou que não participa dos projetos que a escola proporciona, pois mal consegue organizar as atividades necessárias para o seu trabalho em sala de aula.

“eu tô falando de ficar até mais tempo dentro da escola, me dedicar mais, não que eles te exijam isso...mas na medida do possível você vê que eles querem que você fique mais, que você esteja mais disponível, não dá! Sabe! o que adianta eu colocar o meu nome num projeto tal, tal, mas e aí? se os livros que o rapaz da editora me trouxe eu nem tive tempo de olhar, sabe! Ver se eu vou usar tinta, tela, sabe é corrido...não dá.” (Prof.15)

Um professor se sente desgastado e solitário para enfrentar os diversos problemas que existem na escola hoje.

“(...) se o aluno é problemático ou não é, o professor tem que achar uma válvula de escape, tem que achar um meio de dar o seu planejamento (...). Tem que ter jogo de cintura (...) achar certas estratégias para atrair a atenção do aluno, a gente tem que se virar, apesar de que não é tão fácil, não é fácil hoje em dia. Agora o professor está tendo hoje um trabalho dobrado, tem que conhecer às vezes o problema do aluno, as dificuldades do dia-a-dia do aluno, a disciplina reinante na sala de aula.” (Prof. 07)

Um professor relatou de como é o seu trabalho com os alunos portadores de necessidades especiais. Supomos que, além de enfrentar dificuldades, não se sente preparado e não recebe orientações para a execução do mesmo. Somente um professor não comentou sobre o assunto.

“Sabe aqui a gente trabalha com deficientes visuais, eu não sei trabalhar (...) eu vou com a cara e com a coragem eu fico sempre assim me achando incompetente, nossa! (...) eu nunca sei se realmente entendeu ou não. Aula de geometria, eu fico totalmente perdida (...). (...) você vê ali que é um trabalho difícil (...) a integração com os alunos realmente é bom (...) toda a sala praticamente tem um deficiente visual. Então prepara um curso, pega a moça que é a professora deles (...) pega um HTP(...) eles jogam esse aluno lá e você se vira (...).” (Prof. 10)

e) A Percepção da Equipe Técnico/Pedagógica

Com relação à equipe técnico/pedagógica, supomos que oito, dos vinte professores entrevistados têm um bom conceito dela. Alguns relataram também, o apoio que recebem para a realização dos seus trabalhos e para enfrentarem os problemas de sala de aula

“(...) ter a C. como diretora porque ela é uma pessoa muito ativa então isso não me faz acomodar (...). Mas esta liberdade daqui também existe depois que a C. sente segurança no corpo docente dela, eu sinto isso, porque muita gente já saiu daqui porque se sente sufocado também porque não gosta deste tipo de trabalho em equipe que ela propõe, eu me sinto muito bem.” (Prof. 13)

“(...) uma direção muito bem fincada, que eu considero muito boa. Pelo menos ela tenta muita coisa e é por aí. Ela tenta a organização, o envolvimento(...).” (Prof. 18)

Cinco professores não têm a mesma opinião dos professores citados acima.

“(...) a Direção faz exatamente o que a supervisão manda (...). (...) a Diretora fica implorando, pedindo esmolas de aluno para pagar as contas da escola (...). (...) nas reuniões eles falam assim, gente, nós temos lendo os planejamentos, falta muita gente para entregar, ninguém leu e nem vai ler.” (Prof. 14)

Três outros professores comentaram de forma superficial o que pensam sobre a Direção da Escola.

“(...) Direção, o contato é normal, muito normal não tem nada que desabone ninguém (...). (...) a Direção trata a gente com cortesia.” (Prof. 07)

Já outros três professores, por mais que gostem da equipe técnico/pedagógica não aceitam certas condutas pedagógicas desta. Somente um professor não comentou sobre o assunto.

“Eu acho que respaldo aqui da Direção eu sinto que tem (...). (...) elas falam que tem que voltar (...) o que ficou lá para trás (...) então a gente vai ficar a vida inteira só voltando (...). (...) porque que não pega o HTP (...) pega tudo de Matemática (...) vamos jogar entre nós professores (...) eu acho que é falha sim da direção (...) eu não sei se eles têm que cumprir um programa de HTP. (...) eles falam: “não, você tem que dar uma aula diferente” você vai enrolar, né Patrícia porque o conteúdo mesmo não vai ser dado, eu não sei, se eles souberem me ensine.” (Prof. 10)

f) Os Colegas de Trabalho

Dos vinte professores entrevistados, oito comentaram que sabem da importância do trabalho em equipe, mas a falta de motivação, de tempo do professor são alguns dos motivos para que isso não ocorra. Supomos que os professores construíram uma visão negativa dos docentes que atuam na escola onde trabalham.

“(...) está cheio de professor que senta na sala dos professores, reclama, reclama, reclama e não sai do lugar, não faz nada com os alunos, não muda o jeito de ensinar (...) eles caíram na minha alma outro dia porque eu estou trabalhando na sala de informática (...). (...) falta muito eu acho troca entre as pessoas. Os professores têm medo de que copiem a idéia deles. Então uma coisa que está funcionando para mim, eu tenho mais é que contar para todo mundo e muita gente não faz isso (...).” (Prof. 01)

“Eu acho assim que hoje nós, professores não estamos nada educadores (...). (...) o professor está desestruturado (...) talvez assim, ou ele não tem interesse, ou não tenha tempo (...). (...) então é muita reclamação dos colegas de tudo, de salário, dos alunos, de falta de incentivo (...). Esse pessimismo porque eu acho que a grande maioria dos professores está assim neste estado (...). Então fica nesse círculo vicioso, reclama, fica pessimista, tem essa postura também inadequada do professor, então vira essa salada. (...) falta essa boa vontade, falta essa disposição, falta acreditar, falta se engajar, está faltando muita coisa, aí vai passando isso para as outras pessoas.” (Prof. 12)

“O professor faz exatamente o que a Direção manda (...). Aqui todo mundo diz que todos são colegas, que todos são iguais, mas é uma mentira, a coisa vem de cima para baixo pressionando o professor (...) então essa falsa esperança que pra mim significa ingenuidade, falta de espírito crítico, isso daí também acaba, é o professorado podre que acaba com a educação, é o lado podre da educação, os conformados (...).” (Prof. 14)

Dois outros professores apresentaram opiniões diferentes com relação ao trabalho em equipe da escola.

“(...) a dedicação minha aumentou quando eu percebi que eu tinha todo um trabalho da escola, um trabalho que eu percebia, um conjunto, nós professores trabalhamos aqui na escola em conjunto e isso me fortalece. Então, eles debatem muito nas nossas reuniões coisa aqui, como trabalhar com o aluno no dia-a-dia. É muito interessante porque cada um fala da sua experiência e você vai pegando para você também a experiência do outro.” (Prof. 05)

Dois outros professores não entraram em detalhes sobre o corpo docente.

“Aqui particularmente sobre o Corpo Docente (...). (...) tenho amizade com todos, todos tratam a gente muito bem. É lógico que tem aqueles que a gente brinca mais (...).” (Prof. 07)

Um professor relatou que professores largam as classes por não conseguirem resolver os seus problemas e por serem desrespeitados pelos alunos.

“(...) inclusive nós temos professores sem ações, de acabar largando as classes porque não consegue, porque é de nojenta (...).” (Prof. 08)

Um professor acredita que se a maioria dos professores fosse efetiva na escola daria para resolver melhor os problemas que ocorrem no cotidiano escolar. Percebeu opiniões muito divergentes e tumulto no horário das reuniões pedagógicas que atrapalham o desenvolvimento do trabalho educacional.

“(...) o corpo docente é bem eclético (...) e também porque são muitas cabeças, as pessoas vêm com idéias diferentes (...) porque nós não temos um corpo docente só de efetivos porque se fosse assim por mais problemas que houvessem, nós poderíamos entrar em um consenso (...). Inclusive nós temos percebido ultimamente que o HTP tem sido muito tumultuado, o pessoal está falando muito paralelo, tem professor irritado com a situação (...).” (Prof. 16)

Para um outro professor é difícil manifestar o que pensa sobre os colegas, pois além de ser novo na escola, os encontra muito pouco e o tempo é curto.

“É difícil falar dos professores porque além de ter pouco tempo, nós nos encontramos muito pouco (...) sou novata aqui. Tem um professor que eu ainda encontro de vez em quando e eu o considero um professor muito bom. (...) o professor não te dá aquele sorriso, aqueles que você acaba conhecendo um pouco mais tudo bem, mas têm alguns que se você encontrar na rua eu não sei se te cumprimenta ou não e fica ali com você o dia inteiro.” (Prof. 17)

Já outro professor comentou que por lecionar há pouco tempo na escola é difícil falar dos colegas, mas pelo que já conviveu foi bem recebido e acolhido. Quatro professores não comentaram sobre o assunto.

“ (...) quanto aos professores ainda não deu muito para perceber, pois eu estou aqui há pouco tempo e cada um vai para sua sala de aula, fica pouco tempo na sala dos professores (...) mas tudo o que eu precisei me estenderam a mão (...). Eu estou sentindo realmente que eu fui acolhida pelos professores, mas assim não deu para sentir um todo ainda, mas o pessoal da minha área que eu precisei, eles me acolheram (...) mas eu creio que dificuldade, dificuldade não vai ter com eles no sentido de diálogo, eu creio que não.” (Prof. 20)

g) Os Alunos desta Escola

Dos vinte professores entrevistados, dois relataram que os alunos da manhã possuem um rendimento e um comportamento melhor do que os do período da tarde. Um destes professores, também se referiu superficialmente aos alunos do noturno.

“É, mas o pessoal da manhã é bem diferenciado, é melhor em tudo né. À tarde, é um pessoal problemático que tava na manhã e à noite é o pessoal do noturno que sempre foi uma clientela própria de noturno, que trabalha o dia inteiro, né, que tem essas características, mas é uma seleção.” (Prof. 18)

Dois outros comentaram que as famílias não têm estrutura para educar seus filhos.

“(...) de repente juntar todos num mesmo período é muito complicado e eles já trazem especificidade de casa, problemas familiares seríssimos (...) mas são crianças assim pai em casa, ele fica só na rua, toda essa questão comportamental mesmo que não é trabalhado com os pais, traz tudo para dentro da sala.” (Prof. 11)

Um professor, além de comentar do rendimento dos alunos da manhã, tem uma visão bastante otimista dos alunos de hoje em relação aos estudos.

“(...) os alunos são assim dinâmicos no período da manhã, eles querem muito aprender (...). Então hoje não, hoje parece que eles estudam mais para aprender mesmo, mas num sentido mais relaxante, não é aquela coisa angustiante. Para o aluno hoje é isto, ele está aprendendo porque é importante para ele, não é porque ele é obrigado (...).” (Prof. 20)

Para um outro professor o que o aluno realmente precisa na sua opinião é de limite. Além da lei beneficiá-lo, ele tem muitos problemas familiares.

“O aluno precisa urgentemente do limite de que já não mais existe. (...) já essa lei que favorece o adolescente e ele traz problemas de casa para escola (...).” (Prof. 04)

Para outros cinco professores é difícil mostrar hoje a importância do conhecimento para o jovem que está muito desinteressado. Na opinião destes professores, se os alunos não começarem a se preparar logo, vai ser tarde demais. Supomos que eles estão muito preocupados com o futuro dos seus alunos.

“O aluno de hoje, se ele não estudar ele vai encontrar dificuldades, muitos dos que entram na Faculdade não conseguem acompanhar o ritmo. Agora, esse todos, será que todos na sala de aula, todos alunos, será que estão captando bem as lições, será que estão adquirindo conhecimentos, será que eles estarão preparados para o dia de amanhã?” (Prof. 07)

“Agora a maioria deveria vir para escola porque quer um diploma. Então eu acho que a educação, a escola deixou de ser interessante para eles, eles têm muitas outras coisas que é muito mais interessante do que escola, você pode perguntar em uma sala de aula que 90% vem para escola porque se julga obrigado a vir, não vem por gosto, não gosta, não é isso que eles queriam estar fazendo (...).” (Prof. 19)

Já outros dois professores comentaram que os alunos também precisam se sentir bem e ter prazer na escola, pois é neste espaço que eles aprendem a se relacionar com o mundo.

“Não é todo aluno que sabe desenhar, não é todo aluno que sabe fazer um trabalho bem-feito, só que você tem que estimular a criatividade. Sei lá, para mim ele tem que gostar, tem que gostar de onde ele está, gostar do que ele está fazendo. Eu falo muito para eles que a escola é a primeira extensão de casa porque o primeiro lugar que ele sai de casa é para vir para escola, é aqui que tudo começa pra eles. O aluno tem que estar bem aqui (...).” (Prof. 15)

Um professor comentou que gostaria de ter um bom relacionamento com o aluno fora da escola, mas isto não acontece.

“Hoje se você encontra com aluno fora da escola ele passa assim, do seu lado e não te cumprimenta, ele só te conhece aqui dentro da escola eu acho um horror isso, eu acho horrível, então tem umas coisas....” (Prof. 09)

Três outros professores possuem uma visão bastante otimista dos alunos. Acreditam que eles têm vontade de aprender, visão crítica sobre as coisas, sabem lidar muito bem com os computadores e que vão conseguir se desenvolver muito bem na vida. Três professores não se referiram a este assunto.

“(...) eu não vejo esta dependência dos alunos, eu sinto que eles querem, eles querem aprender então te questionam muito (...) (...) eu acho que ele sempre pode dar mais do que ele está dando e realmente ele pode dar, ele sabe disso.” (Prof. 13)

“(...) o aluno é muito mais, tem uma capacidade de abstrair muito maior (...) e o computador foi o que veio afirmar que o aluno tem uma capacidade de abstração muito grande. Então ele pega um texto, ele mesmo, um aluno já falou para mim, professora porque é que tem tanto menino maluquinho aqui no livro, é tão chato isso(...) então o aluno é crítico naquilo, ele não é bobinho mais, ele não é tonto(...). Tem aluno que saiu da rede pública e foi para a particular e lá ele é um estouro, porque lá você tira dele tudo(...)” (Prof. 14)

Conclusões desta classe de categorias:

Nesta classe de categorias, abordamos os seguintes aspectos: a escola pública; a escola onde o professor trabalha atualmente; a opção por esta escola; o trabalho que desenvolve nela; a percepção da equipe técnico/pedagógica; os colegas de trabalho e os alunos.

Metade dos professores entrevistados comentou que trabalhar na escola pública estadual hoje em dia não está nada fácil, pois enfrentam muitos problemas que muitas vezes não conseguem resolver. Os professores parecem ter um conceito muito ruim do ensino público.

Os problemas encontrados na escola pública estadual e relatados por cinco professores são diversos, tais como: desvalorização do trabalho e do salário do professor, falta de materiais, o desinteresse e a indisciplina dos alunos, a grande rotatividade dos docentes que estão desestimulados, acomodados e pouco envolvidos com o trabalho. Isto tudo, na visão deles, propicia a decadência, estagnação e péssima qualidade do ensino público. Um professor comentou que não são todos os docentes da escola pública que não trabalham bem.

Encontramos um professor que comentou que a escola pública não é mais a mesma e, apesar de não faltar material para os alunos, não é motivo para se acreditar que a escola pública oferece condições adequadas para o professor e para o aluno. Um outro professor comentou que a escola pública estadual era bem melhor na época em que estudou. Encontramos um professor que parece questionar a função e o papel da escola para o aluno, pois esta não o prepara nem para o vestibular, nem para a vida. Por outro lado, encontramos um professor que defendeu a escola pública, apesar de também achar que está complicado trabalhar nesta instituição. Na sua opinião, as vantagens de se trabalhar na escola pública estadual são, por exemplo: liberdade de trabalhar e os cursos que são oferecidos para os professores. A outra metade dos professores entrevistados não se referiu a este assunto.

Percebemos que a metade dos professores está bastante insatisfeita e incomodada com a situação atual do ensino público. Supomos que gostariam que a escola pública fosse diferente do que é, ou ainda que ela voltasse a ser o que era antigamente quando estudavam. Contudo eles também não sabem o que fazer para modificá-la, parecem estar desorientados e se sentindo impotentes. Supomos que eles não acreditam no seu trabalho, nem na sua capacidade quando comentam que o aluno que estuda na escola pública não vai ser nada na vida.

Quanto à escola pública estadual onde os professores trabalham atualmente, mais da metade dos professores entrevistados tem uma visão muito positiva e parece gostar muito de trabalhar nela. Consideram-na bem estruturada e melhor em relação às outras escolas estaduais que já lecionaram. Destes professores, alguns acreditam que a ausência dos familiares na vida do jovem interfere no desenvolvimento do trabalho escolar. Podemos supor que a realidade desta escola pública estadual, que estes professores trabalham, esteja de acordo com os seus interesses e motivações, ou ainda que estejam adaptados à rotina da instituição. Pode ter ocorrido, também que professores ficaram com receio de criticar a escola para o entrevistador, atitude esta compreensível, já que se tratava de um primeiro contato.

Menos da metade dos professores entrevistados fez críticas em relação à escola pesquisada, como a falta de material, não conseguir trabalhar na sala de aula e não ter o apoio da equipe técnico/pedagógica. Os professores também se queixaram que precisam solucionar todos os problemas dentro da sala de aula, e ainda são responsabilizados. Um professor acredita que a escola, além de não ser um lugar interessante, prazeroso, desrespeita e subestima os alunos. Outro professor fala da falta de democracia na escola e a compara a um presídio. Supomos que essas informações reforcem mais uma vez idéias já colocadas anteriormente, sobre o quanto os professores estão descrentes da escola estadual e do quanto se sentem desvalorizados e desamparados dentro dela.

Para a metade dos docentes, os motivos que os levou a optar pela escola que lecionam parece estar relacionados à facilidade de ser próxima às suas residências e por ser considerada uma escola estadual bem conceituada. Somente para um destes professores, a escolha também se deve ao fato de ter substituído e ter apreciado o

trabalho desta escola anteriormente. Encontramos um professor que escolheu a escola por conhecer o trabalho da Direção.

A escolha pela escola para quatro professores esteve ligada à atribuição de aulas. Para um destes, se não tivesse tido problemas neste momento, não lecionaria nesta escola e, sim, mais perto de sua cidade. Um outro professor comentou que a sua opção por trabalhar na escola está ligada ao fato de ser um ambiente bastante familiar. Para um outro professor não foi uma questão de opção, mas por já estar ali, as aulas que ficaram disponíveis foram-lhe oferecidas.

Supomos que a escolha dos professores pela escola estadual onde a pesquisa foi realizada parece ter a ver com os interesses, facilidades e conveniências, ou ainda por ser esta escola considerada de referência na rede estadual e bem localizada. Encontramos somente um professor insatisfeito com a opção feita.

Quanto ao trabalho que desenvolve na escola mais da metade dos professores entrevistados parece gostar do que faz e tenta desenvolver um bom trabalho que hoje vai muito além de “ensinar conteúdos”. Supomos, também, que existem muitas dificuldades que atrapalham o desenvolvimento adequado do trabalho, como por exemplo, a falta de interesse, indisciplina do aluno e classes superlotadas. É um trabalho que precisa de muita dedicação, envolvimento, empenho e responsabilidade. Preocupam-se com a formação de seus alunos e acreditam ser importante ter um bom relacionamento com estes.

Encontramos, também, dois professores que apreciam lecionar e que buscam superar as próprias limitações e resolver as dificuldades que enfrentam com os alunos. Por outro lado, um outro professor não consegue solucionar os diversos problemas do cotidiano, sente-se desgastado e solitário. Já um outro professor relatou que a sua maior dificuldade é trabalhar com os alunos portadores de necessidades especiais. Não se sente preparado e não tem orientações para a execução das atividades pedagógicas com eles.

Supomos que os professores acreditam que por gostarem do que fazem, têm que agüentar toda e qualquer situação, seja ela qual for. Eles parecem não se ver como agentes transformadores e, sim, sofredores. O professor precisa de ajuda, de mais preparo frente às adversidades do cotidiano e de informações mais concisas

perante as mudanças. O docente aprendeu que ele é o responsável por todos os problemas e que ele tem que se desdobrar para resolver tudo.

Pouquíssimos professores relataram estar envolvidos com os projetos extracurriculares da escola. Presumimos que não se sentem muito à vontade com essas atividades, ou, ainda, que possam ter sofrido alguma pressão para participar delas. Um outro professor comentou que não participa dos projetos que a escola organiza, apesar da insistência, pois mal consegue organizar as atividades necessárias para o seu trabalho.

Com relação à equipe técnico/pedagógica, menos da metade dos professores entrevistados parece ter um bom conceito. Alguns ressaltaram, também, o apoio que recebem para a realização dos seus trabalhos e para enfrentar os problemas de sala de aula. Podemos supor que estes professores possuem uma certa identificação e apreciem a forma de trabalhar da equipe técnico/pedagógica, ou, ainda, não quiseram se posicionar desfavoravelmente à mesma, por receio do entrevistador, situação esta compreensível, já que se trata de uma primeira entrevista.

Menos da metade dos professores entrevistados parece não ter uma visão positiva da equipe técnico/pedagógica. Supomos que estes professores não possuem uma certa identificação com o trabalho da equipe técnico/pedagógica, ou, talvez, não se sintam apoiados quando necessário em seus trabalhos e dificuldades.

Encontramos pouquíssimos professores que comentaram de forma superficial o que pensam sobre a Direção da Escola. Presumimos que preferiram não se comprometer ou, talvez, ficaram com medo de fazerem alguma crítica desfavorável à equipe técnico/pedagógica para o entrevistador.

Pouquíssimos professores, por mais que gostem da equipe técnico/pedagógica não concordaram com certas condutas pedagógicas.

Quanto aos colegas de trabalho, menos da metade comentou que seria importante o trabalho em equipe na escola onde a pesquisa foi realizada, mas devido à falta de motivação, de tempo dos mesmos, isso não ocorre. Parece que estes professores têm uma visão negativa dos colegas de trabalho quando relataram várias questões, tais como: o docente reclama demasiadamente, não quer mudar o jeito de ensinar, não tem interesse, não consegue resolver seus problemas de sala de aula, é pessimista e conformado.

Uma minoria de professores considera que existe um trabalho de equipe na escola e um outro professor parece acreditar que, se a maioria dos professores fosse efetiva, seria mais fácil resolver os problemas que ocorrem no cotidiano escolar. O HTPC, no seu modo de pensar, ao invés de assumir um caráter de troca de experiências e enriquecimento pedagógico, permite a ocorrência de vários tumultos e muitas divergências de opiniões.

Uma minoria de professores por ser novo na escola considerou difícil falar dos colegas de trabalho, mas um acredita que o comportamento de alguns professores parece estranho, mal se cumprimentam, e para outro, o pouco que conviveu foi bem recebido e acolhido. Dois professores parecem não entrar em detalhes sobre o corpo docente.

Deduzimos que os docentes têm um conceito muito ruim sobre o grupo de professores, se depreciam e se desvalorizam. Assumem a culpa pelos problemas educacionais e institucionais, ou transferem para os alunos. Parece que aprenderam ou até incorporaram na instituição que cada um tem que resolver os seus problemas, contribuindo assim para um maior distanciamento entre eles. Talvez, também, acreditem que nada vai mudar e por se sentirem impotentes e por não terem apoio, se acomodaram e não querem tentar superar as inúmeras dificuldades. Pouquíssimos professores têm uma visão otimista dos colegas de trabalho.

Com relação aos alunos da escola onde a pesquisa foi realizada, menos da metade dos professores entrevistados relatou que os alunos da manhã possuem um rendimento e um comportamento melhor do que os do período da tarde. Alguns destes comentaram que a família não tem estrutura para educar os filhos.

Menos da metade dos professores comentou que estão preocupados com o futuro dos seus alunos devido ao desinteresse pelo estudo. Um outro professor comentou que o aluno precisa de limites.

Menos da metade dos professores entrevistados possui uma visão bastante otimista dos alunos. Acreditam que eles têm vontade de aprender, visão crítica sobre as coisas, sabem lidar muito bem com os computadores e que vão conseguir se desenvolver muito bem na vida. Já uma minoria de professores comentou que os alunos precisam se sentir bem e ter prazer na escola, pois é neste espaço que eles

aprendem a se relacionar com o mundo. Um professor comentou que gostaria de ter um bom relacionamento com o aluno, mas parece que isto não acontece.

Apesar dos professores fazerem alguns comentários desfavoráveis sobre o comportamento, o rendimento escolar, o interesse dos alunos e responsabilizarem também os alunos pela má qualidade do ensino, supomos que os docentes têm um conceito bastante favorável sobre os discentes, preocupam-se com seu futuro, com seu bem estar na escola e até desejam ter um bom relacionamento com eles.

1.2.1.3. A Prática em Sala

Nesta parte, iremos conhecer um pouco mais o trabalho que os professores vêm desenvolvendo, o que eles pensam dos problemas que enfrentam no cotidiano escolar, seu planejamento, avaliação e os sentimentos que a profissão docente desperta.

a) O Método de Ensino

Quanto à forma de ensinar, dos vinte professores entrevistados, doze relataram buscar maneiras diferentes, prazerosas e diversificadas de transmitir o conteúdo de suas matérias para despertar o interesse dos alunos para o conhecimento. Tentam muitas vezes, não ser aquele professor que usa somente lousa, giz e apagador, mas mesmo assim, nem sempre conseguem bons resultados com os alunos. Apesar de cada um ter sua maneira de ensinar, o desejo que o aluno aprenda parece ser um só.

“O conteúdo eu procuro diversificar bastante (...). (...) eu gosto de trabalhar com reportagens, eu acho ótimo para atualizar (...). (...) bom pelo menos na sala de informática eles tiveram um pouco de interesse, tem que procurar diversificar né. (...) minha aula é bastante diversificada, mas nem fazendo isso está dando muito resultado.” (Prof. 02)

“(...) eu gosto de trabalhar muito com projetos pequenos (...). Na matemática tem algumas coisas que realmente você pode estar fazendo, uma feira (...) mas dependendo do conteúdo que você quer trabalhar não tem como você buscar a parte concreta (...). Temos também a parte do computador (...) a gente tem também essa ferramenta (...). Se você entra só, se você vai só na teoria (...) você fica aquele mero professor com a lousa, giz, apagador e acabou (...).” (Prof. 11)

Um outro professor comentou que se sente cobrado para dar aulas diferentes, mas muitas vezes, não sabe como dar. Ressaltou ainda, a falta de preparo e de orientação para trabalhar com a informática na escola.

“(...) eu levo meus alunos para a sala de informática, só que a informática para mim é novo (...) eu não sei trabalhar, ninguém nos ensina. (...) mas as maneiras de serem dadas cai também naquela situação que você tem que trabalhar diferente (...) só se você arrancar a roupa ali e plantar bananeira. Mesmo assim, eles não prestam à atenção (...). Então na Matemática pedem pra gente dar aula diferente que a gente às vezes não sabe dar, a gente procura fazer sim (...) mas têm coisa que não dá, eu não sei fazer mágica.” (Prof. 10)

Um outro professor apresentou a sua visão de como uma aula é e como ela deveria ser.

“(...) a aula é mais ou menos, é uma inspiração (...) a aula não é tão objetiva assim (...) a aula é subjetiva porque pela cara dos alunos que você vai piorando ou melhorando (...) diminuindo seu tempo de explicação para aquilo não ficar tão terrível para o ouvido do aluno (...) aquilo às vezes sai de acordo ou muito além ou muito aquém do que você planejava. Então você planejar uma aula também tem muito haver com o momento.” (Prof. 14)

Um outro professor considera seu método de trabalho um pouco tradicional.

“(...) eu sou talvez um pouco mais tradicional (...). Tento trabalhar qualquer assunto relacionando com o mundo do aluno ou com histórias (...) não existe um texto sem ser antes relacionado. (...) eu gosto de trabalhar com os livros clássicos (...) então eles assistiram o naufrago e assistiram o Robson Crusoe, leram e depois fizeram a relação... isso tudo na sexta série.” (Prof. 08)

Outros cinco professores relataram a forma pela qual gostam de ensinar os seus alunos.

“(...) depois procuro atrair todos para a parte inicial da aula que é o alongamento e o aquecimento (...) eu procuro fazer que todos participem com algum tipo de brincadeira para socializar a maioria porque trabalho muito com quinta e sexta série, aí depois eu entro na parte prática da aula mesmo, a parte de iniciação esportiva (...) depois tem jogo que é uma parte mais recreativa (...) apesar que encontramos situações nada fáceis na quadra, sempre busco fazer o melhor.” (Prof.03)

“Eu aqui não estou dando música (...) agora eu trabalho mais esta parte motora mesmo, o trabalho de desenho, pintura e também eu estou trabalhando com letras góticas um tipo de letra que é a mais desenhada (...) acho que eles gostam (...) e a gente vai levando como pode.” (Prof.04)

b) O Planejamento

Quanto ao assunto planejamento, dos vinte professores entrevistados, doze professores se referiram a este assunto. Nove docentes consideram o planejamento importante, mas que, muitas vezes, não conseguem cumpri-lo ou precisam modificá-lo, devido às várias situações que ocorrem na sua prática de sala de aula. Podemos perceber isto através de algumas falas:

“ (...) você tem que ter os seus objetivos claros porque se você vai para uma aula hoje sem saber o que você vai fazer é porque você pode ter certeza de que você não vai conseguir nada. (...) Às vezes você programa alguma coisa (...) só que quando você chega é um balde de água fria (...) aquilo que você programou não deu certo, mas você sabe que você quer chegar em tal, em tal lugar (...).” (Prof. 06)

“Primeiramente quando eu faço um plano, eu faço pensando no que aquela faixa etária vai precisar receber, só que no dia-a-dia, às vezes este plano vai sendo mudado porque às vezes aquela classe precisa de outras coisas que não estava nem no plano, são mudadas algumas coisas (...).” (Prof. 13)

Um outro professor criticou a incoerência da Delegacia de Ensino que ao mesmo tempo em que solicita um planejamento ao docente, deveriam também dar um retorno sobre este trabalho, mas esta situação não ocorre.

“Eu me lembro de uma vez (...) Delegacia de Ensino pressionando muito pra que você faça um planejamento, eu peguei e falei assim: “ vou fazer um teste”. Então eu peguei o planejamento, falei vou fazer o planejamento da 6ª. série e copiei aquilo, inclusive assim, vide página tal (...). (...) peguei os conteúdos que eu ia trabalhar e guardei comigo na caderneta e mandei esse planejamento para a Delegacia de Ensino, até hoje não me falaram que estava errado (...). Eu fiz um planejamento errado e ninguém viu (...).” (Prof. 14)

Um outro professor comentou que não segue o planejamento da área de educação física, pois tem uma proposta bem diferente.

“O planejamento fica parado (...). (...) eu falei para a profa S. o meu planejamento é totalmente diferente do dela, o dela vai para o lado de jogos, o meu vai para o lado de não incentivar a violência; a aceitação de si e do outro; as diferenças (...).” (Prof. 17)

Um outro professor não se preocupa muito com o planejamento.

“(...) então assim neste sentido, com dinâmicas e também um livro para acompanhar mais ou menos o planejamento (...).” (Prof.20)

c) As Satisfações e Frustrações dos Professores

Quanto aos sentimentos dos vinte professores entrevistados em relação às suas atividades educacionais, treze relataram que na sua prática de sala de aula, as suas maiores satisfações e frustrações estão relacionadas ao trabalho com o aluno.

“(...) a gente sempre entra com a intenção de dar uma boa aula, quando a gente passa uma coisa e a gente vê que está tendo retorno a gente se sente mais realizado (...).” (Prof.03)

“Eu gosto do que eu faço, mas é muito desgastante, muito desgastante (...). As alegrias são essas de saber aquilo que você fez ele aprendeu, aquilo que você deu, aquilo que você passou, você tentou e ele aprendeu e ele está bem na sua sala (...). Agora as minhas tristezas é que têm alunos que dá até dó mesmo, você sabe que é fraquinho (...).” (Prof. 15)

Um outro professor, além de comentar que é no trabalho com o aluno que estão as suas satisfações e frustrações, fica muito chateado quando responsabilizam o professor por todos os problemas que acontecem na escola.

“Todo mundo está colocando que a postura do professor está errada e a metodologia está errada, será que é só professor que o mundo vê como errado? São estas coisas que eu me questiono e que estão me machucando muito. (...) as alegrias são poucas, nas turmas de quinta e sexta séries, mas é muito difícil. (...) me entristece muito, mas muito mesmo porque eu não consigo ter afeto por todos os alunos (...). (...) eles te fazem tantas coisas que você não consegue ter carinho nenhum por eles e é muito triste isso (...).” (Prof. 19)

Um professor comentou que se sente bem na escola, pois tem liberdade de realizar suas atividades pedagógicas.

“(...) quem tem que cobrar a pessoa é ela própria (...) sabe não precisa de alguém ficar policiando (...). Então essa liberdade daqui eu gosto.” (Prof. 13)

Para um outro professor a sua maior decepção hoje, não é tanto com o aluno e sim, com os colegas de trabalho. Supomos que este professor está bastante desmotivado. Quatro professores não comentaram sobre o assunto.

“(...) mudou tudo, questão de aluno, de professores (...). Então eu fiquei meio decepcionada (...). (...) eu sempre vim com vontade (...). (...) eu venho para cá, fico: "ah! Eu acho que hoje eu não queria ir, ah! que bom se hoje eu não tivesse aula" eu não gosto de sentir isso (...). (...) frustração minha este ano é por causa dos colegas mesmo (...).” (Prof. 12)

d) Os Problemas de Sala de Aula

Com relação às dificuldades dos professores na sua prática de sala de aula, dos vinte professores entrevistados, quatorze comentaram que a indisciplina, a falta de interesse do aluno parece ser um dos problemas que enfrentam no seu cotidiano e que não conseguem resolver. Além disso, alguns ressaltaram que precisam enfrentar a falta de apoio da família, as classes superlotadas e o fato do aluno estar no Ciclo-II do ensino fundamental e mal saber ler e escrever.

“Eu acho que o problema principal que a gente está tendo é de disciplina. Fica difícil você fazer qualquer trabalho se você não consegue nem reunir os alunos para começar (...). No meu caso, na quadra eles dispersam, cada um quer ir para o lado fazer um tipo de atividade diferente, quer bater papo, sentar lá no banco, alguns mostram muita indisposição para fazer a atividade (...) à tarde (...) eles ignoram o professor (...). (...) a gente percebe que eles têm potencial para ser desenvolvido mais a gente encontra aquela apatia, aquela falta de vontade, de participação (...).” (Prof. 03)

“(...) só que eu estou com alguns... é a maioria nessa sala principalmente que são desinteressados, não tem vontade. Ele sabe que ele vai para frente do mesmo jeito. Então, não existe um esforço pessoal, nem dele e nem da família. (...) porque são alunos que já vão para a oitava série, vão terminar o ciclo o ano que vem (...) mal estão alfabetizados (...).” (Prof. 11)

“Então eu tenho classes muito problemáticas, muita indisciplina porque eu só trabalho a tarde e então já é pior a clientela da tarde. (...) o professor não tem estrutura em uma sala com 40 alunos ou 47, como nós temos aqui no período da manhã (...).” (Prof. 16)

Um professor comentou que as dificuldades que enfrenta com os alunos estão relacionadas com as classes superlotadas e o cansaço do pessoal do noturno.

“Numa classe de 45 alunos, eu não consigo fazer o working, porque não deixa de ser uma aula de inglês, do estilo do curso de inglês. Tanto que na escola, no C., num curso noturno, é onde a gente vem e já fica assim... ”Poxa que dureza lá, eu vou ter que subir lá naquela classe, que vai ser complicado”. Porque é complicado. O pessoal da noite já chega aqui muito cansado, não tá querendo se envolver aí com outras coisas que não seja com eles mesmos porque eles não tiveram tempo para eles.” (Prof. 18)

Um professor ressaltou que os problemas que possui nesta escola com os alunos, são bem menores do que nas outras que lecionou.

“A única coisa assim, é pena que eles não dão tanto valor a esse saber que a gente quer passar. Às vezes eu penso: “eles têm tudo, né! Tudo assim no dia de hoje, tudo para ser, olha! não precisam trabalhar, não começaram tão novos a trabalhar, só vem para escola para estudar (...). Eu vejo assim, as salas são super boas mesmo, não tem assim aquele problema

tanto de disciplina como nas outras escolas que eu passei (...). Então, à tarde, eu estou sentindo um pouquinho mais de dificuldade, estou tentando, eu estou conversando.” (Prof. 20)

Quatro professores ressaltaram que, apesar das várias tentativas que fazem para resolver os problemas de sala de aula, não sabem lidar com essa situação. Supomos que destes, três questionam a falta de apoio, orientação da equipe técnico/pedagógica, através da solicitação de outros profissionais.

“(...) eu acho que no momento é aquele que eu mais preciso de ajuda (...). A prática da sala de aula está desgastada, os problemas que a gente enfrenta são muitos (...) está faltando alguma coisa aí que nós não sabemos exatamente aonde está e que talvez pessoas de fora né, com prática psicológica (...) enfim com algumas coisas assim possam nos orientar neste sentido. (...) o maior problema que a gente tem é indisciplina, é indisciplina, é falta de interesse, essas coisas são muito gritantes na sala de aula hoje em todas as escolas né, (...). eles não pagam, então eles não valorizam, eles destroem tudo né Então assim buscar uma solução, se é que a gente tem como fazer isso para este problema dos alunos (...).” (Prof. 01)

e) A Avaliação

Quanto a “avaliar o aluno”, dos treze professores que falaram sobre este assunto, supomos que quatro não aceitaram as mudanças que ocorreram nesta área.

“se eles vão mal na prova, eu fico me perguntando se a culpa não é minha, mas acho que não é não (...). (...) naquela época era mais fácil trabalhar, eu gostava mais, a gente conseguia mais, naquela época tinha reprovação hoje não, a gente tinha mais respaldo, a direção te dava mais valor, mesmo os alunos, os pais de alunos. (...) eu sou assim um pouco tradicional e eu dou prova, prova mensal, prova trimestral e tem professor que não dá prova (...).” (Prof. 02)

“Depois você vai dar nota e não pode dar notas baixas, não pode porque, porque o Estado não quer, porque o aluno não pode ficar... Então você está sendo o que aqui dentro? um brinquete né. Aí não, pelo amor de Deus, isso é muito pouco.” (Prof.04)

“É, eu não aprovo o aluno, o aluno fica com vermelha, mas ele passa... é um absurdo! Quer dizer, para que então o professor vai avaliar o aluno? (...) intuito da avaliação não é somente avaliar o aluno. É avaliar também o professor (...). Eu nunca ouvi falar alguém que tenha reprovado se não for por falta (...). Isso é um absurdo, isso não pode continuar acontecendo! Nós estamos perdendo o controle, também por causa disso. Porque o aluno sabe, ele já sabe disso, que fazendo ou não fazendo ele vai passar de ano.” (Prof. 05)

Outros seis professores buscam se adaptar as mudanças que ocorreram na forma de avaliar o aluno. Destes, supomos que quatro sabem das dificuldades e barreiras que encontram neste assunto e acreditam ser a avaliação algo importante na formação do aluno.

“Para avaliar, aí menina! É complicado! bom a gente avalia os itens participação, frequência, relacionamento e aproveitamento (...) prova ainda principalmente para quinta e sexta série, eles estão acostumados com prova (...). Agora avaliar o pessoal da noite, você não imagina, eu não passei as minhas notas ainda, tem aluno que eu não sei quem é, eles não aparecem, não fizeram o trabalho, não fizeram nada (...) eu não sei o que vou fazer com esta turma porque eu tenho medo de avaliar errado, porque eu tenho medo sim porque é tão importante a avaliação para eles, a nota, ela é muito importante, de repente você avaliar por avaliar (...).” (Prof.10)

Um professor se sente obrigado a avaliar os alunos, mas para ele a avaliação destes, vai ocorrer mesmo fora da escola.

“ (...) avaliar! é porque nós temos que avaliar, mas nós não estamos aqui para avaliar ninguém, a avaliação vai ser na vida, depois a vida seleciona.” (Prof. 15)

Um outro professor utiliza a avaliação diária como forma de fazer o aluno participar das suas aulas.

“Então eu resolvi mudar o esquema, eu comecei a fazer um outro trabalho agora de linha dura, de nota e eles terão que trabalhar porque eles serão avaliados em tudo, desde o momento que eles entram (...). (...) eu estou trabalhando assim, linha-dura mesmo na base do sorteio, não fez é "E" se faz certo é "A". Eu falo para eles que é sempre bom contar com a sorte quando fizerem coisas erradas porque se eu ver eu vou anotar. Então eu adquiri o processo de sorteio, mesmo no período da manhã porque as salas são muito lotadas e eles colam mesmo, então eu faço este tipo de avaliação toda aula (...).” (Prof.16)

Para outro professor a prova individual não é somente utilizada para avaliar o aluno e sim para verificar sua própria postura na transmissão dos conteúdos da disciplina.

“eu falo para eles que é importante pelo menos uma prova individual porque eu quero saber no que eu fiquei devendo para eles, não é nem pela nota (...). Então eles não gostam de fazer esta prova neste dia, mas eles fazem, aí eu descubro aonde está faltando, aonde eu deixei naquela sala de passar melhor o meu recado, este é o único jeito de saber (...).” (Prof.20)

Conclusões desta classe de categorias:

Nesta classe de categorias, abordamos os seguintes aspectos: a forma de ensinar; o planejamento; a avaliação; as satisfações e frustrações dos professores e os problemas de sala de aula.

Quanto à forma de ensinar, mais da metade dos professores relatou buscar maneiras prazerosas e diversificadas de transmitir o conteúdo de suas matérias para despertar o interesse dos alunos para o conhecimento. Tentam, muitas vezes, não ser aquele professor que usa somente lousa, giz e apagador, mas mesmo assim, nem sempre conseguem bons resultados com os alunos. Apesar de cada um ter sua maneira de ensinar, o desejo que o aluno aprenda parece ser um só. Somente um outro professor comentou que existe cobrança para dar aulas diferentes, mas, muitas vezes, não sabe como dar. Ressaltou, ainda, a falta de preparo e de orientação para trabalhar com a informática na escola.

Um outro professor acredita que a aula é algo subjetivo, pois depende do modo que o aluno vai responder ao assunto que o professor quer transmitir. Um outro professor considera seu método de trabalho um pouco tradicional. Menos da metade dos professores relatou somente a forma pela qual gosta de ensinar os seus alunos.

Supomos que alguns professores acreditam que, se eles fossem diferentes do professor de antigamente, solucionariam as dificuldades que encontram no seu dia-a-dia com os alunos. Por desejarem muito que os alunos aprendam, se interessem pela matéria, eles têm uma grande expectativa nas atividades diversificadas, porém se frustram, pois percebem que somente isto não basta. Parece-nos que os professores são pressionados pela escola a ser criativos e dar aulas diferentes, quando, na verdade, isto pode confundir e contribuir para gerar mais incertezas na sua prática. Outros professores comentaram que, apesar de terem problemas na sua prática, parecem superar as situações adversas ensinando a partir da sua maneira de ser, do que percebem que é importante e prazeroso para os alunos e dentro das possibilidades com que se deparam.

Quanto ao planejamento, menos da metade dos professores considera este assunto importante, mas que muitas vezes não consegue cumpri-lo ou acaba por modificá-lo devido às várias situações que ocorrem na sua prática de sala de aula. Uma minoria parece não se basear muito no planejamento. Somente um professor criticou a Delegacia de Ensino que solicita o planejamento, mas não dá um retorno sobre este trabalho.

Presumimos que, por mais que os professores sigam o planejamento e acreditem ser relevante, este parece não determinar o andamento das suas atividades

de sala de aula, e sim, ser mais utilizado como um ponto de apoio ou como uma referência. Existem pouquíssimos professores que não se preocupam com o planejamento da sua área e somente um professor fica indignado com a forma como a Delegacia de Ensino trata o assunto.

Quanto a “avaliar o aluno”, menos da metade dos professores parece não aceitar as mudanças que ocorreram nesta área e a maioria destes, além de não saber qual postura tomar neste ponto, questiona o seu papel na educação. Para um outro professor, a avaliação diária é utilizada como um instrumento para fazer os alunos participarem das suas aulas.

Supomos que os professores gostariam que os alunos que tivessem notas baixas, que não fazem nada na sala de aula, ficassem retidos. Não aceitam essa nova forma de avaliar os alunos e acreditam que a reprovação era bem melhor, como se este fosse um poderoso artifício que vem para organizar o ensino, resolver os problemas do cotidiano escolar e lhes devolver o respeito e o valor que acreditam ter perdido com as mudanças educacionais. Parece-nos, também, que os professores estejam mal preparados e mal informados para enfrentar os novos desafios do ensino.

Menos da metade dos professores buscam se adaptar às mudanças que ocorreram na forma de avaliar o aluno. Destes, supomos que a maioria sabe de todas as dificuldades e barreiras que encontra neste assunto e acredita ser a avaliação algo importante na formação do aluno. Para um outro professor a avaliação do aluno vai ocorrer mesmo quando tiver saído da escola. Para outro, a prova individual não é somente utilizada para avaliar o aluno e sim para verificar sua própria postura na transmissão dos conteúdos da disciplina.

Supomos que alguns professores procuram mudar sua forma de “olhar a avaliação”, mas ainda enfrentam várias incertezas e encontram bastante obstáculos. Parece-nos que alguns percebem que o foco das atenções agora não é só o aluno, mas também o professor.

Quanto aos sentimentos dos professores entrevistados em relação às suas atividades educacionais, mais da metade relatou que, na sua prática de sala de aula, as suas maiores satisfações e frustrações estão relacionadas ao trabalho com o aluno.

Um outro professor fica muito chateado quando responsabilizam o docente por todos os problemas que acontecem na escola. Para um outro professor a sua maior

decepção hoje é com a postura nada educadora dos colegas de trabalho. Um professor comentou que sua satisfação na escola está relacionada à liberdade de realizar seu trabalho.

Com relação às dificuldades dos professores na sua prática de sala de aula, mais da metade comentou que a indisciplina, a falta de interesse do aluno parece ser um dos maiores problemas que enfrentam no seu cotidiano e que não conseguem resolver. Além disso, alguns ressaltaram que precisam enfrentar a falta de apoio da família, classes superlotadas e o fato do aluno estar no Ciclo-II do ensino fundamental e mal saber ler e escrever.

Menos da metade dos professores ressaltou que, apesar das várias tentativas que faz para resolver os problemas de sala de aula, não sabe lidar com essa situação. Destes, a grande maioria parece questionar a falta de apoio e orientação da equipe técnico/pedagógica, através das solicitações de outros profissionais.

Um professor ressaltou que os problemas que possui nesta escola com os alunos são bem menores do que nas outras que lecionou.

Supomos que por mais que os professores se queixem dos vários problemas que enfrentam no cotidiano escolar e da falta de apoio da escola, parecem não procurar modificar esta situação em que está o ensino. Quando não é o aluno que é responsável, é a equipe técnico/pedagógica, algumas vezes, são eles próprios e quando não, a família. Eles não aceitam a não reprovação, não querem que o aluno fique sem saber, mas não lutam por melhores condições de trabalho e por uma escola que defenda o aprender, a socialização e a integração dos membros que a compõem.

1.2.2. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

a) Os Parâmetros Curriculares Nacionais

Nesta parte conheceremos o que os professores pensam sobre os PCN, uma proposta de ensino implantada há mais de quatro anos nas escolas.

Dos vinte professores entrevistados, dois parecem fazer uma apreciação boa dos PCN e acreditam ser um documento interessante para ser utilizado na sala de aula. Como podemos perceber através das seguintes falas:

“Eu considero ótimo, os Parâmetros, os PCN porque eu acho que ele é um guia para o professor, até o livro de Português e Inglês é uma fonte enriquecedora para o nosso trabalho, achei ótimo os PCN porque sugere dá muita sugestão de como a gente deve trabalhar na sala de aula (...).” (Prof. 02)

Outros dois professores, apesar de terem uma opinião favorável aos PCN, consideram difícil colocá-los em prática, devido aos problemas que possuem no ambiente escolar.

“Os Parâmetros Curriculares entendo como um conjunto de idéias, idéias boas que estão ligadas as competências e habilidades. Têm um fundamento teórico, é um material muito bom, só que os Parâmetros Curriculares eles deparam com os problemas conjunturais (...) uma sala sempre lotada (...) vários níveis de aluno em termos de conteúdo (...) com essa promoção automática os alunos, eles estão por idades (...). Então esses Parâmetros Curriculares Nacionais, ele fica no plano da idealização.” (Prof. 06)

Dois outros professores, apesar de terem uma visão bastante superficial do que vêm a ser os PCN, não têm uma apreciação favorável a este documento, como a dos colegas citados anteriormente.

“Eu acho assim porque os Parâmetros eles são muito assim, eles são muito repetitivos, eles tão sempre martelando na mesma tecla, eu não gosto muito de seguir (...). (...) eu achei assim que eles são muito vagos (...).” (Prof. 09)

Um outro professor não se lembrou o que vem a ser os PCN.

“(...) eu não me lembro não. Mas eu acho que é o que acontece dentro de cada área, não me lembro, eu estou sendo sincera. É isso, nada mais.” (Prof.04)

Para um outro professor, apesar dos PCN não trazerem novidades para seu trabalho e de terem docentes que não gostam deste, aprecia esta proposta de ensino.

“(...) os PCN, eu acho que é bem dentro da sua área, seu conteúdo (...) uma coisa que já tinha, só que organizada (...) a gente já fazia as coisas que ele propõe. Eu acho assim fantástico, tem gente que não gosta, tal, alguns colegas né, falam assim... mas realmente é muito bom os PCN (...).” (Prof. 11)

Para outros dois professores que estiveram afastados da escola há algum tempo, por mais que o documento tenha sido fundamentado nas teorias novas, também, não traz novidades para as suas práticas pedagógicas.

“Recebemos isso daqui oh!... Os Parâmetros Curriculares Nacionais que dizem que foram feitos também... pá, pá, pá, baseado nas teorias novas e inovadoras. Os Parâmetros Curriculares Nacionais são uma novidade para mim, pois estive afastada há três anos. (...) então eu acho que não foi assim a grande novidade. Talvez os termos, a terminologia, os verbos (...) mas no fim, eu achei que era tudo a mesma coisa... do que eu trabalho.” (Prof.08)

Um outro professor acredita que os PCN fundamentam teoricamente as mudanças atuais, mas precisariam ser estudados para por em prática. Acrescenta, também, que a maioria dos professores desconhece os PCN e que estes são mal utilizados.

“(...) são poucos os professores que conhecem os PCN. A teoria é muito bonita, mas eu repito ela está sendo mal usada (...) e eu acho que eles são a fundamentação teórica das nossas mudanças atuais (...) para processar as mudanças de ensino que a gente quer fazer no sentido de trabalhar a formação de aluno, trabalhar a parte que interessa à realidade daquele aluno (...) mas até para poder fazer isso, eu tenho que estudar os Parâmetros.” (Prof. 01)

Apesar de três professores comentarem de forma superficial o que vem a ser os PCN, supomos que não são contra a esta proposta de ensino.

“(...) seriam Parâmetros, seria uma coisa para você se basear né? Você ter um, um parâmetro para vocês se basear então aí vem esses, ética, trabalhar a ética (...) mas dentro da sua disciplina (...). (...) que é, vai estar preparando este aluno né, não vai estar só em cima de conteúdo né, então esses PCN realmente.... ele trabalha o aluno para a vida.” (Prof. 10)

“(...) é muito dentro da realidade do aluno que se trabalha segundo os PCN, então é uma coisa interessante. Eu acho que o próprio nome já diz, os PCN, sabe você vai colocar realmente um parâmetro na tua, no teu plano que são esses parâmetros porque nacionais né? porque nós vivemos dentro de uma realidade, mesmo que este Brasil seja muito grande, ele, ele, existe uma realidade e dentro de cada região você vai poder trabalhar com a sua realidade, mas você precisa de ter um fio condutor para ligar tudo isso e os parâmetros são, acabam sendo este fio condutor.” (Prof.13)

Um outro professor a partir dos seus estudos construiu uma visão abrangente e crítica do que vem a ser os PCN.

“Os PCN foram criados a partir da proposta educacional do Estado de São Paulo (...). O PCN tem por base falar, não dizer nada porque a linguagem é hermética, quase política, e não direciona o professor a transformar aquilo ali em prática. É inacreditável como o texto do PCN foi feito para ninguém fazer nada com ele (...). Eu analisei os PCN de língua portuguesa, língua, linguagem e cultura. Eu vou te dizer uma coisa... que eu não extrai quase nada dali, é uma coisa tão misturada, é uma coisa tão deformada, é o discurso demagógico (...). Porque os PCN é um documento que o professor também não concorda com a idéia, ele não acredita naquilo. (...) sabe o que eu acho, que os PCN colocou no papel aquilo que os professores já faziam e criou confusão (...). (...) ele te deixa em conflito, confusão.” (Prof. 14)

Um professor relatou que concorda com o que está escrito no documento. Na sua opinião, não se coloca em prática o que está na teoria.

“(...) eu acho que ele está muito bem escrito, tudo aquilo faz jus à realidade escolar, pedagógica, só que nós não cumprimos (...). Seria o teto que deveria estar dentro da minha atividade profissional, o objetivo que eu tenho com isso de onde eu vou partir e aonde eu vou chegar (...) só que não se faz (...).” (Prof. 16)

Dois professores não possuem muito conhecimento do que vem a ser os PCN. Um destes, até acredita ser este um documento importante, mas ele e os colegas de trabalho não têm idéia da inovação que possa existir, pois precisaria ser mais explorado e trabalhado. Já o outro professor comentou que os PCN são cobrados, mas que não é dado também.

“A escola não conhece os PCN. Eu falo escola porque eu estou colocando aqui as pessoas com quem eu convivo, são os meus colegas, os alunos (...) O que eu posso te dizer é isso como professora e sinto que se esses parâmetros são alguma coisa assim muito importante, vitais para qualquer coisa, nós temos uma noção do que eles querem que nós façamos. É uma renovação mesmo, é o aspecto real, a comunidade dentro da escola, a ética, a pluricultura que existe na sociedade, cidadania, tudo isso junto (...) Eu não sei falar muita coisa sobre isso, mas o que são?. Então é isso que eu acho tudo isso é muito falho e deixou também muitas lacunas. Os parâmetros, então fica neste meio aí, por isso é que eu acho que dá esta sensação pessoal de... poxa, aonde é que nós vamos com isso? É o que estava faltando, o começo de tudo, eu acho que tinha que começar bem mais devagar, o pessoal precisa de mais subsídios para chegar nesta coisa pronta que é o parâmetro, ele já chega muito pronto, com muita coisa que o pessoal não tem nem noção da inovação, do que está por trás de tudo aquilo.” (Prof.18)

“Eu sei que é cobrado, mas eu sei também que não é dado, é só cobrado e o professor tem que se virar. Sinceramente, eu não sei definir muito bem o que são esses Parâmetros não. Eu não sei mesmo. Acho que dever ser bom, deve ajudar o professor.” (Prof. 19)

Apesar de um professor não ter muita noção do que vem a ser os PCN e que até precisaria estudá-los, ressaltou que a parte dos Temas Transversais foi a que mais lhe chamou atenção e agradou. Na sua opinião também, a utilização desta proposta de ensino não é obrigatória, mas acredita que compensaria inseri-la na sua prática. Um professor não se referiu a este assunto.

“(...) o que eu mais gostei dentro dos Parâmetros foram os Temas Transversais, foi o que mais me chamou a atenção (...). Eu lembro que não é obrigado a utilizar, segue quem quer, mas pelo que foi mostrado afinal de contas, eu acho que é bom e que deve ser colocado para frente porque senão fica para trás de repente vai ficando velho tem mais que utilizar(...). (...) sabe esses PCN de tudo que eu vi, assisti aos vídeos, eu sei que eu tenho que aprender mais,

aqui tem os PCN, preciso levar, ver de fim de semana, numa horinha vaga. Precisava ver com a coordenadora. É uma coisa que eu ainda preciso ver bastante.” (Prof. 20)

b) A Implantação da Proposta dos PCN

Dos professores entrevistados, as falas de sete professores indicam que quando os PCN foram implantados o contato que tiveram foi bem superficial. Podemos perceber isto através das seguintes falas:

“(...) eu acho que ficou assim cada um recebeu ... eu recebi um PCN levei o da minha área, dei umas lidas rápidas né, depois também peguei também da introdução, do conjunto, alguns tópicos também não dá para gente ler pausadamente, com discussões (...).” (Prof. 03)

“Deram-me um livro para eu ver e eu vi mais ou menos e me mandaram eu fazer um planejamento dentro daquilo ali, mandaram, não pediram que eu seguisse (...).” (Prof.15)

Três outros professores lecionavam em outras escolas estaduais quando os PCN foram implantados. A partir disso, relataram como conheceram este documento. Supomos também que tiveram um contato superficial.

“Nós recebemos livros enormes, grossos e enormes, mas é tudo lido rapidamente assim, não tem jeito de você absorver, deveria ser mais discutido nos HTP. Eu vi uns três anos atrás, mostraram os livros lá na outra escola, mandaram a gente ler, fizeram assim uma leitura muito rápida (...).” (Prof. 04)

Um professor questionou a forma como os PCN chegaram nas escolas e da sua implantação nas escolas. Nove professores não comentaram sobre o assunto.

“(...) falam tanto em cidadania nos Parâmetros, mas só que não conseguem colocar esses Parâmetros em funcionamento por causa do que? Por causa de stress, problemas de conjuntura. Como isso chegou nas mãos dos professores da Rede Pública de 1º e 2º grau? de qualquer jeito, sem discussões, sem saber se a gente concordava com as idéias, se a gente queria isso, foram pondo (...) eles que fizeram isso, não tem a mínima idéia de como é um aluno que está saindo da quarta série primária.” (Prof. 06)

c) As Contribuições dos PCN para o Ensino e Aprendizagem

Dos vinte professores entrevistados, oito relataram que utilizam os PCN para fazer o planejamento no início do ano. Supomos que as falas dos professores indicam

que além de existir uma obrigatoriedade para utilizar os PCN no planejamento, é neste momento que este recebe da equipe técnico/pedagógica um enfoque maior.

“A gente usa para fazer o planejamento (...). (...) depois ninguém abrange os PCN... fica de lado um pouco, eu acho, deveria ter mais destaque assim, por ser importante.” (Prof. 02)

“Com os Parâmetros não, você tem que estar seguindo, é tipo quando você põe um tapa-olho sabe, você vai ter que seguir sempre aquilo (...). Eu não gosto muito de seguir essas coisas assim. Então eu não sei até que ponto ele me ajuda. Ele me ajuda assim, quando eu tenho que fazer um planejamento (...) você tem que seguir e você é obrigado, a Diretora de Ensino, a Diretora, todo mundo te pede (...).” (Prof. 09)

Um outro professor ressaltou que uma coisa é inserir os PCN no planejamento, outra coisa é colocá-los em prática. Para utilizá-los precisaria de apoio e de condições.

“Agora o que ministrar ao aluno dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais? (...) a gente vai dar... em relação ao aluno, a gente tem que fazer que o aluno tenha uma visão geral do momento de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais. (...) utiliza no planejamento e a prática, muitas vezes não é igual a que a gente se planejou (...).” (Prof. 07)

Três professores, além de comentarem que os PCN são utilizados no planejamento, ressaltaram outras contribuições deles para o ensino e para a aprendizagem, como por exemplo os projetos e a interdisciplinaridade. Mais uma vez, eles se referiram a importância dos PCN serem mais trabalhados e explorados pela escola, fato este que nos parece não acontecer.

“(...) a inter-relação entre as disciplinas, os PCN deixa isso muito em aberto, para a gente trabalhar uma matéria com várias disciplinas, é a interdisciplinaridade (...) eu vou fazer um projeto no bosque (...). (...) se eu quiser trabalhar com a professora de Física e Biologia com parceria comigo, eu posso (...) e esse tipo de inter relação entre o os professores é muito interessante, mas ele está sendo pouco explorado, talvez pela falta de tempo (...). (...) os PCN favorece é que ele não dá o mastigado, a coisa, ele sugere atividades, sugere trabalhos, mas ele instiga a investigar (...).” (Prof. 01)

“(...) eu trabalho sempre com projetos paralelos com a Matemática que entra na parte dos Parâmetros (...). (...) poucos são os que realmente estudam que realmente trabalham em cima dele. Eu acho que os PCN deveriam ser mais trabalhados e não é (...).” (Prof. 11)

Um professor discordou das idéias dos colegas quanto aos trabalhos que a escola desenvolve baseado nos PCN, pois não é uma novidade na prática pedagógica. Relatou que tem que utilizá-los no planejamento, pois é o assunto do momento.

“(...) projetos... nós aqui da escola já tentamos fazer isso há muito tempo e essa interdisciplinaridade também... é um problema sério, já se discutiu tanto, já se tentou tanto, mas ela é muito bonita no papel, na prática (...) a gente precisa parar para pensar para que isso assim, possa acontecer e quando ela acontece não é da maneira mais natural, não é da maneira mais espontânea (...) isso que a gente pretende que o aluno perceba que tal assunto está relacionado com Português e que a Matemática pode utilizar a Geografia não é fácil (...). (...) peguei agora, já passei da época de entregar o planejamento e você precisa..... nossa! Isso daqui agora tem que permear seu planejamento, é o assunto do momento (...).” (Prof. 12)

Para um outro professor a escola não está preparada para trabalhar com os PCN.

“(...) para aplicar esses Parâmetros, nós tínhamos que ter uma sala de aula diferente e por que não mudou na sala de aula? Nós não temos materiais porque o MEC coloca que tem vários livros didáticos, sim, mas só o livro didático não basta. (...) os Parâmetros Curriculares e eu penso na não aplicação, porque a gente aplica algumas coisas, aplica assim, tenho uns trechos bons, trechos teóricos excelentes, só que assim, a aplicação dele é assim muito, olha, para ser assim muito otimista deve ser assim 30% (...). (...) mas como é que nós vamos trabalhar isso com os alunos?. (...) mas a escola não está preparada para trabalhar, é isso. "Ah, não, temos os Temas Transversais que é assim uma coisa maravilhosa" sim, e daí? Trabalhar Ética na aula de Português, com os textos diversificados? e daí?” (Prof. 06)

Um outro professor fez algumas críticas dos PCN em duas matérias. Na opinião deste docente, não é fácil transformar esta proposta de ensino numa estratégia de aula.

“Então os PCN de Língua Portuguesa vem dizendo exatamente isso, que o professor deve valorizar a linguagem do aluno, como aluno e partir do conhecimento do aluno que é outra frase ridícula é impossível partir do conhecimento do aluno em uma classe heterogênea com 40, 45 alunos, ninguém parte. Outra coisa também que eu não sou muito favorável, você partir do meio do aluno (...). A História não deve ser contada pro aluno a partir de fatos cronológicos (...). É uma coisa que tem nos PCN de História, eu concordo, o fato tem que ser puxado para a atualidade (...). (...) ele traz mais ou menos uma forma de trabalho que o professor pode se utilizar, mas não sabe como, porque é muito difícil você transformar aquilo numa estratégia de aula, é isso que eu quero dizer, você não consegue transformar os PCN em estratégia de aula. Há vários trechos ali que você tem que fazer não sei o que pra conseguir captar a mensagem que ele tá querendo (...).” (Prof. 14)

Três professores relataram que utilizam muito pouco os PCN na prática de sala de aula, pois além de não conseguirem trabalhar da forma que está colocado nos livros, a escola estadual não oferece condições para realizar as atividades. O trabalho da interdisciplinaridade, é pouco aplicada. Dois destes professores comentaram também que o planejamento está baseado nos PCN, pois os próprios livros didáticos que adotam têm relação com eles.

“Na minha área, eu acho que não altera muita coisa, porque não tem como a gente fazer diferente o que existe é aquela multidisciplinaridade que não é aplicada, na realidade nós não trabalhamos, trabalhamos muito pouco (...). (...) “querem trabalhar teatro”, alguns fazem, mas os outros vão ficar trabalhando o que? (...). Os Parâmetros eu não sigo totalmente (...). (...) na realidade na sala de aula não dá para você fazer o que está ali, não dá. Eu bato na tecla que com classes deste tamanho você não consegue.” (Prof. 15)

“(...) não dá para cumprir porque na prática o social não acompanha a proposta dos parâmetros, então o professor não consegue atender aquela proposta em algumas coisas. Você consegue até um trabalhinho ou outro, é interdisciplinar, alguns projetos, mas ele como um todo no enfoque não dá para fazer porque não temos estrutura, o Estado não oferece estrutura, infelizmente. Eu lembro quando voltei, até a minha maneira de fazer planejamento de aula não tinha nada a ver com os parâmetros (...) o pessoal me chamou e disseram que não era desta forma que o meu projeto não se encaixava, mas tudo isto aconteceu porque não houve orientação nenhuma. (...) o planejamento está baseado nos parâmetros porque os próprios livros que nós adotamos, a didática deles já está em cima dos parâmetros (...).” (Prof.16)

Um outro professor não insere os PCN na sua prática de sala de aula, por não concordar com esta proposta. Utiliza algumas coisas, pois os livros adotados estão baseados nos PCN. Considera também complicado trabalhar a interdisciplinaridade e não sabe, até que ponto o professor consegue introduzir este trabalho, sem a devida orientação.

“Eu nunca me prendo muito aos parâmetros, têm muitas coisas que eu não concordo, eu nunca me interessei muito (...). (...) a interdisciplinaridade, eu considero muito complicado trabalhar, apesar que nós procuramos trabalhar algumas coisas (...) os livros já trazem os textos, principalmente os livros que são mandados pelo MEC. Então nós trabalhamos esta situação, agora no noturno, eu trabalho com projetos. Eu acho assim, todo professor tem o seu conteúdo para cumprir, então eu não sei até que ponto a gente consegue introduzir esses parâmetros, esta interdisciplinaridade. Eu acho que tudo no papel é muito bonito, só que nós não sabemos exatamente o que fazer com esses PCN e como utilizá-los. Então... têm coisas que são utopias, não tem como, não tem condições, não dá para você aplicar. Eu não consigo entender para que, para que você vai preparar o aluno?” (Prof.19)

Um outro professor relatou que o seu planejamento não está baseado nos PCN, pois na escola onde faz as reuniões no início do ano, não é obrigatória a utilização. Apesar disso, por vontade própria e por ter gostado incluiu os temas transversais no seu plano de trabalho. Comentou também que não tem acesso aos livros dos PCN para pesquisar, pois não recebeu nenhum exemplar e na outra escola que trabalhava não lhe forneceram os livros.

“Umas pessoas já me disseram que o planejamento aqui é baseado nos PCN, mas o meu não porque como eu faço as reuniões de início do ano em outra escola lá o plano de ensino é diferente. A única coisa que eu acrescentei no meu planejamento foram os temas transversais.

Então no meu caso se eu tivesse os livros dos PCN para pesquisar (...). (...) até pedi emprestado uma vez para ver se eu tirava xerox dele, mas infelizmente também não sei o que aconteceu, nunca saiu, nunca me davam, não sei... aí por fim das contas eu desisti de pedir.”
(Prof. 20)

d) O Estudo sobre os PCN

Sobre o estudo sobre os PCN nas escolas, podemos observar que, dos vinte professores entrevistados, cinco possuem opiniões bastante parecidas. Consideram que os PCN foram pouco estudados pelos professores. Suas falas indicam que a equipe técnico/pedagógica não proporciona mais este espaço de leituras e discussões.

“eu vi, mais os Parâmetros do Ensino Fundamental sempre foi feito um estudo muito corrido e eu acho que deveria ser um trabalho feito com mais tempo, para explorar o máximo que a gente poderia explorar (...) no HTPC, numa reunião pedagógica que tem muita coisa para ser discutido e às vezes não dá tempo para fazer o estudo mais aprofundado (...) este trabalho já foi feito algum tempo e nas últimas reuniões pedagógicas não se comentou mais.”
(Prof. 03)

“80% dos professores da Rede Pública não leram os parâmetros. Falam que leram mais não leram (...); 20% que leu, leu no HTP aquela página, mas pensando em outras coisas. Já foi, porque é desde 1996 (...) o professor tem aversão aos PCN, aversão, eu acho que ele ligou os PCN a fase de não entendimento dele de nada, desestruturação completa do magistério que tá ligada aos PCN e agora a LDB que vem com essa aprovação automática né, então o professor ligou muito a esses dois fatos, ele tem aversão.” (Prof. 14)

Somente dois professores têm opiniões divergentes dos professores citados anteriormente. A escola precisa estudar mais os PCN, mas desenvolve bem este trabalho.

“É, na verdade eu não tenho lá muito contato (...). É falado bastante (...) a Direção faz questão de estar enfocando a proposta dos parâmetros, né. (...) a Direção trabalha bem quanto a isso, sim. Eu acho que o trabalho em conjunto que escola faz é um trabalho muito bom com relação aos Parâmetros. Eu acredito que nós estamos no caminho certo, porém, ainda engatinhando (...). (...) precisamos estudar um pouco mais isso.” (Prof. 05)

Um professor não foi favorável aos estudos que foram feitos sobre os PCN nas escolas. Acredita que isto não passou de uma imposição governamental.

“(...) e tem mais, a forma como os Parâmetros Curriculares foram estudados nas escolas é uma forma falsa, determinista. Então, foi uma coisa para encher o saco de todo mundo porque foi uma coisa que esse discurso da educação, ele está falido. O professor tem que buscar uma

forma, com jeito dele olhar para ele mesmo porque essas normas que vêm de cima para baixo não funcionam.” (Prof. 06)

Para outro professor o estudo sobre os PCN já aconteceu, agora o docente precisa inseri-los na sua prática.

“A gente já leu, já fizemos alguns comentários sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais e na realidade a gente tem que seguir eles (...).” (Prof. 07)

Um outro professor não teve nenhum contato com os PCN na escola onde a pesquisa foi realizada.

“Aqui se eu te falar a verdade ninguém nunca nem falou sobre PCN (...). (...) aqui os PCN não estão sendo estudados aqui não (...).” (Prof. 10)

Para um professor o estudo que teve sobre os PCN em outras escolas foi bastante superficial. Atualmente na escola onde a pesquisa foi realizada, ninguém estuda essa proposta de ensino.

“Meu contato, o estudo que eu tive dos parâmetros sempre foi muito vago. Eu já passei por outras escolas e ninguém tá nem aí. Aqui também não tem estudos, ninguém fala disso, na minha área pelo menos não tem nada de parâmetro. Você até está mexendo comigo que eu vou pegar este PCN de novo.” (Prof. 15)

Três outros professores estudaram os PCN para prestarem o concurso do Estado. Destes, um comentou que apesar de ter estudado não o conhece muito bem. É somente no início do ano que os professores são orientados a utilizarem este documento em seus planejamentos. O outro professor comentou que estudou os PCN numa escola particular, mas na escola estadual, ainda não teve nenhum contato ou estudo. Já para o terceiro professor, as escolas nunca lhe passaram nenhuma informação sobre os PCN.

“Os parâmetros eu vi mais por conta do concurso que eu estudei (...). (...) mas não nos foi passado nada, nenhum tipo de orientação. Aqui não tive nenhuma informação do PCN e também nenhum tipo de trabalho em conjunto, apenas no início do ano quando nós fazemos o planejamento anual normalmente é dado algum toque com relação aos PCN (...) Apesar de ter estudado para o concurso, eu não tenho uma visão clara do assunto. Então eu acho que falta uma orientação para os professores porque nós estamos diretamente ligados com isso (...).” (Prof.16)

“ Eu tive um contato lá no S. (...). Estudei pro concurso. Aí eu li tudo da minha área (...). (...) a gente estudava, cada um ficava com uma parte e tinha troca de experiências. Agora aqui no Estado eu estudei para o concurso.. Aqui nesta escola, eu não tive nada em relação aos parâmetros, eu não sei se eles já fizeram ou não alguma coisa, aqui ninguém me passou nada. (...) nem comentar a respeito e muito menos eu não tive nenhuma orientação por parte da coordenação, direção e nem entre os professores e nem na nossa área mesmo, eu não vejo. Mas também faz pouco tempo que eu estou aqui, eu participei de poucos HTP (...).” (Prof. 17)

“(...) nunca ninguém me deu um curso para entendê-los, eu nunca tive nenhuma oportunidade de participar de uma palestra que fosse esclarecedora. Eu li os livros, mas não consegui absorver muitas coisas. Então nós temos pouco acesso a estes materiais. Eu, se não me engano, eu peguei estes materiais na época do concurso e estudei para o concurso, mas eu não me lembro de alguém ter me ensinado alguma coisa dos parâmetros não, mas na escola que eu estava, eu não me lembro de ter ouvido falar nada disso não.” (Prof. 19)

Um professor comentou que ainda não participou de nenhum estudo na escola onde a pesquisa foi realizada. Cinco professores não comentaram sobre este assunto.

“Para te dizer mais, não tem nenhum tipo de estudo que nem o ano passado não teve nenhuma vez, nenhuma, nenhuma (...).” (Prof. 20)

e) Os PCN e o Construtivismo

Dos vinte professores entrevistados, dois relataram superficialmente que existe relação entre os PCN e o Construtivismo.

“Os Parâmetros é em cima disso, do Construtivismo também porque ele fala... vamos dizer assim, não tem que pôr a forma, não dar pronta pro aluno. Ele também descobre o porquê daquilo, né.” (Prof. 11)

“(...) é muito dentro da realidade do aluno que se trabalha segundo os PCN. Então é uma coisa interessante. Eu vejo os Parâmetros Curriculares Nacionais tendo como base o Construtivismo (...).” (Prof. 13)

Um outro professor não concorda com a forma pela qual utilizou-se o Construtivismo nos PCN.

“Então eu coloco as inovações, essa necessidade de inovações, os PCN foram, criados para criar essas inovações e os PCN se apropriaram do Construtivismo de certa forma. Eles sempre dizem que você tem que partir do concreto. Eles fazem tudo de qualquer jeito e pensam que a gente não percebe.” (Prof. 14)

Um professor comentou que os Parâmetros Curriculares Nacionais estão baseados no Construtivismo. O documento e a concepção psicológica, na sua opinião, são as inovações que ocorreram no ensino recentemente, mas os docentes deveriam ser preparados para se beneficiar das mudanças. Dezesseis professores não comentaram sobre o assunto.

“Com relação as inovações, elas são embasadas no Construtivismo e os Parâmetros têm o cuidado de nos mostrar isso, portanto, eles é que têm o cuidado de mostrar aos educadores as inovações do ensino atual. As inovações, eu diria que é o Construtivismo mais os Parâmetros. Eu acho que teoricamente seria assim: o Construtivismo está inserido nos Parâmetros e os Parâmetros espera que ele ocorra para que haja uma inovação. Então para que se inove deve usar os parâmetros construtivistas. Então espera-se que tudo fique novo na escola, diante dos parâmetros que nos foram passado e eles parecem que tem uma proposta construtivista, mas eu espero que tudo seja preparado para isso de uma forma correta, todo mundo sabendo o que é construtivismo, a que veio, de onde veio tudo isso, se este parâmetro fala esta mesma língua realmente, então todos educadores tem que conhecer bem isso tudo para que haja inovação, a aceitação e envolvimento.” (Prof. 18)

Conclusões desta classe de categorias:

Nesta classe de categorias, abordamos os seguintes aspectos: o que os professores pensam sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); a implantação; o estudo; as contribuições dos PCN para o ensino e aprendizagem; e, por último, os PCN e o Construtivismo.

A maioria dos professores tem opiniões favoráveis e superficiais em relação aos PCN. Existem alguns professores que se referiram aos PCN como um guia, um referencial para orientar o trabalho do docente, que são muito bons, interessantes, e, além disso, um documento importante. Contudo, por mais apreciem esta proposta de ensino, mencionaram alguns pontos falhos nos PCN, tais como: dificuldades para pô-lo em prática; os docentes, as escolas desconhecem os PCN, não o estudam e acabam por utilizá-lo de forma inadequada. Outro ponto a destacar é que a escola cobra do docente a inserção dos PCN na sua prática, porém não o prepara e não oferece condições necessárias para o trabalho pedagógico. Por último, ressaltaram que os PCN não trouxeram nenhuma novidade para a prática do docente, pois a escola já realizava algumas atividades que o documento propõe.

Uma minoria de professores é contra os PCN porque são vagos, repetitivos, não orientam em nada o trabalho escolar, e além disso, criaram uma certa confusão,

conflito no professor, pois colocaram no papel aquilo que ele já fazia. Uma minoria apesar de não se declarar abertamente desfavorável aos PCN, acredita que por mais que tenham divulgado que este documento é baseado nas teorias novas, eles não são nenhuma novidade no ensino. Somente um professor não se lembrou do que vem a ser os PCN e um não se referiu a este assunto.

Supomos que a maioria dos professores não é contra ou desfavorável aos PCN, mas questionam a forma como eles foram inseridos e conduzidos nas escolas. Eles têm uma noção do que vem a ser esta proposta de ensino, porém a conceituam de maneira superficial.

Metade dos professores entrevistados teve um contato bastante superficial com a proposta dos PCN quando foi implantada na escola. Segundo eles, a escola apresentou o documento em reunião, fez uma leitura rápida, mandou ler em casa e fazer o planejamento baseado neles. Na opinião de um professor que aprofundou mais a questão, os PCN foram mostrados aos professores de qualquer jeito; não houve discussões, o docente também não foi consultado se gostaria de introduzi-lo na sua prática, ou ainda, se concordava com as idéias deste documento, simplesmente, implantaram nas escolas.

Supomos que nem a equipe técnico/pedagógica estava muito preparada para trabalhar e apresentar os PCN para os professores. Parece-nos que cumpriram uma obrigação e deixaram posteriormente para o professor a continuidade do trabalho. Supomos um descaso dos órgãos governamentais e da equipe da escola com as mudanças que eles mesmos querem implantar no ensino, bem como um desrespeito para com os professores e alunos.

Quanto ao estudo realizado na escola sobre os PCN, menos da metade dos professores considera que os PCN são pouco estudados pelos professores e que a equipe técnico/pedagógica não proporciona um espaço para que isso ocorra. Uma minoria acredita que tem estudos e que a escola desenvolve bem este trabalho. Para outro professor o estudo já aconteceu, agora o docente vai ter que basear seu trabalho nos PCN. Uma minoria de professores nunca participou de nenhum estudo sobre os PCN. Uma minoria dos professores só estudou os PCN para o concurso, e atualmente, na escola onde a pesquisa foi realizada não ouviu nada a este respeito, a não ser na época do planejamento. Um professor não é favorável aos estudos que

foram feitos nas escolas, estes foram superficiais e vagos. Um professor acredita que o estudo sobre os PCN, além de perturbar e amolar o professor, não passou de uma imposição governamental.

Supomos, novamente, um descaso ou falta de preparo da equipe técnico/pedagógica em auxiliar os professores nos estudos e nos trabalhos com os PCN, mas por outro lado, talvez por descrença, descrédito no ensino, ou na forma como as mudanças são transmitidas e trabalhadas, os professores também não se interessaram muito em estudar e em entender os PCN.

Quanto às contribuições dos PCN para o ensino e aprendizagem, a grande maioria dos professores relatou que os PCN são utilizados para fazer seus planejamentos no início do ano. Alguns destes professores ressaltaram que, além de existir uma obrigatoriedade para utilizá-los no planejamento, é apenas neste momento, que recebe da equipe técnico/pedagógica um enfoque maior. Um professor ressaltou que uma coisa é inserir os PCN no planejamento, outra coisa é colocá-los em prática. Parece que para utilizá-los precisaria de apoio e de condições. Um docente comentou que não é fácil transformar esta proposta de ensino numa estratégia de aula.

Somente um outro professor relatou que o seu planejamento não está baseado nos PCN, pois na escola onde faz as reuniões no início do ano não é obrigatória a utilização. Apesar disso, por vontade própria e por ter gostado incluiu os temas transversais no seu plano de trabalho. Comentou também que não tem acesso aos livros dos PCN para pesquisar, pois não recebeu nenhum exemplar e na outra escola em que trabalhava não lhe forneceram os livros.

Uma minoria de professores ressaltou outras contribuições deles para o ensino e aprendizagem, como por exemplo os projetos e a interdisciplinaridade. Mais uma vez eles se referiram à importância dos PCN serem mais trabalhados e explorados pela escola. Somente um professor comentou que os trabalhos que a escola faz, baseados nos PCN, não são nenhuma novidade na prática pedagógica, pois já desenvolviam estas atividades há muito tempo. Relatou que tem que ser utilizado no planejamento, pois é o assunto do momento.

Uma minoria de professores relatou que utiliza muito pouco os PCN na prática de sala de aula, pois além de não conseguir trabalhar da forma que está colocado nos

livros, a escola estadual não oferece condições para realizar as atividades. O trabalho da interdisciplinaridade é pouco aplicada. Alguns destes professores comentaram que os livros didáticos que adotam têm relação com os PCN.

Um outro professor não insere os PCN na sua prática de sala de aula por não concordar com esta proposta. Utiliza algumas coisas, pois os livros adotados estão baseados nos PCN. Considera também complicado trabalhar a interdisciplinaridade e não sabe até que ponto o professor consegue introduzir este trabalho sem a devida orientação. Para um outro professor a escola não está preparada para trabalhar com os PCN.

Supomos que os PCN não estão orientando o trabalho dos docentes. Aparentemente não tem a ver com a natureza deste documento e sim com a maneira como é passado para o professor. Se os PCN têm como proposta dar subsídios, parâmetros, então este documento se propõe a orientar a atividade docente, mas não é isso que ocorre. Parece que a escola, além de não oferecer condições adequadas para o desenvolvimento do mesmo, dá destaque aos PCN no planejamento porque o professor precisa inseri-lo neste. Percebemos que os professores se sentem pressionados em utilizar os PCN. Somente um professor lembrou que não existe obrigatoriedade de usá-lo.

Quanto aos PCN e o Construtivismo, uma minoria de professores relatou que os PCN têm como base o Construtivismo. Na opinião de um professor, este documento se apropriou do Construtivismo e por mais que venha a ser mais uma inovação no ensino, foram organizados de qualquer jeito, como se o professor não percebesse. Um outro professor também comentou que os Parâmetros Curriculares Nacionais estão baseados no Construtivismo e por mais que seja a inovação mais recente no ensino, os docentes não foram preparados para se beneficiar destas mudanças.

Supomos que os professores que se referiram a este assunto podem ter estudado, feito leituras sobre o documento e conhecer pelo menos um pouco do Construtivismo que foi divulgado e implantado nas escolas. Mas parece que não possuem muito domínio do assunto.

Parece que a grande maioria dos professores por não ter se aprofundado nos estudos sobre os PCN, não tem conhecimento que a fundamentação teórica deste

documento é o Construtivismo. Ou ainda, podemos supor que, os docentes não têm conhecimento sobre o Construtivismo e que não foram informados sobre o assunto.

1.2.3. O Construtivismo

Nesta parte, através das falas dos professores iremos conhecer o que pensam a respeito do Construtivismo. Além disso, saberemos como entraram em contato com a teoria, os estudos, os cursos e o que têm a dizer sobre o Construtivismo e a prática em sala de aula.

a) O Construtivismo

Dos vinte professores entrevistados, sete parecem ter uma visão superficial e imprecisa sobre o Construtivismo. Para estes professores, o construtivismo significa o aluno construir seu próprio conhecimento. Além disso, um destes professores acrescentou que o professor também assume um novo papel perante o aluno. Um tem dúvidas se o Construtivismo é bom. Outro professor acredita que precisaria ter cautela com esta teoria. Podemos perceber isto através das seguintes falas:

“(...) no Construtivismo o aluno constrói seu conhecimento, o professor é o seu aliado que dá condições que favorece o seu crescimento, dá condições para que ele trabalhe e resolva problemas. No trabalho junto com os alunos, ele não é o detentor de conhecimento, mas ele até aprende junto com os alunos, ele respeita opiniões, as diferenças individuais, opiniões diferentes também. Então ele aprende a trabalhar com os alunos, favorece o crescimento dos alunos.” (Prof. 03)

“Então eu não sei até que ponto que é bom né, me parece que o Construtivismo é a criança, nada como você construir ali, você vê acontecer o aprendizado (...). (...) seria isso a criança aprender a partir da construção né? ela construir o aprendizado.” (Prof. 10)

“O construtivismo estava no auge quando eu iniciei o meu magistério, estavam todos doidos para entender melhor o que era isso, para que servia (...) eu ainda estava na faculdade (...) e falavam que o aluno teria que aprender pela experiência própria, pela vivência... mas eu não sei, eu acho que tudo isso é muito perigoso porque eu acho que hoje eles aprenderam muita vivência e pouca teoria. (...) eu acho que esta teoria é um pouco perigosa.” (Prof. 19)

Para um outro professor a teoria de Piaget e Vygotsky foi mal interpretada e aplicada. Parece não depositar muita confiança na frase tão divulgada na educação que é “a criança que constrói seu próprio conhecimento”. Na sua opinião não

acredita que seja isto que estes autores queriam dizer. Este professor foi conhecer melhor o Construtivismo quando fez Psicopedagogia e não nas escolas.

“(...) Construtivismo falava para a criança construir o seu conhecimento né, eu não acho que é deixar a criança construir (...) o que Piaget passou né, Vygotsky também trabalha o Construtivismo, a teoria deles, ela foi talvez, não sei se mal traduzida posso até te dizer porque eu não sei se era bem isso que eles queriam dizer quando diziam que a criança tinha que construir o seu conhecimento entendeu? (...). (...) mas a criança vai construir o seu conhecimento de matemática baseado em que? Não foi dado um exemplo, não foi dado nada para ela, então Construtivismo não é isso; não é soltar e deixar a criança fazer do jeito que ela quer...(...) É por isso que eu te falo que eu não gosto muito do Construtivismo, não gosto como ele foi aplicado, se ele foi aplicado. (...) eu acho que a teoria de Vygotsky e Piaget foi mal interpretada, então eu não gosto, não do construtivismo (...) eu fui ver melhor o que era Construtivismo quando eu fiz Psicopedagogia quando eu fui estudar Piaget, Vygotsky (...) eu fui aprender Construtivismo lá.” (Prof. 01)

Na opinião de outro professor o Construtivismo é deixar a criança à vontade para aprender, sem ter a necessidade de corrigir os erros dela. Além de não ser favorável a esta forma de ensinar não considera o Construtivismo bom para a educação.

“um aluno está escrevendo uma redação, a idéia do Construtivismo é que ele coloque toda a sua idéia no papel, não importando se ele escreveu errado ou não, não importando se tem concordância verbal ou se a gramática está certa e eu acho que não é por aí (...). Construtivismo no meu ver é um desconstru... Construtivismo eu acho que não é uma boa para o ensino (...). O Construtivismo não é uma coisa tão atual, já vem com erros há muito tempo. (...) e o que sei é muito pouco, eu acho que é uma coisa que não funciona, o que eu sei é o que eu ouvi.” (Prof. 04)

Um outro professor comentou que é contra o Construtivismo. Teve algumas informações sobre Construtivismo que não aprovou, como por exemplo “oferecer todo o material para o aluno e ele vai construir seu saber”. Gostaria de conhecer esta teoria.

“Eu não conheço o suficiente para dizer o quanto eu sou contra. (...) eu deveria me enfrontar na Teoria para depois argumentar com aqueles que são a favor (...). Sei que manda fazer: “não pode fazer isso, não pode fazer aquilo, não pode fazer aquilo”... o aluno tem que tá preparado para enfrentar a vida, que tem que partir dos conhecimentos básicos, você tem que dar todo o material ele mesmo vai construindo se saber e eu não aceitei isto, entendeu? O ideal seria eu conhecer melhor o construtivismo aqui para ver o que ele tem de positivo.” (Prof.08)

Já outros dois professores, apesar de não terem estudado o Construtivismo, acreditam que é uma forma mais livre de aprender.

“(...) eu não sei explicar assim porque na verdade eu não estudei (...). (...) eu vejo dessa forma que é uma forma mais livre de se aprender, não sei se está errado que se aprende em cima dos seus próprios erros, tudo o que a pessoa, a criança faz é certo porque é assim que ela vai aprendendo, mas eu não sei, eu não saberia te falar mais que isso, nossa!” (Prof. 17)

Outros dois professores desconhecem o que vem a ser o Construtivismo.

“(...) este construtivismo, eu não sei nada disso e agora onde eu estou?” (Prof.18)

Outros quatro professores consideram o Construtivismo um modismo e que foi mal trabalhado. Para alguns destes ainda, o Construtivismo é um método de ensino.

“O Construtivismo, eu vejo a palavra já me vem a idéia da construção. Construção de alguma coisa. Criar alguma coisa, é..., ir além, trabalhar a base. Então, o Construtivismo fala assim: "ah, o construtivismo ele é um método que ele não deu certo" não, não é que ele não deu certo, mas quais foram as pessoas que foram trabalhar com esse método? Essas pessoas foram preparadas para realizar esse trabalho? Essas pessoas tiveram condições para realizar esse trabalho? Mas o Construtivismo ele não ficou, ele não se instalou, ele foi uma coisa totalmente... ele foi um método que... ele foi dito, mas ele não foi aplicado, quem pegou ele foi trabalhado de uma forma muito superficial. Eu acho que foi um pecado o que fizeram com esse método.” (Prof.06)

“(...) mas era bonito falar que era Construtivista, estava na moda (...) acho que nem todos têm claro o que é isso não, o que é esse Construtivismo, acho que nem eu mesma que passei por esta fase, desse oba-oba, por esta empolgação toda, nem nós mesmas fomos bem preparadas para isso, tanto é que eu acho que se perdeu (...) o que ficou do Construtivismo e que nós tínhamos que aproveitar tudo o que o aluno trouxesse para a sala de aula, trazer à realidade do aluno para a sala de aula, trabalhar com essa realidade do aluno, valorizar tudo o que ele fizesse a partir dali, daquele conhecimento que ele trouxesse trabalhar com o aluno.” (Prof.12)

Um professor tem uma opinião bastante crítica em relação ao Construtivismo nas escolas. Considera que este não vem a ser um método de ensino como muitos comentaram e que a escola, os docentes não foram preparados para trabalhá-lo. O construtivismo é definido por este professor como “o conhecimento é construído através do concreto”, mas não concorda com esta colocação. Na sua opinião ainda, o Construtivismo já existe há muito tempo, são idéias antigas, mas que, além de ter sido apropriado, acabou por confundir as pessoas.

“(...) o professor começou a se confundir entre método tradicional e construtivismo que não é nenhum método né, é uma proposta. Começaram a utilizar uma proposta como método (...). Construir o conhecimento através do concreto. É o que há de definição mais clara pro

Construtivismo. Eu tenho uma postura meia contrária ao Construtivismo porque eu acredito que a criança tem a possibilidade muito grande de construir o conhecimento através do abstrato (...). (...) então o Construtivismo necessita de muita coisa, necessita de interação do professor com o aluno, necessita de material diverso, necessita de espaço físico, necessita de número reduzido de alunos por sala de aula. O Construtivismo é uma proposta que necessita de muita coisa que o Estado não proporciona ao professor. (...) o professor não sabe trabalhar com o Construtivismo. Então as idéias velhas vem revestida de não sei o que para confundir as pessoas, este Construtivismo complicado que ninguém sabe trabalhar (...). (...) construtivismo na verdade, ele foi apropriado, mas ele existe há muito tempo (...).” (Prof.14)

Na opinião de um outro professor o aluno tem mais liberdade nesta proposta de ensino, mas não é a favor desta situação.

“(...) o aluno tem que ter mais liberdade nesta proposta, eu acho que o aluno tem mais liberdade, o aluno não pode ter muita liberdade, o aluno tem que sentar e ficar quietinho senão não vai fazer, não vai fazer.” (Prof.15)

b) O Construtivismo e as diferentes Redes de Ensino

Dos vinte professores entrevistados um, acredita que tanto na escola particular como na estadual não ocorreu um trabalho baseado na proposta construtivista.

“Então eu cheguei a ver escolas que eu dei aula particular para um monte de crianças (...). Falava que era Construtivista, a escola claro! (...) mas eu não vi isso (...) quando ele começou a chegar na Escola Pública, eu acho que ele já chegou totalmente truncado, eu não acho que houve um trabalho construtivista nas Escolas Públicas (...).” (Prof. 01)

Um outro professor conheceu o Construtivismo através da escola particular que a filha estuda e apreciou muito o trabalho. Já nas escolas estaduais acha que não existe este “método construtivista”, mas se fosse adotado acharia bom.

“A minha filha não queria sair da escola, toda hora ela tinha alguma coisa para fazer, eles fazem muitas outras coisas. Lá nesta escola que me disseram que é Construtivista eu via que eles começam uma coisa e eles iam caminhando, sabe, eles iam caminhando, sabe, sempre seguindo uma mesma meta. (...) pelo menos eles dizem né, que estão trabalhando o Construtivismo (...). (...) eu conheço pela escola da minha filha. Mas aqui não tem desse método de Construtivismo, eu acho que nem em Escola Estadual nenhuma eles implantaram (...) mas eu acharia bom se aqui tivesse, se eles adotassem o Construtivismo (...).” (Prof. 09)

Para um outro professor parece que na escola estadual não tem nenhum docente que trabalha com o Construtivismo e acredita que na escola particular por

mais que dizem que os professores trabalham com esta proposta, é o tradicional mesmo que utilizam.

“Então eu acho que a escola falar que trabalha com o Construtivismo, eu acho meio difícil a escola aqui estar trabalhando. Eu percebo até em algumas porque eu tenho sobrinhos, primos aí em Escola Particular, dizem que é Construtivista, mas acaba caindo no tradicional...Então eu vejo na Escola do meu filho elas procuram, falam que procuram misturar, mas eu não vejo nada de Construtivismo, é o tradicional puro, puro. (...) então eu acho que não sei se aqui tem alguém que trabalha Construtivismo não (...).” (Prof. 10)

Um outro professor acredita que na escola estadual onde a pesquisa foi realizada a maioria dos professores trabalha e gosta do Construtivismo. Contudo não é aplicado como deveria ser.

“Se você fizer uma pesquisa aqui é um ou outro professor que não gosta da prática construtivista, mas a maioria aqui se dá bem e consegue que é mais ou menos essa linha que se trabalha. Poderia estar mais, não tá assim muito dentro do construtivismo. Se eu falar que a gente aqui é uma escola que a gente tá aplicando o construtivismo como ele tem que ser mesmo, não, não mas, já tivemos várias experiências e realmente dá muito certo.” (Prof. 11)

Um professor conheceu o Construtivismo na Escola Pública e Particular, mas quando viu as dificuldades deste “método” preferiu não se envolver.

“O I. é Construtivismo... só que eles estavam ali no início (...) do ensino fundamental (...). Eu achei melhor não abraçar este trabalho (...) porque eu sentia alguns pontos no I. quando a escola começa mesmo, as dificuldades do método, por ser um método novo, a dificuldade que a C. tinha para implantar aquele método. Eu tive duas experiências com o construtivismo, uma no colégio I. e outra aqui no C. quando era Escola Padrão. A Escola Padrão ela trabalhou com o construtivismo de primeira a quarta série do ensino fundamental e a experiência que eu tive foram com os alunos que chegaram até mim na quinta série, na sexta, sétima e oitava e o que eu encontrei foram alunos muito incapacitados, mal alfabetizados, com pouco conteúdo gramatical (...). Foi esta a realidade que eu encontrei em sala de aula, uma realidade difícil para recuperar esses alunos e muito trabalho (...).” (Prof. 13)

Outro professor considera que o Construtivismo na Escola Pública é inviável. Por outro lado, acredita que na Escola Particular o trabalho é levado mais a sério.

“Então o Construtivismo é uma forma furada para a Escola Pública (...). Se eu hoje falasse você vai lá no I. dar aula, você vai dar aula na proposta construtivista, eu vou ter que morrer de ler e estudar. (...) também não é a minha realidade (...). (...) Construtivismo é uma proposta que não dá certo dentro da escola publica.” (Prof. 14)

Um outro professor comentou que seus filhos estudam numa escola particular que se denomina construtivista, mas acredita que o trabalho que esta realiza não é muito diferente do que se faz na escola estadual. Parece duvidar também quando falam que determinada escola é construtivista.

“(...) Hoje é construtivismo, construtivismo, mas eu não vejo tanto porque meus filhos estão no colégio M. são construtivistas e não é tão diferente do que a gente faz (...). Então a cada lugar isso daqui (apontou o cartão que estava escrito o construtivismo) eu não sei se eles dão um nome e é realmente aquilo, não sei. Eu não sei se pode dizer que a escola é construtivista (...).” (Prof. 15)

Um outro professor tentou trabalhar com o Construtivismo numa Escola Particular e por mais que tivesse toda a estrutura e orientação enfrentou grandes dificuldades. Por outro lado, considera que na escola estadual este trabalho é inviável, pois a mesma não possui condições.

“Eu já tentei trabalhar o construtivismo em escola particular, com doze alunos em sala de aula e eu também tive dificuldade e é por isso que eu acho que na escola pública é inviável. Na escola particular eu já tive orientação para trabalhar o construtivismo, a linha deles era construtivista, só que na prática nós não conseguimos trabalhar isso, a coordenação ditava uma regra, os professores percebiam que o programa das salas era um outro e ficava uma coisa um pouco embolada, não fluía não. Apesar que nós tínhamos um respaldo, nós podíamos marcar horários paralelos para o aluno e seu professor percebesse que ele estava precisando de uma orientação diferente, o aluno ia em outro período então dava para você trabalhar em termos, mas na Escola Pública, nós não temos condições de fazer isso não.” (Prof. 16)

Um outro professor ouviu falar do Construtivismo numa Escola Particular, mas neste local nunca houve estudos, preparação e orientações para sequer iniciar um trabalho.

“Sabe eu ouvi falar do construtivismo dentro da escola, com certeza foi lá no S. sabe dentro de escola se fala tanto, só que você não se aprofunda, não oferece nada para o professor (...).” (Prof. 17)

Um professor relatou que atualmente trabalha numa escola particular que se diz construtivista, mas que na verdade no Ciclo-II do ensino fundamental, fica mais na tentativa de ser construtivista.

“O I. é um momento atual que eu já estava antes, né. É uma escola construtivista, foi aonde... até quando eu li sua proposta, eu falei: "construtivismo!" é uma escola que tenta ser,

né. ela tem uma proposta até quarta série bem centrada nessa parte, mas, de quinta a oitava série ela fica tentando ser... ainda não existe nada em que se apoie muito e em nenhuma matéria eu acho. Tem sempre uma, pode dar uma visão global da coisa... . Então, não digo que estou numa escola assim... construtivista não.” (Prof.18)

Um outro professor teve contato com o construtivismo através da escola da filha. Tirou de lá, pois percebeu que o pessoal da escola estava perdido e mal preparado para lidar com as dificuldades. Na escola estadual só ouviu falar. Nove professores não comentaram sobre o assunto.

“A minha filha estudou em uma escola que trabalhavam com o construtivismo, mas é uma escola particular e lá eu acho que funcionava, mas tinha também muitas falhas...eles faziam toda parte prática, mas eu acho que eles não tinham muita teoria. Então eu tive bastante contato com este lado, mas eu acho assim, eu até tirei ela desta escola porque eu acho que eles também estavam se perdendo um pouco e eles não estavam muito preparados para isso, eles acabaram dando liberdade demais e acabaram se perdendo dentro da instituição e a criança começou a ficar muito largada. Agora nas questões da escola pública, no Estado, eu nunca entrei em contato, apesar que antes ouvia-se falar alguma coisa, mais hoje quase nada (...).” (Prof. 19)

c) Os Estudos e Cursos sobre o Construtivismo

Dos vinte professores entrevistados, um, comentou que os estudos sobre o Construtivismo foram bastante superficiais. Ninguém também levava muito a sério o trabalho.

“O Construtivismo você ia fazer um curso ali, um curso aqui, outro curso lá, ninguém sentava para estudar a fundo para ver o que é e para aplicar de maneira certa, entendeu?” (Prof. 01)

Dois outros professores tiveram contato com o Construtivismo quando fizeram cursos. Estes relataram que por mais que este contato tenha sido válido, ele foi superficial, insuficiente e não teve continuidade. Na opinião de um destes, além de ser difícil colocar o Construtivismo em prática, as pessoas que ministram os cursos e que se dizem construtivistas no seu dia-a-dia são mesmo tradicionais.

“A respeito do Construtivismo eu tive um curso três dias, eu achei ótimo o curso, mas a gente sabe que na hora de pôr em prática principalmente em Educação Física e aí os próprios professores que estão dando o curso não trabalham com o Construtivismo (...). Então mesmo com os professores que vão trabalhar e que defendem o Construtivismo, chega na hora eles falam, eles fazem como se fosse o professor de antigamente, nem eles estão assim tão

preparados para trabalharem com a gente, eles também não estão trabalhando com Construtivismo (...). É foi, foi um curso de três dias na antiga Delegacia e foi o Estado quem ofereceu. Eu achei ótimo porque tem sempre novidade, a gente sempre aprende, mas depois disso já faz uns ... sete anos e mais, não tive mais nada que desse mais base para eu poder trabalhar mais (...).” (Prof. 03)

Dois professores nunca estudaram o construtivismo. Dois outros também não, mas tiveram informações superficiais sobre o Construtivismo por colegas de trabalho.

“(...) mas nunca em nenhum momento alguém chegou e deu algum material, estudos, deu nada, nunca deram nada.” (Prof. 19)

“Não, na verdade eu não estudei, eu só ouço as professoras falarem do construtivismo, principalmente as do primário (...).” (Prof. 04)

Dois professores do Ciclo-II do ensino fundamental conheceram o Construtivismo quando este foi implantado na Escola Pública. Tiveram um contato maior com esta teoria nesta época. Relataram, também, que fizeram muitos cursos, discussões sobre a prática e estudos.

“(...) nós tínhamos os horários de... que hoje a gente chama de HTP, nós tínhamos também esse horário que a gente reunia por área e nós também trabalhávamos a teoria, então estudávamos a teoria, tudo e depois em outro horário, em outra reunião, a gente reunia por área e montava os projetos, sabe, que teria que estar trabalhando. Então era embasado, tanto na teoria quanto na prática, né. Então era feito esse estudo. Hoje não existe esse estudo e nem parte para a parte prática porque não adianta a gente só ficar estudando teoria porque quando a gente entra para dentro da sala de aula a realidade é outra.” (Prof. 11)

Um professor leu bastante textos sobre o Construtivismo, mas todos voltados só para a alfabetização. Na sua disciplina nunca lhe foi passado nada.

“Eu li a Emília Ferreiro(...) quando nós vimos os textos, os textos sempre eram para alunos, para a fase de alfabetização... então não tinha a ver comigo (...). (...) não vinha nem livro, vinham textos que sempre eram para a fase de alfabetização (...).” (Prof. 13)

Um outro professor nunca fez curso sobre o Construtivismo, mas pela televisão pediram para assistir a Emília Ferreiro e não apreciou muito o trabalho.

“Não teve curso, ninguém especializado para apresentar o construtivismo, a tal da... até esqueci... a Emília Ferreiro, vi muito na televisão. Diziam: “assiste na televisão que tal dia vai

passar”. Quem é que vai assistir, eu vi uma ou outra, sabe aquela algazarra, quem conhece isso, aquelas crianças nem estavam sentadas... isso não é estilo de aula para você dar o ano inteiro, quem é que consegue trabalhar daquela forma? Então foi por este caminho que eu fiquei conhecendo, já faz tempo.... eu lembro que eu fiz bastante curso de ciclo básico, mas esse construtivismo não!” (Prof. 15)

Um outro professor teve seu primeiro contato com o Construtivismo no Magistério.

“(...) alguns, alguns autores que a gente estuda que eu acho que são construtivistas, como Wallon, principalmente. Eu acho que o meu primeiro contato com o construtivismo, eu acho que eu estudei nem foi na faculdade e sim no magistério, eu estudei Piaget.” (Prof. 17)

Um outro professor estudou o Construtivismo na escola particular que trabalhou e foi muito pouco. Já na escola estadual não imagina como foi realizado o trabalho.

“Esta parte da teoria do construtivismo eu fui conhecer na escola particular que se envolveram com esta proposta porque eu não tive na minha formação acadêmica nada sobre Piaget, Vygotsky, Emília Ferreiro, então eu não tive nada e tudo que eu sei que é muito pouco mesmo me foi dado em estudos na escola particular (...) mas na escola pública eu nem sei como isto foi feito, alguma coisa mais teórica de Piaget.” (Prof. 18)

Um outro professor nunca estudou o Construtivismo na escola estadual e o que viu da teoria na Faculdade nem lembra mais. Seis professores não se referiram a este assunto.

“(...) mas no Estado eu não tive nada, um curso, um nada... então eu vi isso só na faculdade se você me perguntar o nome de um pensador... bem capaz que eu não lembro, gente que horror!” (Prof. 20)

d) O Construtivismo e o Ensino e a Aprendizagem

Com relação ao Construtivismo e a prática de sala de aula, seis professores gostariam de trabalhar com o Construtivismo, mas não se sentem preparados, precisariam de orientações e de melhores condições em sala de aula. Para um destes professores, dar uma aula diferente não significa na sua opinião ser construtivista.

“Eu tenho dificuldades para trabalhar com o Construtivismo é... eu acho que pelo fato de não ter sido, eu não fui, eu não estudei com este método, então desconheço como trabalhar mesmo (...). (...) você procura dar, uma maneira diferente de dar, mas esta maneira diferente para mim não é o Construtivismo, você entendeu? (...) eu não sei, eu preciso que alguém me ensine. (...) na minha maneira de pensar eu não trabalho com o Construtivismo porque algumas coisas que eu faço, é que eu faço da minha cabeça (...) eu acho que ele é trabalhoso, o Construtivismo, ele é trabalhoso... é bem mais fácil né você dar alguma coisa pronta né, então eu acho que por isso mesmo que os professores acabam deixando de lado. Mas eu acho que o fator mais importante mesmo, é a gente não ser preparada para isso.” (Prof.10)

“Foi esse Construtivismo, assim: “vamos construir”; estamos tentando construir, eles colocam 40 alunos na sala, mas como? Construir o que? Só se for um cidadão que não tem uma alfabetização (...). (...) mas essa construção ela é uma construção frágil porque nós estamos construindo um pouco, ou quase nada, ou nós estamos construindo um cidadão que é a do visual. Eu acho que a grande indagação é a seguinte: “construir o que com esse Construtivismo e para quê?” o questionamento tem que ser feito: “nós estamos construindo o quê com nossos alunos? para que?” (...). Foi um método bonito? Sim, mas construiu? O que é que nós tamos construindo? Estamos? um menino com uma revista (...) e ele fez a leitura daquela revista sobre armas e fez inclusive um comentário. (...) eu vou ficar enfrentando esse menino para que? Eu até dei visto na tarefa, mas e daí?. (...) para você trabalhar o Construtivismo eu teria que democratizar esse texto, essa revista dele, mostrar para a sala que revista que era, mas eu não ousei fazer isso. Eu não tenho esse preparo, eu não tenho (...).” (Prof. 06)

Para um outro professor é muito difícil trabalhar com uma proposta de ensino.

“(...) é muito difícil você trabalhar somente numa proposta. Você trabalha com um pouquinho de Construtivismo, um pouquinho disso, uma outra proposta, além do Construtivismo, a tradicional (...). Então acaba tendo uma mistura de propostas. Eu acho que isso acontece, ou o que que acontece é isso: é, se alguma escola pega uma proposta e procura trabalhar somente naquela proposta. Eu acredito que possa ter alguma falha (...).” (Prof. 05)

Um outro professor acredita que na escola onde a pesquisa foi realizada o Construtivismo é trabalhado. Para este docente o aluno constrói seu saber a partir dos conhecimentos básicos, mas isto parte do professor.

“(...) apenas eu sei que nós trabalhamos aqui com o Construtivismo, construir, o aluno tem que construir a partir dos conhecimentos básicos todo o conhecimento posterior, mas isto tudo é para mim.... a partir do professor.” (Prof. 08)

Um professor relatou que gostaria de trabalhar com o Construtivismo.

“(...) mas eu gostei muito desse estilo. Gostaria muito de tá trabalhando assim com o construtivismo.” (Prof. 09)

Já outro professor acredita ser perigoso trabalhar com o Construtivismo sem o professor ter bastante preparo e conhecimento.

“Agora do construtivismo, eu acho que é meio perigoso porque para se trabalhar com o construtivismo teríamos que estar bem embasados (...) e nós não estamos. (...) eu acho que para trabalhar com o construtivismo o professor tem que ter bastante conhecimento para poder trabalhar realmente a prática, o que não acontece.” (Prof.19)

Dois outros professores relataram que a partir das experiências, estudos que tiveram com o Construtivismo, numa época, na escola estadual, consideraram que ainda trabalham um pouco com o Construtivismo na sua prática de sala de aula.

“(...) mas essa prática que eu desenvolvo na minha sala de aula tem muito a ver com o Construtivismo. (...) são praticamente debate, teatro, jornal falado (...). Então tudo isso são resquícios do Construtivismo, são coisas que ficaram e eu acho ótimo. Essa coisa deles apresentarem, prepararem o trabalho, eles avaliarem este trabalho (...) os comentários que eles fazem após essas apresentações são muito bons (...). Então assim tem uma série de atividades que eu faço que é dessa linha Construtivista que eu acho super válido.” (Prof. 12)

Um outro professor fez alguns questionamentos sobre o Construtivismo e a prática de sala de aula. As dúvidas, os receios e as inseguranças que teve na época que entrou em contato com o Construtivismo, não o motivou a trabalhar com esta proposta.

“(...) me chegaram crianças tão perdidas (...) eu falei: "eu ainda prefiro trabalhar dentro do tradicional" que eu sei e que me sinto segura e sei que vou deixá-los seguros também do que tê-los deste jeito não sabendo trabalhar direito com o construtivismo, não tendo muita, muita segurança (...) então foi onde eu optei por, por não abraçar o construtivismo (...) com certeza se eu acreditasse eu seria uma ótima profissional (...).” (Prof. 13)

Um outro professor acredita que os professores trabalham ou se aproximam da proposta construtivista há muito tempo. Este professor não gosta do Construtivismo.

“(...) Você pode criar estratégias de aula que se aproxime da proposta construtivista (...). Só que aí eu venho com outra coisa pra você, o professor sempre trabalhou mais ou menos essa forma construtivista. Só que passou para o papel virou rolo. O professor sempre xerocou um livro, sempre deu uma história em quadrinhos, sempre trouxe cartazes (...). Você colocou esse maldito nome, não gosto desse nome, construtivismo (...).” (Prof. 14)

Para um outro professor trabalhar com o Construtivismo é não dar nada pronto; é não corrigir, é trabalhar o concreto. Mas esta situação não é tão simples assim. Considera também que o Construtivismo é mais para a alfabetização.

“(...) tipo o construtivismo que eu usaria na minha aula seria...(...) não dou nada pronto (...). Eu acho o construtivismo é mais para a alfabetização, agora pesquisa... a gente faz isso com outro nome só que agora mudou o nome para construtivismo (...) o construtivismo que nós estamos falando, o aluno vai manusear a multiplicação, a divisão, mas se você não souber a tabuada como o aluno vai saber? Toda hora que ele for fazer uma conta, ele vai ficar Tateando aquilo? O aluno tem que ver o concreto, mas no fundo falam que não é para corrigir, não é para decorar, mas tem que decorar (...).” (Prof.15)

Um professor relatou que seria muito bom trabalhar com o Construtivismo, mas as escolas precisariam ter mais estrutura, serem preparadas, terem auxiliares na sala de aula para atenderem os alunos individualmente. Não consegue ver esta proposta implantada nas escolas “nem em sonho”.

“(...) eu acho que é uma idéia fantástica, mas eu acho que não seja um processo que dê para você fazer como professor sozinho em uma sala de aula, eu acho que pelo menos precisaria ter uns 2 ou 3 profissionais trabalhando junto porque como o aluno acaba sendo atendido individualmente, então eles têm necessidades diferentes (...) eu não consigo ver o construtivismo em uma escola que não esteja preparada para usá-lo e isto em qualquer escola, não me refiro apenas a rede pública, uma escola qualquer eu não consigo enxergar. Eu acho que o construtivismo tem que ser um trabalho coletivo, eu não consigo ver o professor e a classe, eu acho que tem que ser um trabalho ainda que profissional tem que ter um trabalho com assistência em sala porque é um trabalho muito individualizado eu não sei, eu acho que seria uma coisa válida, mas eu não consigo ver isso implantado nem em sonho.” (Prof. 16)

Um outro professor acredita que trabalha de alguma forma com o Construtivismo. Considera também que o Construtivismo não teve um bom resultado, pois além de oferecer muita liberdade para o aluno, tudo que este fazia era correto. Três professores não comentaram sobre o assunto.

“Eu acho que a gente trabalha de alguma forma o construtivismo (...). Mas eu acho que construtivismo, aquele construtivismo mesmo pelo que eu ouço falar, sem estudar, sem nada, o que eu percebo, não é que ele não seja bem aceito, mas não tem um bom resultado, muita liberdade, tudo que fazia era certo.” (Prof.17)

e) A Implantação do Construtivismo nas Escolas

Quanto a implantação do Construtivismo nas Escolas, dos vinte professores entrevistados, quatro comentaram sobre o assunto e supomos que suas opiniões reforcem questões comentadas anteriormente, como a falta de preparo do professor, falta de orientações e que a teoria, além de ter sido mal interpretada, mal aplicada, se transformou num modismo e confundida com um método de ensino.

“(...) eu acho que o Construtivismo era muito bonito, a teoria muito bonita, mas ela foi aplicada tudo errada. “Ah! não funciona construtivismo” não funciona, mas como não funciona? Você tinha teoria certa, você sabia exatamente como é que tinha que ser feito, como que ele tinha que ser aplicado, as pessoas foram preparadas para trabalhar desse jeito, para trabalhar com o Construtivismo, será que foram? eu acho que não. (...) eu acho que ele foi mal interpretado e não aplicado como deveria (...). (...) pegaram uma teoria jogaram dentro da Escola Pública ou jogaram dentro da escola Particular. (...) eu não gosto da maneira que ele foi aplicado, sem embasamento teórico, sem estudar a teoria a fundo (...). (...) então o Construtivismo foi modismo, “todo mundo tem que ser construtivista”, mas nem a metade sabia o que era Construtivismo.” (Prof.01)

“(...) eu acho que nós não estávamos preparados ou não fomos preparados para trabalhar, não sou contra o Construtivismo, acho que é falta de preparo nosso mesmo, falta de conhecimento e tanto é que ouve essa empolgação toda, mas por essa falta de preparo, por esta falta de conhecimento, eu acho que ficou só nessa fase da empolgação (...). Tudo foi se justificando pelo Construtivismo... as pessoas mal sabendo o que era isso e o despreparo que eu te falei mesmo da gente, meu (...)mesmo pessoas dessa época eu acho que não foram preparadas como deveriam porque senão não teria se perdido tanto (...). Como eu te falei eu não tenho nada contra aí o método, pelo contrário, eu acho que nós não fomos mesmo preparados (...).” (Prof.12)

“(...) ele não sabe, ele não foi formado para trabalhar no Construtivismo (...) as escolas não prepararam os professores... simplesmente jogaram uma teoria que foi confundida com método.” (Prof. 14)

Conclusões desta classe de categorias:

Nesta classe de categorias, abordamos os seguintes aspectos: o construtivismo; o construtivismo e as diferentes redes de ensino; os estudos sobre o construtivismo; o construtivismo e o ensino e a aprendizagem e a implantação do construtivismo nas escolas.

Quase a metade dos professores comentou que o Construtivismo significa o aluno construir seu próprio conhecimento e, para vários, é um método de ensino. Acreditam também que poucos estudos foram feitos pelos professores a respeito da teoria, por isso é preciso ter cautela. Apesar de muitos destes professores declararem que têm pouco conhecimento, parecem não concordar com

determinadas coisas que ouviram ou vivenciaram em relação a esse assunto. Apontaram alguns aspectos que consideram vagos e pouco esclarecedores no Construtivismo, tais como: deixar a criança à vontade para aprender, ou o aluno construir seu saber; não corrigir seus erros e trabalhar com a realidade do aluno. Na opinião, ainda, de alguns destes professores, o Construtivismo foi um modismo, mal aplicado e mal trabalhado nas escolas. Destes professores somente um comentou que o professor assume um novo papel perante o aluno. Um destes docentes também tem dúvidas se o Construtivismo é bom para a educação. Dois outros professores relataram que, apesar de não ter conhecimento sobre o assunto, acreditam que o Construtivismo é uma forma mais livre de aprender.

Dois professores do Ciclo-II do ensino fundamental conheceram o Construtivismo quando foi implantado na Escola Pública. Tiveram um contato maior com esta teoria nesta época. Relataram também que fizeram muitos cursos, discussões sobre a prática e estudos.

Supomos que os professores têm uma visão superficial e imprecisa, ou não têm muito conhecimento sobre o Construtivismo. Contudo mesmo com pouca informação parece-nos que não são favoráveis e têm certo receio em relação às idéias que foram difundidas sobre o Construtivismo no meio educacional. Presumimos que os professores foram mal preparados, ou nem foram. Parece-nos que tiveram pouco contato com o Construtivismo e que este foi mal utilizado no âmbito escolar.

Somente dois professores parecem ter uma visão mais ampla e crítica em relação ao Construtivismo. Para um, a teoria de Piaget e Vygotsky foi mal interpretada e aplicada. Parece não depositar muita confiança com a divulgação na educação que “a criança que constrói seu próprio conhecimento”, pois não acredita que é isto que estes autores queriam dizer. O outro considera que este não vem a ser um método de ensino como muitos dizem e que a escola não foi preparada para trabalhá-lo. Na sua opinião, ainda, o Construtivismo já existe há muito tempo, são idéias antigas, mas que, além de terem sido apropriadas, acabaram por confundir as pessoas. Uma minoria de professores desconhece o que vem a ser o Construtivismo. Somente um professor não se referiu a este assunto.

Supomos que esses professores tiveram um contato maior com o Construtivismo e parecem perceber que houve distorções ou uma má apropriação das idéias da teoria de Piaget e Vygotsky no âmbito educacional e, por não sentirem segurança, não se deixaram envolver pelas idéias divulgadas nas escolas por mero modismo.

Quanto ao Construtivismo e as diferentes Redes de Ensino, a maioria dos professores que se referiu a este assunto esboça um paralelo do Construtivismo tanto na Escola Estadual quanto na Escola Particular. Supomos que as opiniões dos professores sobre o Construtivismo nas escolas, não são muito diferentes de uma rede de ensino para outra. Presumimos que eles não possuem uma visão idealizada ou otimista do Construtivismo implantado nessas redes de ensino, talvez, por conhecerem a realidade desses espaços educacionais, ou ainda, por descrença ou desinformação sobre esta proposta de ensino. Dentre os vários aspectos apontados pelos professores na rede pública estadual, podemos citar que não ocorreu um trabalho baseado na proposta construtivista, pois não tinha e não ofereciam condições de trabalho para o professor. Além disso, os alunos passavam para a 5ª série mal alfabetizados, incapacitados e com pouco conteúdo gramatical; e ainda, na rede estadual o construtivismo não foi aplicado como deveria ser. Quanto à rede particular também não ocorreu um trabalho baseado na proposta construtivista. Embora os professores tivessem estrutura e orientação, permaneceram perdidos e mal preparados para lidar com a nova situação. Existiam as dificuldades e, por mais que dissessem que os professores trabalhavam com o construtivismo, era o ensino tradicional que utilizavam. Os alunos passavam para a 5ª série mal alfabetizados, incapacitados e com pouco conteúdo gramatical e, além disso, às vezes no Ciclo-II do ensino fundamental a escola ficava mais na tentativa de ser construtivista.

Já outros professores salientaram outros pontos de vista. Um professor apreciou o trabalho na rede particular e gostaria que o construtivismo estivesse presente na rede estadual. Um professor comentou que na rede estadual não tem professor que trabalha com o construtivismo, enquanto um outro acredita que a maioria trabalha. Um outro professor acredita que pelo o que conhece de uma escola particular que é construtivista não parece ser muito diferente do trabalho

realizado na escola estadual. Somente um professor acredita que na rede particular o trabalho é realizado de maneira mais séria.

Supomos que a maioria destes professores tem uma visão idealizada do trabalho do Construtivismo nas escolas. Parece-nos que gostariam de trabalhar com esta proposta, ou ainda, acreditam que trabalham.

Quanto ao estudos e cursos sobre o Construtivismo, quatro professores nunca estudaram o construtivismo, mas dois destes parece que tiveram informações superficiais sobre o Construtivismo por colegas de trabalho. Um outro professor viu o Construtivismo no Magistério e outro na Faculdade, mas não lembram mais. Um outro professor estudou o Construtivismo na escola particular na qual trabalhou. Um outro professor nunca fez curso sobre o Construtivismo, mas pediram-lhe para assistir pela televisão, a um programa sobre Emília Ferreiro, e não apreciou muito o trabalho.

Supomos que os professores não foram preparados pela escola para trabalharem com o Construtivismo na rede pública estadual, ou também não lecionavam nas escolas na época em que ocorreram os cursos e estudos. A maioria dos professores que se referiu a este assunto não participou de estudos ou cursos em relação ao Construtivismo.

Uma minoria relatou que participou de estudos e cursos em relação ao Construtivismo. Para um destes, os cursos e estudos foram bem superficiais, mas também os professores não levavam muito a sério este trabalho. Dois professores participaram somente de um curso. Apesar de ter sido válido, foi insuficiente, difícil de colocá-lo em prática, superficial, não houve continuidade e os próprios coordenadores do curso que se diziam construtivistas, no seu dia-a-dia, eram mesmo tradicionais. Um outro professor comentou que os estudos não faziam sentido para a sua disciplina, pois eram voltados para a alfabetização. Somente dois professores se beneficiaram dos estudos, orientações e discussões sobre o Construtivismo, na época em que ele estava no auge na rede estadual. Um outro professor estudou o Construtivismo, mas foi na rede particular.

Parece-nos ser, realmente, muito difícil inserir qualquer proposta de ensino, ou mudança na educação, sem envolver a escola como um todo, sem preparar todos os professores, sem oferecer constantemente cursos e estudos e sem uma assessoria

técnico/pedagógica, seja externa ou interna à escola, realmente, envolvida e preparada. Parece-nos que os professores passam a impressão de que tudo que é novo, na educação, é feito, é passado para eles de qualquer jeito.

Quanto ao Construtivismo e o Ensino e Aprendizagem, quase a metade dos professores gostaria de trabalhar com o Construtivismo, mas não se sente preparado, precisaria de orientações, conhecimento sobre o assunto e de melhores condições em sala de aula. Para um destes professores, dar uma aula diferente não significa ser construtivista. Um outro professor acredita ser perigoso trabalhar com o Construtivismo sem o docente ter bastante preparo e conhecimento. Por outro lado, um outro professor acredita ser muito difícil trabalhar com uma proposta de ensino.

Um outro professor acredita que na escola onde a pesquisa foi realizada o Construtivismo é trabalhado. Para este, o aluno constrói seu saber a partir dos conhecimentos básicos, mas isto parte do professor. Um outro professor acredita que os docentes trabalham ou se aproximam da proposta construtivista há muito tempo. Este professor não gosta do Construtivismo.

Parece-nos que a maioria dos professores entrevistados não trabalha com o Construtivismo. Mas muitos deles têm consciência que para se trabalhar com esta proposta de ensino o professor tem que ser preparado, ter conhecimento, orientações e estudos. Uns não têm idéia de como é trabalhar com o construtivismo, mas gostariam de utilizá-lo na sua sala de aula. Outros acham que trabalham com o construtivismo, ou que este norteia os trabalhos dos professores há muito tempo.

Uma minoria de professores comentou que insere um pouco do Construtivismo na sua prática, pois acredita ter sido preparado e ter conhecimento do mesmo. Um outro professor mesmo tendo conhecido o Construtivismo não aderiu a esta proposta de ensino, pois teve medo e incertezas sobre as orientações passadas e sobre o que viu. Para alguns professores, ficou que o construtivismo é não dar nada pronto, é não corrigir o aluno, é trabalhar o concreto, é ele quem vai construir seu conhecimento. Contudo ele próprio estranha estas colocações, pois sabe que na prática isso é difícil de acontecer. Um outro professor acredita que trabalha de alguma forma com o Construtivismo. Considera também que não teve

um bom resultado, pois além de oferecer muita liberdade para o aluno, tudo que fazia era correto.

Supomos que os professores não compreendem o Construtivismo que chegou às escolas. O que foi implantado e passado para eles sobre este assunto mais confundiu do que esclareceu ou auxiliou seu trabalho.

Quanto à implantação do Construtivismo nas Escolas, uma minoria de professores comentou sobre o assunto. Ressaltaram questões como a falta de preparo do professor, falta de orientações e que a teoria, além de ter sido mal interpretada, mal aplicada, se transformou num modismo e foi confundida com um método de ensino. Parece-nos ser realmente muito difícil inserir alguma mudança no ensino nestas condições.

1.2.4. As Inovações do Ensino Atual

Os professores entrevistados levantaram várias questões sobre as mudanças ocorridas no ensino. Suas falas nos revelaram as críticas, as expectativas e sugestões em relação as inovações no sistema educacional que vivenciam.

a) A Inovações Atuais no Ensino

Dos relatos dos vinte professores entrevistados, supomos que, cinco não compreendem e muito menos aceitam as mudanças que acontecem no Ensino, mas anseiam por modificações melhores. Queixam-se da falta de reprovação; do aluno não comparecer a recuperação e passar e o professor se sente desvalorizado perante os alunos; como avaliar adequadamente com classes superlotadas, além disso, o Governo quer fazer contenção de gastos e mantém o aluno por menos tempo na escola sem se preocupar com uma formação adequada e de qualidade. Dois destes professores salientaram que a educação vai virar um caos e que o ensino caminha para o pior, sem perspectivas de melhora. Necessitam de mais informações sobre as mudanças que ocorrem no ensino e de apoio para superarem os problemas da realidade escolar.

“(...) Às vezes ele é convocado para recuperação e ele não vem, não comparece a recuperação, ele não é reprovado, não sei, não consigo aceitar isso. Se o aluno está defasado mesmo no conteúdo ele precisa ser reprovado, eu acho que deveria ser mais coerente (...). (...) acho que daqui para frente vai ficar pior (...). (...) eu sou a favor do ensino de antigamente, do antigo do jeito que era, cobrava tudo e se o aluno não conseguisse, se ele não se recuperasse naquele prazo de janeiro ele teria que fazer de novo (...). Hoje não, o aluno ficou de recuperação (...) ele não comparece e é aprovado e a gente fica sem moral também, eles falam na nossa cara, o aluno fala assim: “ mas fulano não compareceu eu vim na recuperação não fiz nada e passei, fulano não compareceu e também passou”(…).” (Prof.02)

“(...) você viu que um dia você já teve as suas compensações, sabe e agora são muito poucas as compensações que você tem para começar do salário até... (...) o Governo se propôs a pagar oito anos de escola para o aluno, só! Não é? (...). Eles não querem o aluno repetente. Então ele quer mesmo que o aluno saiba o básico, com o resto não interessa. Aí, ele o resto, ele vai jogar o aluno pro mundo, sabe. Então eu acho que tinha que existir assim, um meio termo entre isso, sabe entre o passar de ano e o não passar porque senão, nós estamos caminhando para o caos da educação. A educação vai virar um caos.” (Prof.09)

“(...) tornar o aluno crítico. O aluno nunca será crítico porque o professor não é crítico. Então o que não volta mais, segundo dizem a reprovação acabou, essa divisão por ciclos vai ser mantida, então tudo isso que a gente tá vendo no ensino é daqui para o pior, não tem perspectiva de melhora porque a avaliação da maneira como eles querem, para começar ela não poderia nunca ser feita em salas superlotadas (...). (...) o Governo pode criar a nomenclatura que for, pode criar o projeto que for... se não há adesão do professorado, não vira. Então tudo o que vem da Secretaria da Educação vem errado, vem torto, o professor faz tudo danado (...) as mais novas inovações no momento, é sala ambiente (...) aprovação automática, ensino por ciclos (...). (...) a inovação ela pede somente uma coisa, ela pede uma estratégia diferenciada (...). (...) se o professor não acredita e não domina, não resolve pra nada, pra nada.” (Prof.14)

Um professor pede uma reformulação total no ensino e também aumento de salário, pois não dá mais para se sentir desvalorizado até na parte financeira.

“Precisamos de uma reformulação total. (...) aumento de salário, todos nós estamos precisando urgente, com sete anos que nós não temos aumento de salário, com isto nós estamos perdendo o estímulo como eu também e é muito desagradável a gente se sentir desvalorizada até nessa parte financeira (...).” (Prof. 04)

Um outro professor acredita que a escola precisaria ter mais autonomia em relação à impunidade. Na sua opinião, os livros oferecidos pelo Governo beneficia as famílias dos alunos.

“(...) A escola precisa ter mais autonomia com relação à impunidade. Essa impunidade precisam acabar para ter autoridade (...). Uma outra coisa boa que eu acho interessante na escola é... os livros oferecidos pelo Governo e eu acho isso muito bom é a ajuda nos problemas de casa, né, na parte financeira de não tá comprando o livro todo o ano (...).” (Prof. 05)

Para outro professor não há necessidade de mudanças e sim retomar um pouco do ensino tradicional e alfabetizar os alunos que estão no Ciclo-II do ensino fundamental. Se a situação atual no ensino não mudar, não sabe até quando vai conseguir agüentar.

“(...) o desejo de mudança que eu coloco é mudar a situação porque não dá mais para você trabalhar dessa forma porque eu não sei até quando que eu vou ter forças físicas que eu vou ter esse pulso firme (...). (...) só que ela faz aquilo que ela acredita, né e que ela acha que dá resultado no momento (...). (...) Nós temos que resgatar um pouco do tradicional (...) inovações, nós temos que resgatar a alfabetização. Esse aluno, ele tem que ser alfabetizado. Ele tem que aprender a ler (...) eles não escrevem ...um aluno de 6ª série (...). (...) porque nós não temos que buscar nada. Nós temos que resgatar, nós temos que buscar, de novo não tem nada. (...) O que tem de novo é a violência, valores deturpados (...).” (Prof. 06)

Por outro lado, um professor relatou que a educação precisava ser modificada, pois não dava mais para ficar no tradicional. Mas por outro lado, entra em contradição, quando solicita que o aluno seja avaliado e reprovado caso não domine a matéria.

“Eu acho assim que a educação, a forma de ensinar, tudo bem tinha que mudar, não poderia mais ficar naquela forma tradicional, tem que inovar (...) propor novas experiências, novas atividades não pode ficar no tradicional que era antes, aquela decoreba, estudar questionários que iam cair na prova. (...) só que tem que ter uma avaliação, eu acredito que tenha que ter uma avaliação, tem que medir, tem que medir o conhecimento deste aluno. Se ele não sabe tem que reprovar mesmo.” (Prof. 17)

Dois outros professores até consideram que as mudanças que ocorrem na educação até visam melhoras no ensino, mas se o Governo não fizer mais investimentos financeiros no ensino, se o docente não for preparado, se não houver estudos e respaldo no trabalho fica inviável por em prática as inovações.

“(...) o Estado sempre tem gente trabalhando para isso... para que haja uma melhora no ensino, tudo isso para que os alunos tenham uma boa base, mas eu acho que o Governo aplica muito pouco dinheiro na Educação e falta reciclagem, uma reciclagem bem prática para os professores também, eu acho que falta um pouco disso. (...) falta também curso de reciclagem. Então eu acho isso para funcionar melhor e a gente vai percebendo que falta uma série de coisas para desenvolver um bom trabalho, para a gente aplicar, muitos alunos na classe, falta de material, a falta de reciclagem, então isso aí são as dificuldades que a gente encontra para fazer mudança na Educação.” (Prof.03)

Para um outro professor as mudanças atuais que ocorreram no ensino são as melhores que tiveram até agora, mas se o professor não estudar, não conhecê-las ou

interpretá-las inadequadamente vai ser muito difícil por em prática as inovações atuais.

“(...) são as melhores mudanças que eu conheço que eu já estudei são as de hoje, apesar dos professores falarem mal da progressão continuada (...) eu acho que se a gente conhecer a fundo como é a estrutura desse Ensino Atual ele tem condição de se tornar o melhor até agora. (...) senão vai ficar uma coisa solta e jogada como foi durante muito tempo (...). Eu acho que está melhor, do que eu já trabalhei e do que eu estudo, já vi como aconteceu. (...) eu vou usar o exemplo da Progressão Continuada se ela for mal interpretada, as Inovações do Ensino que estão no Parâmetros que está na nova LDB, se ela for mal interpretada ela não vai virar. Eu acho que você tem que ter conhecimento da teoria desse novo ensino (...) você tem que conhecer tudo isso para saber o que você está fazendo (...). (...) as Inovações do Ensino que está acontecendo agora, toda essa parte teórica não pode virar um construtivismo e sendo feita, feita, feita sem parar para estudar, entendeu? tem que estudar o que tem que ser feito e aplicar na sua realidade. Agora não pode ser moda esse novo ensino, esse Ensino Atual não pode virar moda, igual foi o Construtivismo (...).” (Prof.01)

Um outro professor pede ajuda para dar suas aulas. Acredita que o ensino precisa ser reestruturado e preparar melhor o jovem. É favorável as inovações no ensino, mas não sabe se irão trazer bons resultados.

“(...) acima da Direção (...) que viesse um apoio maior para que a gente pudesse conduzir melhor a matéria (...). Eu tenho uma opinião geral o ensino no país tem que ser reestruturado, ele tem que ser mais eficiente, preparar melhor o jovem. A minha opinião é que deveria haver uma reestruturação melhor no ensino, no país. As inovações do Ensino Atual são bem recebidas, porém quais serão suas conseqüências para o jovem de amanhã no Ensino Superior, na Escola Profissionalizante, no Mercado de Trabalho. (...) Agora essas Inovações do Ensino Atual mesmo colocadas em prática darão bons frutos amanhã? Vamos esperar para ver né?... ver o que acontece.” (Prof.07)

Para outro professor, as mudanças não podem vir para negar toda a experiência construída no cotidiano da escola. As teorias, as práticas escolares já existentes na educação não serviram mais pra nada quando o Construtivismo foi inserido nas escolas, como se elas não tivessem sido boas. Na sua opinião ainda, não adianta quererem que o professor ponha em prática as mudanças no ensino, se realmente não pensarem no contexto escolar com um todo. É necessário que o professor reflita sobre as mudanças que são inseridas na escola.

“(...) mas não sou moderninha e eu não sou dessas que aceitam qualquer teoria e já aplico definitivamente, não!. (...) inclusive dentro da Faculdade este Estruturalismo, Construtivi...ismo, tototo... todos os ismos raramente existem, há coisas positivas, mas não para anular aquilo que já toda a vida, toda a experiência foi feita, aprovada e foi positiva (...) mas eu não abraço nada que me dão sem sentar e sem pensar (...) ”ah! acabou Construtivismo,

vamos jogar tudo fora e vamos começar com outra coisa"(...). O Construtivismo eles fizeram isso (...) esquecemos tudo o que aprendemos nas teorias passadas, vamos só fazer o Construtivismo. (...) eu só sei, eu só sinto que só se fala em Construtivismo, Construtivismo que eu escuto. (...) não adianta vir com Construtivismo, com Parâmetros Curriculares, com Inovações, tudo isso, se não tem um lugar que você possa aplicar, sem ver a escola no conjunto, os professores (...) se você não conseguir aplicar, não adianta fazer e é o que nós estamos sentindo. ” (Prof. 08)

Para um outro professor as mudanças que ocorrem no ensino não trouxeram novidades alguma, pois a escola já fazia esses trabalhos há bastante tempo.

“(...) uma dessas resoluções que aí saem como se aquilo fosse a última novidade... “não, agora as coisas vão ser diferentes”. Sabe... puxa vida, já se trabalhava com isso há muito tempo, já se falava disso há tanto tempo, o que é que tem de novo? (...) mas você fala, nossa isso já era feito não tem novidade nisso. Então eu fico meio espantada. Como eu disse quando eu li aqui Inovações do Ensino Atual veio na minha cabeça os Parâmetros Curriculares Nacionais porque é o assunto do momento porque é isto que se discute porque é isso que tem que permear o seu plano de trabalho, mas eu não acho que isso seja novidade (...). Então eu coloquei que se há Inovações no Ensino Atual eu ainda desconheço (...) se tem alguma inovação eu estou por fora, não sei o que é, pode até ter, eu não estou sabendo, eu coloquei o que que há de novo? Progressão continuada que também não acho grande novidade nisso porque aqui na escola nós tínhamos na época que eu trabalhava foi uma invenção nossa um tal de conceito único. (...) esse esquema atual para mim ele é ultrapassadíssimo (...) eu não acho que tenham inovações, se tiver eu preciso ser informada.” (Prof. 12)

Um professor relatou que por mais que as pessoas pedem mudanças no ensino, as situações não melhoram.

“(...) todo mundo não tem muita criatividade. Todo mundo quer que mude o ensino, mas mudar por onde, massificou com o computador, ficou pior, na minha opinião ficou pior (...).” (Prof.15)

Um outro professor considera que algumas mudanças podem ajudar os alunos em determinadas situações.

“(...) na outra escola eu já vi algumas provas de reclassificação, em alguns casos eu acho que até é válido para aquele pessoal que vem muito do interior, para não começar na primeira série, já é adulto nesses casos eu acho que... mas o aluno que faz a reclassificação só por uma questão de idade, eu já tive experiências de alunos aqui nesta escola mesmo e não funcionou também (...).” (Prof. 16)

Para um outro professor as mudanças ocorrem no ensino, mas questiona até que ponto elas são novas. Na sua opinião ainda, será que as pessoas que fazem parte

deste processo querem estas mudanças. Os professores não são preparados para as transformações no ensino.

“(...) então precisamos realmente de certos parâmetros porque você colocar estas inovações e até que ponto elas são tão novas assim também é uma coisa para se pensar, será que as pessoas estão querendo isso? estão preparadas para isso? Será que eu estou querendo tanto quanto, eu estou aqui me questionando, este novo será que não vai chocar? As inovações estão pegando as pessoas de calças curtas, o pessoal está pelado, por falta de formação do professor, a formação da pessoa, do ser humano.” (Prof.18)

Um professor se sente perdido e inconformado com a atual situação do ensino, pois não sabe os benefícios que as mudanças trouxeram para a escola. A situação está muito difícil.

“Eu não sei quais são as inovações do ensino atual. Quais foram as que tiveram? Eu acho que viraram tudo de ponta-cabeça. Têm pessoas que chegam para nós e falam assim: “você não pode comparar o ensino da sua época com o ensino de hoje porque é diferente, os alunos são diferentes”. Mas eu não sei... eu não consigo entender o que aconteceu na escola, eu estou perdidinha, eu não sei se eu estou, eu acho que eu devo estar errada. Se o sistema é esse eu não consigo entender muito bem o que está acontecendo, eu acho que o erro está em mim (...). Agora inovações eu não sei te falar, devem ter havido muitas, mas eu não sei se elas trouxeram benefícios, na minha opinião não trouxeram nenhum.” (Prof. 19)

Para um outro professor as mudanças foram ótimas. Existe uma liberdade maior de ensinar, pode-se avaliar de várias formas, a merenda melhorou e as crianças não precisam mais comprar os livros didáticos.

“As inovações para mim foram ótimas, tudo tem seus pontos positivos e negativos. Eu achei muito boa essa liberdade, um pouco mais de liberdade para ensinar o aluno. Então hoje já está mais aberto, assim no sentido ele pode....você pode fazer vários tipos de prova, é mapa, é o caderno, são atividades que eles trazem de casa, é tanta coisa que eles se envolvem que não é mais só aquela prova horrorosa que você tremia junto com os alunos, eu chegava a ficar suada junto com os alunos, de nervoso, de ficar vendo eles fazendo aquela prova, eu quem ficava nervosa de ver o sofrimento deles. As crianças para comprarem o livro era um sacrifício, tinha criança que conseguia comprar o livro no meio do ano, hoje eles dão o livro para a criança (...). (...) a merenda que era péssima, hoje está melhor.....” (Prof. 20)

b) A Progressão Continuada

Dos vinte professores entrevistados, quinze falaram da Progressão Continuada, uma das mudanças que ocorreu há algum tempo no ensino. Esta medida além de não ter agradado, parece ter chocado os professores da rede pública estadual.

Nove professores não concordam com esta mudança, estão descontentes e revoltados. A progressão continuada é definida como falta de cobrança; falta de reprovação; o aluno passa sem saber ler e escrever e além disso, é confundida com promoção automática ou aprovação automática. Quanto às conseqüências desta, trouxe prejuízos à aprendizagem dos alunos; a disciplina piorou; o aluno não tem mais interesse em aprender; o professor se sente desrespeitado, desmoralizado e desvalorizado perante os alunos; a relação professor - aluno não é mais a mesma e o ensino e a aprendizagem piorou. Supomos que os professores têm dificuldades para compreender a progressão continuada e não foram preparados para as mudanças que esta medida exige.

“(...) quando não tinha essa Progressão Continuada era melhor o aluno tinha mais interesse, gostava de aprender (...). Eu acho que com esta Progressão Continuada, faz uns três anos a coisa degringolou tudo a partir daí a coisa piorou (...). A Progressão Continuada (...) antes dela era melhor, percebo que esta progressão continuada ela trouxe muitas mudanças no sistema educacional, mas ela trouxe uma grande desestruturação em relação à aprendizagem dos alunos. Eu achei porque o aluno ele vê que não tem assim aquela reprovação, não tem muita cobrança (...). (...) então eu acho que progressão continuada aí não foi uma coisa boa, eu não eu achei, trouxe um grande prejuízo para os alunos (...). (...) a progressão trouxe mudanças para pior (...) nada reprova mais (...) eu sou totalmente contra mesmo (...).” (Prof.02)

“(...) e a escola com essa promoção automática, esse aluno vai chegar até o colegial. Eles estão pegando esse certificado do Ensino Médio sem saber, sem saber.... e o que é que tem de inovação?.” (Prof.06)

“Então a aprovação automática foi um desânimo para o professor, foi um desânimo para o aluno. O aluno passa o ano inteiro sem vir à escola, chega em janeiro ele freqüenta, ele é aprovado.” (Prof.14)

“Eu acho um horror essa progressão (...) até que me provem ao contrário, eu acho que não está funcionando. A gente que está em contato direto com o aluno percebe que não está funcionando em nada está ajudando o aluno. O problema não vai ficar na escola, o problema vai ser lá fora quando eles forem enfrentarem o mercado de trabalho (...). Então eu não concordo, não concordo, eu acho que o nível de disciplina piorou muito porque eles sabem que eles passam, tem aluno que mal vem o ano todo e chega em janeiro e vem um dia e passa, passa, quer dizer que moral que nós professores temos? que moral hoje a escola tem? Eu não sei o que deveria acontecer para mudar isso.... a coisa tá assim a gente pergunta aquele aluno baba? Não! então ele passa. Eu até hoje não me convenço com essa questão da progressão (...).” (Prof. 17)

“(...) a progressão continuada... eu acho que foi um dos fatores que contribuíram para fazer com que a educação chegasse aonde está porque eu acho que a questão de não se ter notas o professor não tem o que cobrar do aluno, o que você vai cobrar do aluno? Não que eu acho que a nota seja uma ameaça para o aluno, mas é um objetivo que ele tinha para atingir, ele fazia as coisas dele, estudava porque... a grande maioria gostava de ter uma nota boa, agora você não tem nota. O aluno pode ter faltas, ele sabe até quantas ele pode ter por ano e

se ele não estourar em faltas ele passa, mesmo ficando o ano todo sem fazer nada e o que é pior é que eles falam tudo isso para nós, eles falam assim: “eu fico sem fazer nada e depois venho aqui em janeiro e passo como todo mundo, então eu tenho que aproveitar”. Eles falam desta forma. Então eles aproveitam o ano inteiro fazendo bagunça e aí em janeiro eles vêm, às vezes nem vêm e passam.” (Prof.19)

Dois professores acreditam que se a Progressão Continuada fosse seguida como realmente ela tem que ser, poderia funcionar. Na opinião de um destes professores, proposições como a recuperação paralela e o reforço deveriam acompanhar a Progressão Continuada, mas não ocorrem. O docente precisaria entender que com esta mudança o aluno deveria ser promovido com conteúdo, por isso que é necessário conhecer, estudar melhor para utilizada.

“Então quando fala em Progressão Continuada todo mundo fica assustado e acha que é ir passando, passando e passando e não é exatamente isso. Então por isso que eu falo conhecer melhor para ser aplicado de maneira certa. (...) O correto da Progressão Continuada que está nos Parâmetros é existir realmente a Progressão Continuada, o aluno não ser retido, mas ele não ser retido porque ele chegou a competência que ele precisava para passar, só que para chegar nessa competência ele teve um respaldo de uma recuperação paralela, de um reforço (...) para que no final do ano ele seja promovido sim, mas promovido com conteúdo, com conhecimento de causa e não simplesmente promovido por promovido porque ele não pode ficar retido e essa recuperação paralela não está acontecendo.” (Prof. 01)

Um professor não vivenciou na prática de sala de aula a progressão continuada, só ouviu falar pelos outros professores que não a aprovaram.

“(...) essa Progressão Continuada que eu não sei direito o que é isso, eu vou pegar agora porque quando eu estava aqui não havia ainda e lá aonde eu trabalhava muito menos (...) enfim eu posso discordar ou concordar, mais eu ainda não vivenciei isto na prática (...). (...) eu não senti isso na pele ainda, como eu falei eu não vivenciei isso na prática vou sentir esse ano, mas eu vejo que os professores estão descontentes, enfim um recurso aí que não agradou, agradou os alunos, mas os professores não (...).” (Prof.12)

Dois professores consideram que a Progressão Continuada sempre existiu. Um ressaltou que nem todos os profissionais assumiam esta questão de passar o aluno. O outro professor, além de comentar que era levado mais a sério e exigia-se mais do aluno, hoje a promoção automática não é boa, é empurrar o aluno para o próximo ano sem condições.

“(...) a progressão continuada é de certa forma ela já existia né, mas acontece que nem todos os profissionais assumiam a questão de, de passar o aluno (...).” (Prof.13)

“(...) esse negócio de passar, esse negócio de progressão sempre existiu... só que era levado muito mais a sério (...). Então eles têm que ver a hora que eles fazem as coisas essa promoção automática que foi um lixo, para mim foi a pior coisa porque você tem aluno ali... hoje está muito difícil falar isso porque nesta escola aqui não tem tanta diferença, mas têm alunos que está na sexta ou sétima série e não sabe escrever nada, em determinadas escolas, o aluno tem dificuldades para tudo (...) A promoção automática é empurrar o aluno, é passar de ano. Gente como é que pode um aluno que não tem base nenhuma passar.” (Prof.15)

Um outro professor não faz objeções à progressão continuada. Na sua opinião, o que importa é respeitar o limite de cada aluno. Cinco professores não comentaram sobre o assunto.

“(...) agora essa progressão que tanto comentam.... mas até a oitava série tem aluno que vai muito mal o ano inteiro e chega no final do ano ele passa... eu acho o seguinte o limite dele foi aquele que não adianta porque o limite dele foi aquele e ele vai sempre ser assim limitado.... (...) então se ele estava na sala junto com o outro, ele não aprendeu porque ele não quis ou porque ele é uma pessoa limitada...então neste sentido quanto as avaliações, essa progressão continuada que estão caindo tanto em cima e se esse aluno for sempre limitado? e se não conseguir chegar? de repente ele pode até ultrapassar as estruturas mentais dele para frente e ainda fazer um cursinho aí e chegar primeiro que o outro, mas talvez ele vai se conscientizar lá na frente, não naquele momento, às vezes não é o momento....” (Prof. 20)

c) Outras Inovações nos Recursos Didáticos

Quanto às inovações nos recursos didáticos como a informática, salas ambientes e vídeo, dos vinte professores entrevistados, nove professores até acreditam ser um recurso interessante e muito bom, mas alguns questionam se isto é mesmo uma inovação. Para todas essas mudanças o professor precisaria ser preparado, ter material suficiente e de condições adequadas de trabalho.

“(...) a gente já tentou algumas mudanças como a sala ambiente, então muda a disposição de carteiras, tenta tornar a sala, uma sala mais com a cara daquela matéria, mas eu acho que não é suficiente (...). Informatização, os computadores são coisas novas para a Escola porque a escola não tem, mas isso não é inovação (...) computador hoje (...) é um material necessário, é um recurso necessário na sala de aula e tem tido problemas porque professor muitas vezes não sabe utilizar, não está preparado (...) mas eu não tenho essa prática ainda de preparar, de trazer uma aula, trazer os alunos lá para o computador (...).” (Prof. 12)

“(...) alunos em sala de informática, aqui raras são, sabe quando você leva aluno para sala de informática? Numa sexta feira, quinta foi feriado, sexta tem aula vem cinco, aí você vai (...). A sala ambiente é uma poluição visual, aquele tanto de varal que fazem (...). Teve uma professora que na sala ambiente ela chegou a colar o Sítio do Pica - Pau Amarelo inteiro no teto da sala. (...) a prática depende de várias coisas (...). Também depende do ambiente físico. Eu quero usar a sala de vídeo. Só que no dia, se eu não marcar com uma semana de antecedência eu não consigo. Então eu tenho que planejar aquilo, porque? Porque tem uns

quatro ou cinco que querem usar também e só tem uma sala de vídeo para dois mil alunos né. Como no caso do computador que eu te disse são cinco computadores para dois mil alunos. ”
(Prof. 14)

Um professor não é a favor das salas ambientes. No seu ponto de vista, não vê finalidade alguma destas salas, pois além dos alunos jogarem os trabalhos expostos uns nos outros, tumultuam na hora que vão trocar de salas.

“(...) sala ambiente, o que é que você vai fazer com uma sala de português, ciências, você vai encher de coisas? Os trabalhos que nós fazemos e que ficam expostos nas salas para que serve? Para aluno depois jogar um no outro depois. Tipo feira de ciências, isso tinha na minha época, hoje mudou para outros nomes, é um projeto, entendeu?(...) eu também não sou muito a favor dessa sala ambiente, essa circulação de aluno para mudar de sala, uma bagunça.”
(Prof. 15)

Um outro professor apreciou muito os computadores. Acredita ser um grande instrumento para os alunos fazerem pesquisas. Quanto aos filmes e a televisão parecem ser recursos bastante valiosos para o professor. No seu ponto de vista, é uma pena que em cada sala de aula não tenha um vídeo. Nove professores não se referiram a este assunto.

“Então as inovações eu tenho curtido bastante também quanto aos computadores eu acho assim os alunos estão bem melhores do que eu nos computadores, mas eu falo para eles depois de terminarem a pesquisa eu quero uma conclusão deles do que encontraram, do que leu (...). Então o computador foi muito bom. Uma coisa assim que eu gostei pra caramba são assim os filmes, para estar discutindo, despertando, que pena que toda sala não tem vídeo, quer dizer você depende, tem que marcar bem antes.... tem dessas coisas.. essas coisas a gente não tinha de espécie alguma, a escola era muito pobre (...) eu acho que ainda não está do jeito que a gente quer, mas era muito paupérrima, era só o giz mesmo.” **(Prof. 20)**

d) A Escola Padrão

Dos vinte professores entrevistados, três comentaram favoravelmente à uma mudança que ocorreu no ensino, que foi a época da Escola Padrão. Supomos que para esses professores esta inovação foi muito importante, pois proporcionou aos professores o desenvolvimento de bons trabalhos pedagógicos e em equipe.

“(...) eu tenho acompanhado toda essa mudança desde uns tempos atrás que nós passamos por algumas reformas no Ensino com a Escola Padrão, depois com as Leis de Diretrizes, os Parâmetros Curriculares (...) isso aqui dentro de uma mesma escola e nós tivemos muitos colegas que quando acabou a Escola Padrão teve aquela mudança no Ensino (...) houve um rompimento, muitos colegas tiveram que mudar tal e o quadro docente assim quebrou era um trabalho muito importante que estava sendo feito tinham conseguido várias coisas (...). (...) e

agora não tem mais a Escola Padrão e não tem mais aquele horário. Hoje tem o HTP, mas é mais para estudo, mais assim para texto, não para você estar preparando o material para aula. E... essas aulas aí, tudo você tem que preparar antes (...).” (Prof.11)

“(...) essa Escola foi a primeira a entrar nessa Escola Padrão e aí nós tínhamos uma carga horária muito legal, apenas 24 horas aula (...) eu trabalhava apenas um período aqui (...) e eu fiquei só aqui nessa escola (...) havia uma equipe de professores nessa escola e que ficaram aqui por alguns anos (...) então foi um período muito bom para escola (...) era sempre aquela equipe. Então a gente já falava a mesma língua, os projetos que aqui na escola a gente já... tinha entrosamento maior, facilitava muito, uma época muito feliz (...) Escola Padrão (...) uma equipe de professores excelentes. Então foi um período assim maravilhoso.” (Prof. 12)

“Essas inovações demonstram sempre a busca do Governo para uma melhoria, mas na base da economia, a melhor experiência que eu vi foi sem dúvida a Escola Padrão que por sinal ocorreu na época do Fleury (...) mas ele para a educação foi melhor que o Covas, onde todos depositavam a maior confiança. A Escola Padrão foi a que mais mostrou, a gente via, o investimento ali dentro (...) o professor trabalhava muito menos em horas aulas, trabalhava muito mais em sala de aula, o professor tinha muito mais tempo, muito diferente do que ocorre agora.” (Prof. 14)

Um outro professor, apesar de não ter trabalhado numa Escola Padrão e não ter tido muitas informações sobre esta fase acredita ter sido um período de grandes vantagens para os professores. Dezesseis professores não se referiram a este assunto.

“Ah! Teve a Escola Padrão não deu certo, apesar de eu ter trabalhado na escola pública nesta época eu não cheguei a pegar uma escola que fosse padrão, eu queria ter trabalhado... mas a Escola Padrão não deu certo, eles tinham muito mais regalias que as outras escolas, apesar que eu não sei muito bem o que aconteceu porque eu saí, parei de trabalhar e neste meio tempo as escolas padrões terminaram.” (Prof. 19)

Conclusões desta classe de categorias:

Nesta classe de categorias, abordamos os seguintes aspectos: as inovações atuais do ensino; a progressão continuada; as inovações nos recursos didáticos e a escola padrão.

Dos relatos dos professores entrevistados supomos que a metade deles parece não ser favorável às mudanças que ocorreram no ensino, pois não compreendem e muito menos aceitam a situação em que se encontra a educação. Supomos também, que anseiam por modificações melhores, mesmo quando se colocam de forma pessimista. Destacamos dentre as várias argumentações, solicitações e queixas sobre o ensino: a falta de reprovação; o aluno não comparecer à recuperação e passar de ano; a desvalorização do professor perante os alunos; a dificuldade de se avaliar com

classes superlotadas; a contenção de gastos do governo, por isso o aluno fica menos tempo na escola; a reformulação total no ensino, a melhor preparação do jovem; o aumento salarial; o pedido de ajuda para dar as aulas; as dúvidas sobre as inovações no ensino; as experiências construídas são negadas com a vinda das mudanças; a negação de todas as teorias e as práticas escolares já existentes na educação com a inserção do Construtivismo nas escolas; o contexto escolar não é levado em conta com a inserção das mudanças; o professor não reflete as inovações; parece que ninguém sabe quais foram os benefícios que as mudanças trouxeram para a escola e, por mais que as pessoas peçam mudanças no ensino, as situações não melhoram. Na opinião de um destes professores o ensino caminha para o pior, sem perspectivas de melhoras. Para outro, a educação vai virar um caos e outro tem dúvidas se as inovações no ensino trarão bons resultados.

Alguns professores se declararam insatisfeitos, perdidos e resistentes às mudanças no ensino. Outros têm dúvidas se estas trouxeram alguma novidade ou benefícios para o âmbito escolar. Destes, um quer retornar ao ensino tradicional e alfabetizar os alunos que estão no Ciclo-II do ensino fundamental. Não sabe até quando vai agüentar se a situação do ensino não melhorar. Na opinião de um professor, embora não dê mais para ficar no tradicional, o aluno deverá ser avaliado e reprovado, caso não domine a matéria.

Dois outros professores acreditam que as mudanças que ocorreram no ensino não trouxeram novidades alguma, pois a escola já fazia esses trabalhos há bastante tempo. Um destes questiona se as pessoas que fazem parte deste processo querem mesmo as inovações no ensino. Os professores não são preparados para as transformações no ensino.

Menos da metade dos professores se declarou favorável às mudanças no ensino, mas a maioria solicita algumas medidas para viabilizar a prática de sala de aula, tais como: mais investimentos financeiros na educação; o docente precisa ser preparado, estudar, conhecer as mudanças, interpretá-las adequadamente, ter orientações adequadas e respaldo no trabalho. Como pontos positivos, alguns destes professores ressaltaram que as mudanças atuais que ocorreram no ensino são as melhores que tiveram até o presente momento; algumas delas podem ajudar os alunos em algumas situações, como por exemplo a reclassificação; as mudanças

foram ótimas, existe uma liberdade maior de ensinar, pode-se avaliar de várias formas, a merenda melhorou e as crianças não precisam mais comprar os livros didáticos.

Parece-nos que os professores não são especificamente contra as mudanças e, sim, à maneira como estas chegam às escolas, como são passadas para eles, sem respaldo, sem orientações, sem possibilitar um espaço para estudos dirigidos e reflexões. Estas inovações mais desorganizam e angustiam os professores do que orientam e facilitam o trabalho deles. Parece-nos que os professores, por se sentirem inseguros, impotentes, sem saber a quem recorrer, se sujeitam às regras, fazem o que lhes é determinado, sem buscar compreendê-las direito.

Quanto à Progressão Continuada, notamos que a grande maioria é contra esta medida, além dela não ter agradado, parece-nos ter chocado os professores da rede pública estadual. Para eles, a progressão continuada é definida como falta de cobrança, falta de reprovação, o aluno passa sem saber ler e escrever, além disso é confundida com promoção automática ou aprovação automática. Quanto às conseqüências, trouxe prejuízos à aprendizagem dos alunos, a disciplina piorou, o aluno não tem mais interesse em aprender, o professor se sente desrespeitado, desmoralizado e desvalorizado perante os alunos; a relação professor-aluno não é mais a mesma; e por último, trouxe mudanças no ensino e a aprendizagem está ruim.

Uma minoria de professores é favorável à Progressão Continuada, por entenderem que não funciona porque não é seguida e compreendida devidamente pelos docentes. Na opinião de um destes professores, proposições como a recuperação paralela e o reforço que deveriam acompanhar a Progressão Continuada não ocorrem adequadamente. O docente precisa entender que, com esta mudança, o aluno deve ser promovido com conteúdo, por isso que é necessário conhecer e estudar melhor para utilizá-la.

Uma minoria de professores considera que a Progressão Continuada sempre existiu. Um ressaltou que nem todos os profissionais assumiam esta questão ao passar o aluno. O outro professor, além de comentar que era levado mais a sério e exigia-se mais do aluno, hoje, a promoção automática não é boa, é empurrar o aluno para o próximo ano sem condições.

Parece-nos que esta medida ao ser implantada, modificou significativamente as escolas. Os professores estão insatisfeitos e revoltados e parecem não ter sido preparados para esta mudança educacional.

Um outro professor parece que não têm objeções à progressão continuada. Na sua opinião, o que importa é respeitar o limite de cada aluno. Parece-nos que, para este professor a Progressão Continuada não alterou ou atrapalhou em nada o desenvolvimento do seu trabalho e a sua visão sobre o aluno.

Quanto às inovações nos recursos didáticos como a informática, salas ambientes e vídeo, quase a metade dos professores entrevistados acredita ser um recurso interessante e muito bom, mas alguns destes parecem questionar se isto é mesmo uma inovação. Mas, seja qual for a mudança que ocorre no ensino, o professor precisaria ser preparado, ter material e condições adequadas de trabalho.

Um professor somente não é a favor das salas ambientes. No seu ponto de vista não vê finalidade alguma nestas salas, pois, além dos alunos ficarem jogando os trabalhos expostos uns nos outros, tumultuam na hora que vão trocar de salas.

Parece-nos que os professores concordam com as mudanças nos recursos didáticos no ensino, mas não, com a maneira como são passados para eles e como são disponibilizados na escola.

Quanto a Escola Padrão, uma minoria comentou favoravelmente a esta mudança que ocorreu no ensino. Parece-nos que para esses professores esta inovação foi muito importante, pois proporcionou aos professores o desenvolvimento de bons trabalhos pedagógicos e em equipe.

Supomos que a Escola Padrão foi muito significativa para o professor, pois se conscientizaram que é possível fazer um bom trabalho na escola. Eles tiveram uma carga horária adequada, espaço para estudar, para preparar as aulas e para trabalhar em conjunto. Foi um período de muitas conquistas, puderam experimentar mais autonomia no trabalho, conseguiram um espaço de reflexão e se sentiram mais valorizados enquanto profissionais da educação e até como seres humanos.

Um outro professor, apesar de não ter trabalhado na Escola Padrão e não ter tido muitas informações sobre esta fase, acredita ter sido um período de grandes vantagens para os professores. Parece-nos que gostaria de ter vivenciado esta época.

Parece-nos ainda que alguns professores que não participaram deste projeto vêem como um período só de privilégios e não como um momento que possibilitou melhores condições de trabalho para o professorado.

2. A Escola “B”

2.1. A Caracterização da Escola “B”

A segunda Escola Pública Estadual onde a pesquisa se realizou, foi fundada em 1982 e está localizada num bairro de periferia, de classe média/baixa de uma cidade do interior de São Paulo. O bairro é residencial, porém encontramos comércio nas suas imediações, como lanchonetes, restaurante, farmácia e lojas.

A escola está localizada ao lado de uma escola municipal. O prédio da escola corresponde à área total de um quarteirão, sendo construído em um pavimento. Ela possui uma biblioteca, uma sala de computador, uma quadra poliesportiva não coberta e um estacionamento. O Laboratório de Ciências, de Biologia e a sala de Artes estão desativados, sendo utilizados como sala de aula por falta de espaço físico. No noturno, funcionam dois tele cursos e uma outra sala de aula é cedida à Prefeitura para a realização do trabalho de alfabetização.

Esta escola é muito bem conceituada na opinião da população, sendo muito procurada por professores nas atribuições de aulas e por alunos na época de matrícula.

Percebemos que a direção se esmera na execução de suas atividades, fazendo-se presente praticamente nos três períodos de funcionamento da escola. Entre os professores notamos que a maioria é do sexo feminino, possuindo somente três professores do sexo masculino. A maioria possui formação universitária e os que não tem, estão cursando. Alguns possuem ou estão buscando especialização.

A escola funciona em três períodos: manhã (das 07:00 às 12:00 horas); tarde (das 13:00 às 18:00 horas) e noite (das 19:00 às 22:30 horas).

Com relação aos alunos, a escola têm matriculados 1619 alunos (como mostra a TABELA 3) meninos e meninas, sendo que são poucos os alunos do bairro que a freqüentam, a sua grande maioria vem de nove bairros da periferia, próximos à escola e de classe pobre.

Quanto à matrícula, a escola é muito procurada e tem um número baixo de desistências no período diurno, girando em torno de 0,1%. Já no período noturno, a evasão escolar é um pouco maior, gira em torno de 10%, pois os alunos trabalham e

acabam desistindo, pelo cansaço. Quanto ao número de reprovação é muito baixo. A aprovação gira em torno de 95%. (Fonte: Levantamento do Resultado Final do Ano Letivo/2001 - Secretaria de Estado de São Paulo).

Tabela 3 - Organização dos alunos da escola “B” por períodos, séries e salas

Manhã			Tarde			Noite		
Série	Alunos	Salas	Série	Alunos	Salas	Série	Alunos	Salas
1 ^a	30	06	4 ^a	35	03	6 ^a	45	01
2 ^a	32	05	5 ^a	35	04	7 ^a	42	02
3 ^a	31	04	6 ^a	35	04	8 ^a	38	03
4 ^a	30	04	7 ^a	46	03	1 ^o	43	04
-	-	-	8 ^a	38	01	Telecurso	53	02
Total = 584			Total = 561			Total:		
	19			15			421	12

A escola possui ao todo 105 funcionários que correspondem ao diretor; vice - diretor; coordenadores pedagógicos, professores e funcionários, como mostra a TABELA 4, a seguir.

TABELA 4 - Funcionários da escola “B”

Cargos	N.º de funcionários
Diretor	01
Vice - Diretor	01
Coordenador Pedagógico	02
Professores (Ciclo-I)	19
Professores (Ciclo-II)	71
Limpeza	02
Merendeira	01
Inspetores de Alunos	03
Guarda - noturno	01
Secretária	01
Oficiais de Escola	03
Total	105

2.2. Os Resultados das entrevistas com os Professores

2.2.1. A Caracterização dos Professores

Nesta parte, conheceremos a formação, a história e a experiência profissional (educacionais e não educacionais) dos vinte professores entrevistados do ensino fundamental, sendo dez do Ciclo-I e dez do Ciclo-II, da Escola “B”, tal como aparecem em seus relatos. As informações apresentadas a seguir foram obtidas durante a primeira sessão da entrevista.

2.2.1.1. A Formação dos Professores e Experiências Anteriores

a) A Formação dos Professores e a Escolha Profissional

A partir dos dados obtidos, podemos caracterizar a formação dos vinte professores entrevistados. Estas informações encontram-se a seguir, no Quadro 5.

Profs.	Curso Normal/ Universitário	Escola/ Universidade	Tempo na carreira	Especialização	Trabalhava/ estudava
01	Matemática	Particular/SP	28 anos	não	não
02	Letras	Particular/SP	12 anos	não	sim
03	Magistério/ Pedagogia	Particular/SP Particular/SP	08 anos	não	não
04	Letras	Particular/SP	09 meses	sim	sim
05	Matemática	Particular/SP	09 anos	não	sim
06	História/ Geografia	Particular/MG	09 meses	não	não
07	Educação Artística	Particular/SP	22 anos	sim	sim
08	Letras	Particular/SP	22 anos	não	não
09	História/ Geografia	Particular/SP	11 anos	não	sim
10	Magistério Educação Artística	Particular/SP Particular/SP	15 anos	sim	sim
11	Magistério/ Pedagogia	Estadual/SP Particular/SP	20 anos	não	sim
12	Magistério	Estadual/SP	14 anos	não	sim
13	Magistério/ cursando Letras	Estadual/SP Particular/SP	17 anos	não	sim
14	Magistério	Estadual/SP	17 anos	não	não
15	Pedagogia/ Ciências Contábeis Magistério	Particular/SP Particular/SP Particular/SP	16 anos	sim	sim

16	Magistério/ Pedagogia	Estadual/SP Particular/SP	19 anos	não	sim
17	Técnico Contabilidade/ Magistério/ Jornalismo incompleto/ Pedagogia	Estadual/SP Estadual/SP Particular/SP Particular/SP	21 anos	não	sim
18	Magistério/ Téc. Economia Doméstica/ Téc. Enfermagem/ Matemática incompleto/ Pedagogia	Estadual/SP Estadual/SP Estadual/SP Particular/SP Particular/SP	24 anos	não	não
19	Magistério	Estadual/SP	18 anos	sim	sim
20	Magistério	Estadual/SP	22 anos	não	não

Quadro 5 - A formação dos professores da escola “B”.

Através dos dados acima, observamos que, dos vinte professores entrevistados, três são formados em Letras. Dois professores são formados em Matemática e dois em História e Geografia. Dois são formados em Educação Artística, sendo que um deste, também possui Magistério. Quatro possuem somente o Magistério; três têm o Magistério e a Pedagogia; um outro professor é formado em Pedagogia, Ciências Contábeis e Magistério. Outro possui Magistério, Técnico em Economia Doméstica, Técnico em Enfermagem, o curso de Matemática incompleto e Pedagogia. Um outro professor, além de ser formado em Técnico de Contabilidade, tem o Magistério, o curso de Jornalismo incompleto e Pedagogia. Um professor tem o Magistério e cursa a Faculdade de Letras. Todos os professores com curso superior fizeram em universidades particulares. Os professores que possuem o Magistério, dez fizeram em escolas estaduais e dois em escolas particulares. Treze trabalharam enquanto estudavam.

Com relação ao tempo na carreira, dois não têm um ano; quatro professores possuem de oito a doze anos; cinco possuem de treze a dezessete anos; sete possuem de dezoito a vinte e dois anos; um possui vinte e quatro anos e outro tem vinte e oito anos de atuação. Dos vinte professores, treze possuem especialização.

As razões e as motivações que levaram os entrevistados a optarem pelo curso universitário e a se tornarem professores apesar da diversidade, supomos que, oito tinham certeza da escolha que fizeram. A escolha de quatro professores está ligada à

influência dos amigos e familiares. Sete professores não tinham clareza da escolha profissional. Um professor não se referiu ao assunto.

Professores que tinham certeza da escolha profissional

“Eu quis fazer matemática, eu escolhi matemática por dois motivos. Um porque adoro matemática, sempre gostei e outro porque tem mais aulas para escolher (...).” (Prof. 05)

“(...) fiz Magistério... o que era que eu sempre quis ser quando pequena. Eu brincava desde pequena de escolinha e tal. Eu queria ser professora... então eu já vinha com esta coisa desde criança e aí eu comecei a fazer, inclusive meu avô achava que eu não conseguiria, ele não imaginava que eu ia fazer porque a mulher pensa logo em casar.” (Prof. 11)

Escolha Profissional por influência de amigos ou familiares

“(...) para mim ser professora de Matemática tem a ver com meus amigos. É que quando eu estudava eu tinha um grupo de amigos desde o ginásio que todos foram fazer Matemática e eu estava no meio e fui fazer Matemática também (...) caímos na mesma classe, fizemos na M. (...) gostei, até poderia ter feito outro curso (...).” (Prof. 01)

“Eu me tornei professora... a princípio na minha época quem estudava se tornava professora e também minha mãe tinha uma ambição de ter uma filha formada em professora, ela queria que eu fosse professora, talvez porque ela queria ter sido... mas eu gostei (...).” (Prof. 20)

Professores que não tinham clareza da escolha profissional

“(...) eu fiz a faculdade, eu escolhi Letras não era bem na época que eu gostava, sabe, mas eu acho que era o que estava mais acessível que não era tão cara (...) então não era tão dispendioso... então eu acabei fazendo Letras (...).” (Prof. 08)

“fiz curso Técnico de Contabilidade porque eu tinha vontade de fazer, mas eu nem fui buscar o diploma porque não tinha nada a ver comigo. Na verdade eu queria fazer Direito ou Enfermagem, eu tinha paixão para fazer Direito na época, mas na minha cidade não tinha faculdade. É tem aquela coisa você já está namorando (...) e minha mãe também ficava muito preocupada quando falava em estudar fora e eu acabei indo fazer o Magistério porque era o que eu tinha mais fácil para fazer (...).” (Prof.17)

b) As Experiências Profissionais Anteriores

Dos vinte professores entrevistados, treze, antes de começarem a lecionar, exerceram atividades profissionais em vários locais. Seis professores enquanto cursavam a universidade já lecionavam. Três professores começaram a lecionar depois de formados. Dois professores trabalhavam e lecionavam. Dos vinte

professores atualmente somente um continua a trabalhar no comércio e lecionar. Como podemos perceber a seguir, no Quadro 6.

Profs.	Comércio	Indústria	Banco	Outros	Lecionava
01	não	não	não	não	sim
02	sim	não	não	não	não
03	não	não	não	não	sim
04	sim	não	não	não	não
05	não	não	não	sim	não
06	não	não	sim	sim	não
07	não	não	sim	não	não
08	não	não	não	sim	não
09	sim	sim	não	sim	não
10	não	não	não	sim	sim
11	sim	não	não	não	não
12	sim	não	não	não	sim
13	sim	sim	não	não	não
14	não	não	não	não	sim
15	não	não	não	não	sim
16	não	não	não	sim	sim
17	não	não	não	sim	sim
18	não	não	não	não	sim
19	não	não	não	sim	sim
20	não	não	não	não	sim

Quadro 6 - As experiências profissionais (não educacionais) dos professores da escola “B”.

Um professor, quando estava para se formar, pediu demissão do emprego para se dedicar somente a Faculdade.

“(...) eu foi ser secretária na outra empresa da dona H. H. do M. L. e lá eu fiquei um tempo também um ano e pouco e saí porque eu já estava quase para me formar. Então eu saí e fiquei só me dedicando a Faculdade de Letras. (...) era importante me esforçar mais na Faculdade, pois ia ser a minha profissão...eu acho que eu já estava mais madura também.” (Prof. 02)

Um professor queria aproveitar a experiência que teve num cargo administrativo quando foi lecionar, mas percebeu que eram situações bem diferentes.

“Então eu fui ser secretária, trabalhei dois anos, me formei e logo eu comecei a lecionar. Foi bom, a experiência como secretária... eu me dava bem com todo mundo, eu achei que este emprego ia me ajudar na escola, mas é um serviço bem diferente de secretária para depois ir para a sala de aula (...).” (Prof.11)

Um outro professor, além de lecionar, trabalha até hoje no seu próprio estabelecimento comercial, mas comentou que se não fosse por questões familiares, deixaria tudo para se dedicar só a docência.

“(...) eu fui trabalhar no comércio que era o ramo do meu marido, um restaurante (...) para ajudar o meu marido (...) mas é uma coisa que eu não gosto, é desgastante, faço a minha obrigação. Agora eu tenho três filhos... então eu tenho que tocar, eles me ajudam, mas por mim se fosse para mim escolher eu escolheria dar aulas de manhã e tarde e fecharia o comércio, mas eu faço porque eu preciso mesmo, eu tenho que ajudá-los a estudar e não tem como eu ficar só na escola (...).” (Prof. 12)

Um professor, depois de dez anos de Magistério, larga tudo para montar seu próprio negócio, mas como este sonho não deu certo, retornou à escola em busca de segurança e de estabilidade.

“(...) eu trabalhei mais ou menos dez anos no Magistério e aí nós viemos a parar, dois anos eu fiquei parada com a loja, aí nós voltamos, correndo. Voltamos para nossa sala com estabilidade, aí eu prestei concurso porque o comércio também é uma ilusão você pensa que vai ganhar dinheiro (...) nós vimos que não era tudo aquilo.” (Prof. 13)

A experiência profissional (não educacional) de um professor mudou significativamente sua vida. De auxiliar de limpeza numa escola, tornou-se professor e mais tarde um dos proprietários desta instituição. Assumir dois papéis não foi uma experiência muito fácil.

“(...) eu fui trabalhar de faxineira (...). Eu trabalhava com ela na escola quando terminei o Magistério ela achou que eu podia ser assistente dela na sala de aula (...). Esta era uma escola particular e ficou aberta 25 anos... era de pré alfabetização. Eu fiquei como professora dois anos (...) teve um problema do plano cruzado (...). Ela ficaria livre dessas dívidas e nós as donas da escola e nós aceitamos e ficamos como professoras, mas também com a função administrativa. Essa experiência foi muito boa, mas é muita preocupação porque você, além de trabalhar com os alunos, ter seus objetivos como professora, você tinha que ter seus compromissos e objetivos como dona de escola mesmo (...).” (Prof. 16)

Um professor por querer trabalhar como docente conseguiu conciliar suas atividades na parte administrativa de um hospital e lecionar.

“(...) eu estava trabalhando no hospital como a assistente administrativo e aí me deu vontade de fazer aquilo que eu tinha me formado. Então eu quis voltar, eu conciliei o hospital e uma escola, mas casei, fiquei só com a escola (...).” (Prof. 19)

c) As Experiências Profissionais em outras escolas

A partir do momento que estes professores começaram a lecionar, oito tiveram experiências em escolas particulares; nenhum lecionou em escolas municipais e dezoito professores passaram por mais de uma escola estadual. Um professor foi orientador pedagógico na Delegacia de Ensino; outros cinco foram coordenadores pedagógicos, numa escola estadual. Um professor foi diretor substituto em duas escolas estaduais. Três professores foram proprietários de escolas maternas e de pré e um professor de berçário. Quatorze professores também deram aulas particulares, como podemos perceber a seguir, no Quadro 7 .

Prof.	Escolas Particulares	Escola Municipal	Escolas Estaduais	Diretor/ Coordenador Pedagógico/ Orientador Pedagógico/ Proprietário de Escola	Aulas Particulares
01	não	não	sim	não	sim
02	não	não	sim	não	sim
03	sim	não	sim	não	sim
04	não	não	não	não	não
05	sim	não	sim	sim	não
06	não	não	não	não	não
07	sim	não	sim	não	não
08	não	não	sim	não	sim
09	não	não	sim	sim	sim
10	não	não	sim	não	não
11	sim	não	sim	sim	sim
12	não	não	sim	não	sim
13	não	não	sim	não	sim
14	sim	não	sim	não	sim
15	não	não	sim	sim	não
16	sim	não	sim	sim	sim
17	sim	não	sim	sim	sim
18	sim	não	sim	sim	sim
19	não	não	sim	sim	sim
20	não	não	sim	sim	sim

Quadro 7 - As experiências profissionais em outras escolas dos professores da escola “B”.

Um professor logo que ingressou no Estado foi para uma cidade muito pequena lecionar e não foi uma experiência tão gratificante, pois enfrentou muitas dificuldades.

“(...) lá foi triste, Nossa Senhora aquilo lá é o fim de mundo (...) Lá era um fim de mundo. Você sai de um lugar porque eu já trabalhei como ACT em R., aí você vai para um lugar totalmente estranho, não é que as pessoas sejam ruim (...) você ganhando pouco (...) é difícil você viver fora (...).” (Prof. 01)

Um outro professor não viveu uma experiência muito fácil quando foi dar aulas numa escola estadual da periferia, pois estava acostumado a lecionar em escolas particulares onde os problemas eram bem diferentes.

“Eu vivi uma outra realidade porque eu fiz Magistério lá no A. Então era uma escola particular, uma escola de freiras, os estágios que eu fazia eram com aquelas crianças bonitinhas, arrumadinhas (...). (...) em escola de periferia realidade diferente do que eu era acostumada, bem diferente, bem diferente! Aqui tinha muito aluno que não sabia ler nem escrever, carência afetiva, a gente faz muitas vezes mais mãe do que fazer o lado do professor de estar educando ali no be a ba.” (Prof. 03)

As experiências de um outro professor na época de faculdade foram importantes para se tornar professor.

“No quarto ano de faculdade nós tínhamos que iniciar estágio. O meu estágio foi dentro da própria faculdade. Nós pegamos alunos de escolas carentes de R. e nós dávamos aulas de laboratório de redação dentro da própria Faculdade (...). eu comecei a pegar gosto por estar dentro de uma sala de aula, por estar trabalhando com o aluno mesmo (...). Eu terminei a Faculdade e resolvi mudar totalmente a minha vida... larguei o meu emprego (...) comecei a dar aula como eventual e não me arrependo (...).” (Prof. 04)

A fala de um professor nos mostra que é com a prática e com a vivência que o professor vai constituindo o seu saber docente.

“(...) no início da minha carreira eu não tinha a mínima noção de sala de aula (...) cheguei lá, aula de inglês, quinta série, eu pensei o que é que eu vou fazer... aí comecei a falar com os alunos (...) a coisa foi pegando fogo na sala de aula e eles ficaram tão entusiasmados em saberem que o corpo deles tinham palavras em Inglês (...) e para mim aquilo era muito importante (...). Eu percebi que havia uma forma em mim que eu conseguia manipular as crianças, eu consegui fazer com que eles trabalhassem, se interessassem (...). Quando eu comecei a dar português, foi a mesma coisa.” (Prof. 08)

As experiências educacionais de três professores em outros cargos na educação, contribuíram para o seu crescimento profissional.

“Eu achei excelente, eu senti de sair de lá porque trocou a dirigente (...). Então por isso que o que eu sei hoje, o que eu aprendi, foi dentro da Delegacia de Ensino porque lá dentro é uma escola. Lá eu fiquei só um ano, eu era Orientadora Pedagógica de Matemática,

orientadora de professores de Matemática. Eu ficava lá, orientava, dava cursos, fazia cursos em São Paulo, depois aquilo que eu aprendia, eu aplicava com os professores.” (Prof. 05)

Já um outro professor não tem a mesma opinião, dos colegas citados anteriormente, pois queria trabalhar as crianças que possuíam dificuldades de aprendizagem individualmente, mas esta não era função do coordenador pedagógico.

“(...) eu mesma fui coordenadora cheguei a ser, mas eu o que me deram para ser coordenadora eu não queria ser aquilo, eu queria fazer outras funções, eu por mim eu queria pegar o aluno na sala de aula trazer comigo para trabalhar essa criança, mas não podia, não era função de coordenador.” (Prof. 20)

Um professor relatou que lecionou em várias escolas estaduais e particulares e até foi proprietário de uma escola de educação infantil. Por mais que esta experiência tenha sido desgastante, não foi difícil não. Considera estas experiências muito importantes na sua vida profissional.

“Eu tive também escolinha particular, eu tive durante três anos escola de maternal e prezinho e trabalhava também no Estado e assim não foi difícil não (...). Eu fiquei três anos com escolinha e depois parei porque era muito desgastante porque eu ia para o Estado, eu teria que pôr professora lá e aí você não sabe o jeito... eu gosto de estar olhando as coisas porque se tiver alguma reclamação de alguma coisa eu estou sabendo. Então eu não quis mais a escolinha, entrou ladrão e o meu marido falou: “pára, isso está te estressando muito.” (Prof.11)

As experiências de um professor em classe de aceleração foram os melhores anos de sua vida profissional, pois aprendeu muitas coisas.

“eu trabalhava na classe de aceleração, é aquelas classes que você está com crianças de 13 a 18 anos que ainda não foram alfabetizadas e você tem um ano para trabalhar com eles, aí você trabalha um ano, classe um, aceleração um, o ano seguinte aceleração dois para poder mandá-los para a quinta série e eu trabalhei dois anos, três anos seguidos, lá em M. A e foram os melhores anos da minha vida porque eu aprendi muito porque você vê crianças de 18 anos que precisavam de alguma coisa e era de você que eles dependiam.” (Prof. 14)

Dois professores, sendo um já citado anteriormente, tiveram experiências muito válidas nas escolas estaduais que lecionaram.

“Eu sinto saudades de uma escola que eu fiquei seis anos, mas acabou... ficou só de quinta a oitava série. Lá no A.M. eu posso te falar que lá era uma escola, tudo funcionava. Aí eu fui para o O.J. no S. (...) era uma classe muito difícil, tinham muitos problemas de disciplina e de aprendizagem (...) mas graças a Deus foi bom. Na primeira escola do Estado como eu te falei, eu tive uma experiência boa. Eu sofri! não vou te falar que eu não sofri porque eles são

exigentes demais (...). Então eu acho que eu adquiri bastante experiência nesta escola e eu comecei eu mesma me auto afirmar como pessoa, ter mais equilíbrio e a me dominar. Então eu achei que foi muito bom esta escola para mim, de ser professora e de estar lá.” (Prof. 16)

Um professor, já citado anteriormente, comentou que apesar de ter tido uma grande decepção numa escola estadual de que gostava muito, não conseguiu se sentir à vontade em outras. Este mesmo professor também lecionou no ginásio, mas percebeu que gosta mesmo, é dar aulas no primário.

“ No G., eu fui coordenadora durante cinco anos e eu larguei para ficar na Direção (...) aí depois eu precisei mudar de escola porque não tinha mais aulas lá. (...) foi uma experiência muito importante, aquela escola era minha vida, eu tinha verdadeira paixão, mas eu tive uma decepção tão grande que depois eu nunca mais quis voltar (...) eu passei em outras escolas (...) mas eu não gostei, mas trabalhei porque precisava trabalhar (...). Aqui no O. V. uns três ou quatro anos atrás, eu dei aulas para o ginásio, mas eu detestei, gosto de trabalhar no primário mesmo (...).” (Prof. 17)

Um professor foi proprietário de um berçário. Segundo este, foi uma experiência muito satisfatória e importante, mas precisou fechar por estar muito sobrecarregado. Resolveu trabalhar só na escola estadual e não se arrependeu.

“Eu abri um berçário, foi super legal e eu gostei demais, foi muito gratificante, eu acho que foi uma das coisas mais bonitas que eu fiz até hoje. Eu me dediquei muito e até hoje quando eu encontro as mães que eu tive contato me cobram que eu não podia ter fechado. (...) eu fiquei só no Estado, eu comecei em S., adorei a escola, achei... foi uma época maravilhosa (...) eu realmente não tive grandes problemas. A minha classe, uma classe que me dá saudades, eu sempre fui assim apegada aos meus alunos, eu nunca deixo o ambiente é que sempre acontece alguma coisa que eu estou saindo dele por algum motivo, mas nunca parte de mim.” (Prof.19)

Um professor, citado anteriormente, relatou que quando voltou a lecionar tinham substituições, aulas avulsas e por isso, tentou prestar alguns concursos bancários, mas como não era aprovado resolveu investir só no Magistério.

“(...) mais aí pegava muita aula picada, uma substituição aqui, outra ali no Estado. Então aí não conta muito tempo. Daí que eu prestei concurso da C. F. eu até que classifiquei bem, mas na datilografia, eu não tinha prática.... Aí eu fiz na C.E., mas também não passei na datilografia e eu fiquei frustrada, aí eu falei “não vou fazer mais nada que tenha datilografia, deixa eu quieta no Magistério (...).” (Prof.20)

d) Os Professores e as escolas em que trabalham atualmente

Através dos dados abaixo, podemos perceber que nenhum professor atualmente trabalha em escolas particulares. Doze professores lecionam somente na escola onde a pesquisa foi realizada. Três atualmente trabalham em escolas municipais e cinco trabalham em mais de uma escola estadual. Sete professores são efetivos na Rede Pública Estadual de Ensino e treze são ACT.

Profs.	Escola Particular	Escola Municipal	Escola Estadual	Trabalha em mais de uma Escola Estadual	Efetivo/ACT na Rede Estadual; atua no ciclo II ou I	Tempo que leciona na escola
01	não	não	sim	não	Efetivo (Ciclo-II)	11 anos
02	não	não	sim	não	Efetivo (Ciclo-II)	09 anos
03	não	não	sim	não	ACT (Ciclo-II)	07 meses
04	não	não	sim	não	ACT (Ciclo-II)	07 meses
05	não	não	sim	sim	ACT (Ciclo-II)	05 anos
06	não	não	sim	não	ACT (Ciclo-II)	07 meses
07	não	não	sim	sim	ACT (Ciclo-II)	02 anos
08	não	não	sim	sim	ACT (Ciclo-II)	07 meses
09	não	não	sim	sim	ACT (Ciclo-II)	07 meses
10	não	não	sim	sim	ACT (Ciclo-II)	07 meses
11	não	não	sim	não	ACT (Ciclo-I)	15 anos
12	não	não	sim	não	ACT (Ciclo-I)	12 anos
13	não	não	sim	não	Efetivo (Ciclo-I)	08 anos
14	não	não	sim	não	ACT (Ciclo-I)	15 anos
15	não	sim	sim	não	Efetivo (Ciclo-I)	11 anos
16	não	não	sim	não	ACT (Ciclo-I)	12 anos
17	não	não	sim	não	ACT (Ciclo-I)	10 anos
18	não	sim	sim	não	Efetivo (Ciclo-I)	19 anos
19	não	não	sim	não	Efetivo (Ciclo-I)	15 anos
20	não	sim	sim	não	Efetivo (Ciclo-I)	05 anos

Quadro 8 - Os professores da escola “B” e outras escolas em que trabalham atualmente.

e) A Profissão Docente

Nesta parte, conheceremos quais são as opiniões e pensamentos que os vinte professores entrevistados possuem da sua profissão.

Para um professor, apesar de saber da importância, das dificuldades e das responsabilidades da sua profissão, está cansado e aguardando a sua aposentadoria.

“Se você não tiver amor você não consegue trabalhar bem com eles. Hoje em dia dar aula é muito difícil. É difícil porque eu não sei alfabetizar (...)(...) porque nós temos que empurrar (...). (...) eu não vejo a hora de me aposentar, eu já estou cansada de aluno, de tudo, eu quero ficar em paz não ter mais responsabilidade (...). (...) eu estou acomodada não quero saber de mais nada, não quero mais nada, nada e está bom mesmo do jeito que eu estou.” (Prof. 01)

Já outro professor que está para se aposentar não perdeu a força de vontade de aprender, de acreditar e de ajudar no que for preciso a todos da escola. Apesar de toda essa garra e firmeza o que o entristece é que o “Professor” não é mais respeitado e valorizado como antes.

“(...) mesmo estando aposentando eu estou fazendo cursos porque eu acho que você deve sempre estar se reciclando, se você não se reciclar você não consegue (...) sempre estou disposta a ajudar meus colegas que precisam de apoio, de material (...). (...) nós não temos mais o valor real de professor, nós somos tudo, menos professor. Hoje, na realidade, nós somos babás, nós somos mãe, nós somos pai, nós somos os avós... menos professores porque ninguém nos vê com esta visão (...) hoje quem dita as ordens são os pais, a comunidade e o aluno e o professor é o último a dar a palavra.” (Prof. 18)

Quatro professores comentaram como se encontram os professores da Rede Pública. Apesar de todas as dificuldades, da falta de reciclagem, de melhores condições de trabalho, lutam e gostam do que fazem.

“ (...) o pessoal fala pelo salário base que as pessoas ganham que nós não estamos ganhando muito mal, mas não é assim, a gente tem que se valorizar também porque a gente sabe o trabalho que desenvolve, o valor que tem. (...) a gente não ganha ticket também (...) a comida que a gente paga e todo dia tem que comprar, ou trazer de casa. Então ticket seria importante para todos porque a gente come todo dia. (...) porque o professor mesmo, ele não tem curso de computação a altura para ensinar essa molecada. Eu por exemplo, eu não sei aonde liga um computador. (...) porque professor falar não adianta, mas a gente continua trabalhando (...) eu gosto de lecionar, dos alunos. (...) o professor está esgotado, cansado (...).” (Prof. 02)

Um outro professor formado em Pedagogia/Magistério e eventual na rede estadual, falou da sua nova experiência no Ciclo-II do ensino fundamental. Apesar das dificuldades que enfrenta este trabalho, na sua opinião é válido.

“(...) eu vou adquirindo mais experiência, lembrando coisas que eu tinha esquecido e conhecendo todos os alunos (...). Eu achei aqui, a gente ensina, passa alguma coisa para eles, mas eu aprendi muito mais do que eu passo para eles porque a gente não tem uma matéria específica. Um professor tem que ser político, tem que ser artista, enfim tem que ser de tudo ali na frente (...) penei bastante porque eu sou Pedagoga...professora de primário, mas aí fui ficando mais tranquila, mais segura (...).” (Prof. 03)

Um professor recém-formado falou o que pensa dos professores que já estão com mais experiência na área, e da sua atuação como docente. Está bastante decepcionado com a falta de envolvimento, com o comodismo de alguns docentes e com o comportamento dos alunos.

“Agora o professor principalmente de uma Escola Pública que é professor efetivo, pega esses professores ainda mais quando já estão mais perto da aposentadoria, não vai se importar com o aluno (...). (...) mas será que também o professor não está trabalhando um pouco errado? (...) eu acho que muitas vezes eles acabam se acomodando (...) e essa comodidade vai gerar o que? Alunos cada vez mais decaindo e pra ajudar hoje o jovem não tá fácil (...). Eu gosto também, além de ser professora, ser muito amiga dos alunos, eu acho que isso a gente ganha muito (...) eu acho muito importante você ganhar a confiança do aluno e o aluno ganhar a sua confiança (...) eu não tenho medo dessa interação com aluno (...). (...) os professores cada vez mais, estão se tornando perdidos, eles estão se tornando alheios (...) eles estão cada vez mais desinteressados para educar (...) e os alunos percebem isto.” (Prof.04)

Outro professor recém-formado relatou como foi o seu início na educação. Apesar das dificuldades, teve apoio e orientação.

“(...) eu tive a sorte de conseguir dar aulas este ano, não é fácil, é muito difícil no começo, mas graças a Deus eu encontrei as portas abertas aqui para fazer o que eu gosto, para fazer o que eu realmente estudei e por mais que falem que esteja ruim a Educação que esteja difícil, o pessoal daqui me ajudou bastante (...). (...) já que eu comecei a dar aulas este ano, eu nunca tinha dado aula, eu fiz estágio, mas é diferente você estar fazendo estágio e você estar ganhando pelo que você está fazendo... é diferente. (...) eu demorei um pouco para impor, um pouco mais de respeito com eles, eu sou substituta. (...) por ser formada há pouco tempo iniciei o meu trabalho em sete meses, eu tenho colhido eu muitas experiências de laboratório com eles (...).” (Prof.06)

Para um outro professor, lecionar é uma profissão que envolve muita responsabilidade, mas que tem suas vantagens. Gosta muito do que faz e de estar com os jovens.

“Eu me identifico muito com eles no trabalho, eu aprendo muito. Mas dentro da sala de aula, eu procuro dar o máximo de mim (...). (...) é uma responsabilidade muito grande lidar com o jovem, eles estão na fase de formação, é uma responsabilidade muito grande conversar com eles. Eu procuro ser assim, mais amiga deles do que aquela professora que fica lá na frente. Que nem no meu caso, eu trabalho os três períodos, é cansativo, eu tenho que preparar uma forma de dar aula que eu consiga porque eu já não sou nova (...) então eu tenho que

achar um meio de lidar com a sala de aula... têm barreiras, têm alegrias, qualquer outra profissão também é assim, não é só do professor.” (Prof.07)

Um outro professor relatou que a atribuição de aulas é muito desgastante e humilhante para o professor. Na sua opinião, fica nervoso e se atrapalha ao montar seu horário de trabalho.

“(...) eu fiz uma burrada menina! chega lá na hora deste "bolão" deixa a gente tão aflita, você acredita que tem gente que olha para a cara da gente e ainda fala assim: "o que ela está fazendo aqui ainda, heim?" Como quem diz "porque não aposentou ainda?", você acredita que tem isso? Olha, eu acho tão humilhante isso daí, sabe (...) então eu fico tão aflita na hora de escolher, tão preocupada que eu faço até burrada, como eu fiz este ano. Aqui tinha um bloco fechado de aulas para mim que eu não precisaria nem ir para outra escola, mas eu fiquei tão preocupada (...) aqui eram aulas livres e lá também livres e eu quebrei (...).” (Prof.10)

Dois professores comentaram que mesmo com as dificuldades que enfrentam na sala de aula gostam muito do que fazem e tentam sempre se dedicar cada vez mais.

“(...) porque o professor se desdobra, está aqui para isso, é uma profissão que eu gosto de fazer porque senão eu estaria no comércio (...) porque eu gosto de ensinar, sabe é um preparo para o mundo lá fora, eu acho que nós devemos ter uma missão e a do professor é esta aí, ensinar o aluno, preparar o aluno para que ele enfrente lá fora as suas dificuldades, mostrar as dificuldades para eles, orientá-los (...) mas qualquer lugar que você me mandar ir dar aula eu vou, numa boa eu enfrento qualquer sala de aula, qualquer aluno, não tenho dificuldades com nenhum deles, eu mesmo resolvo os problemas em sala de aula com carinho, mas energética, sempre sem nenhum tipo de agressão, não gosto.” (Prof.12)

Um professor, atualmente, cursa a universidade e acredita que o Governo não errou em exigir do professor o curso superior, pois só com o curso normal não é possível lecionar. Na sua opinião, o docente precisava se especializar.

“só Magistério era pouco e com a Faculdade você aprende muita coisa que você não tem idéia (...). Agora estão sanando aquelas dúvidas, agora eu sei explicar o porquê, se o aluno perguntar (...). Então estava mesmo precisando o pessoal do Magistério voltar a estudar e todas que estão estudando sempre uma olha para a cara da outra e diz: “puxa vida o Governo tinha razão, nós estávamos precisando mesmo estudar”. Só falta agora ter o dinheiro e pagar até o fim.” (Prof.13)

Por outro lado, um outro professor não concordou com esta medida do Governo, pois o trabalho do docente, a experiência em sala de aula dele são mais importante que uma faculdade. Na sua opinião, além da faculdade não lhe servir para nada, não tem condições nem custear os estudos das filhas o que dirá o seu.

“Eu não pude fazer Faculdade e hoje o Governo quer que a gente aprenda, veja, hoje eu tenho amigas minhas com quase 50 anos fazendo Pedagogia, agora eu te pergunto de que vai adiantar elas fazerem Pedagogia se ela está dentro de uma sala de aula há quase vinte anos? e tem uma excelente Faculdade que é a própria prática (...). (...) cada sala que se pega depende muito do seu trabalho, então é onde eu acho que a Pedagogia não vai me servir de nada, mas o Governo só deu uma oportunidade agora para os efetivos, nós temos que ter um dinheiro para estudar e eu não tenho, eu não tenho nem para as minhas filhas. Então não posso ter para mim (...).” (Prof.14)

Um professor relatou que todas as experiências profissionais que teve na educação foram importantes na sua vida, pois tornou-se mais seguro e possibilitou-lhe crescimento profissional.

“(...) eu não tive outras experiências a não ser lecionar. Todas experiências que eu tive foram muito importantes para mim, para o que sou hoje como professora... me ajudaram a crescer, me deixaram mais segura no que faço.” (Prof. 15)

Um professor que trabalha com alfabetização acredita que ensinar, vai além do ler e escrever. Na sua opinião, o professor precisa fazer um trabalho diferente, pois a cada dia que passa, os alunos estão chegando sem base nenhuma na escola.

“(...) eu sei que os alunos precisam escrever e ler, isso é fundamental na vida dele, mas não é só isso. Eu tô achando que cada ano que passa eles vão precisar... eu acho que a gente vai ter que começar um trabalho diferente na primeira série, de socialização (...) um trabalho de respeito, de convivência, depois chegar no ler e escrever. Nosso papel na primeira série está pesado, nós temos tudo isso na 1ª série para passar e ainda temos que enfrentar que precisamos entregá-los lendo e escrevendo (...). (...) eu acho que a gente tá precisando mudar, rever tudo isso.” (Prof.16)

Um professor comentou que com apoio e força de vontade o professor consegue desenvolver bem a sua função. A sua vontade de aprender e estar aberto às mudanças sempre estiveram presentes desde que iniciou o Magistério.

“(...) eu acho que também facilitou isso na minha vida porque na minha época eu estava começando, eu estava de peito aberto (...) eu estou sempre aberta para mudança (...). Eu tive muito apoio e é por isso que eu tinha certeza que eu tinha que ficar no Magistério. (...) eu sei bem o que eu quero porque eu sempre gostei de estar na sala de aula. (...) a gente tem que aceitar desafios, estar aberta para mudar, eu falo muito isso, aceitar as mudanças, eu acho

que tudo que vem para acrescentar vem bem, eu gosto. (...) sabe você está trabalhando e tem alguém acreditando em você e você está dando de tudo de você e isso é muito bom para gente, faz bem para gente (...).” (Prof.17)

Um outro professor relatou que apesar de já ter bastante tempo de Magistério gosta muito do que faz, procura estudar e se envolver com as atividades da escola. Ressaltou ainda, que existem muitos professores acomodados e desinteressados na educação.

“(...) eu já leciono há muito tempo, mas vamos ser claras, o professor está acostumado todo o ano a dar o que ele já faz. (...) a verdadeira história é essa, o professor não foi acostumado a estudar e desde que começaram as reformas tinha que ser mudado, o professor tinha que ter consciência que ele tem que estar sempre se atualizando, lendo e para isso foi criado o HTP. (...) o professor tem aquela preguiça, ele não quer sair do comodismo porque ele copia o planejamento do ano anterior (...). Sabe eu não sou aquela perfeição, mas eu busco, eu estudo (...) eu gosto de participar, eu gosto de estar por dentro do que nós vamos fazer.” (Prof. 19)

Um professor comentou que a escola ofereceu muitas coisas boas em sua vida. Este ressaltou também, que gosta muito do que faz e se tivesse que começar faria Magistério de novo. O tempo não vai apagar sua vontade de estudar, de melhorar e de realizar mudanças.

“(...) realmente eu gosto do que eu faço (...) estou satisfeita no que eu estou fazendo. Toda a minha experiência anterior de estar lidando com criança sempre foi um processo progressivo, cada vez mais eu aprendo com eles, vendo eles e tirando deles aquilo que eu posso estar fazendo...é uma troca. Sabe eu vejo que na minha vida foi um monte de aprendizado, eu acho que a escola eu não só dei de mim, ela me deu muito. (...) eu acho sinceramente se hoje eu tivesse 17, 18 anos eu faria Magistério, eu faria tudo de novo. (...) então eu sempre quero inovar, não quero trabalhar de jeito nenhum com coisa velha, sempre quero ser a mais moderna possível, eu estou sempre olhando o que vem aí de fora de mais interessante que possa estar fazendo a criança aprender (...).” (Prof.20)

Conclusões desta classe de categorias:

Nesta classe de categorias, abordamos os seguintes aspectos: a formação e a escolha profissional dos professores; as experiências profissionais anteriores; as experiências profissionais em outras escolas; os professores e as escolas em que trabalham atualmente e a profissão docente.

Quanto à formação dos professores entrevistados, mais da metade é formado na área de humanas (Letras; Pedagogia; Educação Artística; História e Geografia) e destes, sete têm o curso Magistério e atuam no Ciclo-I. Uma minoria de professores é formado em Matemática. Outros cinco professores têm somente o curso normal e somente um deles cursa a Universidade. Tais graduações coincidem com aquelas indispensáveis ao exercício da docência no Ensino Fundamental. Notamos que todos os professores que lecionam no Ciclo-II do ensino fundamental são graduados, conforme determina a LDB (9.394/96). Já no Ciclo-I não se visualiza esta situação, metade dos professores não tem curso superior. Talvez esta questão possa indicar que os professores do Ciclo-I, estejam resistentes a aceitar a nova Lei, ou não vêem importância num curso superior, depois de tanto tempo de formados ou de atuação na área, ou ainda, não possuem condições financeiras de cursar uma universidade. Outra questão interessante foi encontrar a presença de outras habilitações, como por exemplo, Ciências Contábeis; Técnico em Contabilidade; Técnico em Economia Doméstica; Técnico em Enfermagem e Jornalismo que não são necessárias para o Ensino Fundamental. Porém essa situação pode refletir a falta de opção no momento da escolha profissional; afinidade com um curso em determinado momento da vida pessoal; ou ainda, desejo de querer atuar em outra área da educação ou ter mais conhecimento. Todos os professores desta escola que cursaram universidades realizaram suas graduações em universidades particulares, possivelmente devido à carência de vagas nas universidades públicas, ou por não terem nestas os cursos que desejassem cursar, ou ainda, por precisarem trabalhar enquanto estudavam. Dos professores que possuem curso de magistério somente três fizeram em escolas particulares.

Quanto ao tempo na carreira, encontramos uma grande parte de professores que leciona há bastante, sendo que destes, dois estão para se aposentar. Somente dois professores são recém-formados. Este fato pode se dar à valorização das escolas estudadas, que já foram referência na rede estadual e pode estar levando os professores com mais tempo de exercício que, por isso, têm prioridade na escolha da escola, no momento da atribuição, preferi-las. Quanto aos professores recém-formados lecionarem nesta escola como eventuais, pode estar relacionado ao fato de

terem tido boas informações desta, ou ter recebido apoio e orientações de pessoas que trabalham nesta instituição.

Os motivos dos professores quanto à escolha profissional são vários. Encontramos professores que tinham certeza da escolha profissional, pois além de gostarem de ensinar, tinham facilidade; uns queriam ser professores desde pequenos e outros ainda, por apreciarem determinada área. A escolha de uma minoria de professores está relacionada à influência dos amigos e familiares. Alguns professores não tendo muita clareza do que desejavam na hora da escolha profissional, acabaram por fazer um curso, mas na verdade queriam, sonhavam e tinham paixão por outro, e uns cursaram determinado curso por ser mais acessível financeiramente.

Estas colocações são até esperadas, pois nem sempre se tem claro o motivo de determinada escolha profissional. Sabemos que o momento da escolha de uma profissão é muito difícil e conflituoso para o jovem, que precisa muitas vezes enfrentar as expectativas, a falta de diálogo e os direcionamentos dos pais ou amigos, a falta de condições financeiras e as dúvidas em relação à carreira a seguir. Além disso, existe ainda a questão da falta de informações sobre as profissões e até de encarar as escolhas inadequadas. Nenhum dos professores entrevistados com mais experiência profissional na área escolar questionou negativamente sobre o caminho escolhido. Talvez estejam satisfeitos nas suas escolhas ou não tenham condições de largar todos os investimentos que fizeram na profissão e trabalhar em outra coisa.

Quanto às experiências profissionais anteriores, encontramos um professor que quando estava para se formar pediu demissão do emprego para se dedicar somente à Faculdade. Outro queria aproveitar a experiência que teve num cargo administrativo quando foi lecionar, mas percebeu que eram situações bem diferentes. Um professor por querer trabalhar como docente conseguiu conciliar suas atividades na parte administrativa de um hospital e lecionar. A experiência profissional (não educacional) de um professor mudou significativamente sua vida. De auxiliar de limpeza numa escola, tornou-se professor e, mais tarde, um dos proprietários desta instituição. Um professor depois de dez anos de magistério largou tudo para montar seu próprio negócio, mas como este sonho não deu certo retornou à escola em busca de segurança e de estabilidade. Encontramos somente um professor que, além de

lecionar, trabalha até hoje no seu próprio estabelecimento comercial, mas se não precisasse ajudar os filhos, deixaria tudo para se dedicar só a docência.

Parece-nos que a maioria dos professores tinha a intenção ou descobriu que queria se tornar docente. A experiência profissional (não educacional) pode significar vontade de trabalhar, ou necessidades financeiras, ou ainda, foi só um momento em suas vidas para alcançarem seus objetivos. Encontramos um professor que por dúvidas se a profissão docente era uma escolha adequada, ou descrença no salário do professorado, largou tudo para trabalhar num negócio próprio, mas percebeu que ser professor lhe traria mais estabilidade e segurança financeira. Somente um professor atua também, no momento, no próprio estabelecimento comercial, mas gostaria de só lecionar. Talvez esta informação nos aponte que somente a profissão docente não ofereça condições suficientes de manter uma família, ou ainda, o tanto que o professor da rede estadual é desvalorizado como um profissional da educação.

Com relação às experiências em outras escolas, supomos que estas foram muito importantes para o crescimento e fortalecimento profissional dos professores; mesmo tendo alguns enfrentado dificuldades e desafios ao longo da trajetória profissional. Encontramos um professor cuja experiência de estágio na época de faculdade foi importante na decisão de ser docente. Um outro descobriu que é a prática e a vivência que constituem o professor. As experiências de um professor em classe de aceleração foram os melhores anos de sua vida profissional, pois aprendeu muitas coisas. Alguns professores tiveram experiências muito significativas nas escolas estaduais que passaram. Por outro lado, encontramos um professor que ao ingressar no Estado foi para uma outra cidade e não teve uma experiência tão gratificante, pois enfrentou muitas dificuldades pessoais e profissionais. Um outro professor não viveu uma experiência muito fácil quando foi dar aulas numa escola estadual da periferia, pois estava acostumado a lecionar em escolas particulares onde os problemas eram bem diferentes. Encontramos um professor que teve uma grande decepção numa escola estadual de que gostava muito e depois foi difícil se sentir à vontade em outras. Este mesmo professor também lecionou no Ciclo-II, substituiu na Direção, mas percebeu que gosta mesmo é de dar aulas no Ciclo-I do ensino fundamental.

Outro questão interessante foi encontrar professores que se dispuseram e tiveram vontade de trilhar outros caminhos dentro da área educação, como por ex.

orientador pedagógico de disciplina específica; coordenador pedagógico; proprietários de escolas de educação infantil e diretor substituto. Atualmente todos atuam somente em sala de aula, talvez este fato se deva à não possibilidade de dar continuidade a estes trabalhos, por mais que desejassem, ou se decepcionaram e se desgastaram física e emocionalmente nestes cargos, ou, ainda, se conscientizaram que queriam mesmo lecionar. As experiências educacionais de três professores em outros cargos na educação, orientador pedagógico de matemática, coordenador pedagógico e diretor substituto contribuíram para o crescimento profissional destes. Um professor relatou que lecionou em várias escolas estaduais e particulares e até foi proprietário de uma escola de educação infantil. Por mais que esta situação tenha sido desgastante, não foi difícil. Considera estas experiências muito importantes na sua vida profissional. Um professor foi proprietário de um berçário e teve uma experiência muito satisfatória e importante, mas precisou fechar por estar muito sobrecarregado. Resolveu trabalhar só na escola estadual e não se arrependeu. Já um outro professor se sentiu frustrado na função de coordenador pedagógico. Gostaria de ter podido trabalhar as crianças que possuíam dificuldades de aprendizagem individualmente, mas isto não foi possível.

Encontramos somente um professor que se sentiu incomodado e frustrado ao voltar a lecionar e se deparar só com algumas substituições e aulas avulsas. Supomos que, por causa dessa situação, prestou alguns concursos bancários, mas como não era aprovado resolveu investir só no Magistério.

Com relação às escolas em que trabalham atualmente, poucos são os professores que atuam, no momento, em outras escolas, sejam municipais ou estaduais. Nenhum professor leciona em escolas particulares atualmente. Mais da metade dos professores trabalha no momento, somente na escola estadual onde a pesquisa foi realizada. Mais da metade dos professores entrevistados é ACT e menos da metade é efetivo na rede pública estadual. Encontramos uma maioria de professores efetivos e ACT que leciona há bastante tempo na escola onde a pesquisa foi realizada. Uma minoria dos professores ACT leciona há menos de dois anos na escola e no Ciclo-II.

Parece-nos que os professores optaram por desenvolver suas atividades nesta instituição por ela oferecer condições favoráveis de trabalho, ter uma administração

que desenvolve suas atividades de maneira coerente e satisfatória, ou ainda por ter uma boa equipe de docentes. O fato de terem poucos professores efetivos na escola, e principalmente no Ciclo-II, talvez esteja relacionado ao fato desta estar localizada num bairro de periferia.

Acreditamos também que, uma escola possuir grande parte de professores ACT no seu quadro de funcionários, possa trazer um grande prejuízo no desenvolvimento do trabalho pedagógico desta, já que este professor pelo seu regime de trabalho, poderá estar no próximo ano, em outra escola. Pode ocorrer na escola, todo ano, uma grande rotatividade de professores.

Quanto à profissão docente, encontramos pouquíssimos professores recém-formados. Um está bastante decepcionado com a falta de envolvimento, com o comodismo de alguns professores que já possuem uma larga experiência na área e com o péssimo comportamento dos seus alunos. Apesar disso, gosta de ser professor e de se relacionar bem com os alunos. O outro professor acredita que apesar dos obstáculos de se iniciar na profissão, das dificuldades de se fazer respeitar na sala de aula por ser eventual, com um pouco de apoio e orientação as situações ficam bem mais fáceis. Parece-nos que os professores novatos, apesar de terem pouco tempo de formação e atuação na área da educação, já se conscientizaram de algumas dificuldades e alegrias da profissão.

Encontramos alguns professores que, apesar dos vários obstáculos que encontram na educação, gostam do que fazem e procuram se dedicar ao ensino. Para um outro professor, lecionar é uma profissão que envolve muita responsabilidade, mas que tem suas vantagens. Gostar muito do que faz e de estar com os jovens. Um outro professor relatou que todas as experiências profissionais que teve na educação foram importantes na sua vida, pois tornou-se mais seguro e possibilitou-lhe crescimento profissional. Um outro professor comentou que com apoio e força de vontade o docente consegue desenvolver bem a sua função. A sua vontade de aprender e estar aberto às mudanças sempre estiveram presentes desde que iniciou o magistério. Um professor comentou que a escola ofereceu muitas coisas boas em sua vida. Este ressaltou, também, que gosta muito do que faz e se tivesse que começar faria magistério de novo. O tempo não vai apagar sua vontade de estudar, de melhorar e de realizar mudanças. Um outro professor relatou que, apesar de já ter

bastante tempo de magistério, gosta muito do que faz, procura estudar e se envolver com as atividades da escola. Ressaltou, ainda, que existem muitos professores acomodados e desinteressados na educação.

Outros professores relataram algumas dificuldades em ser docente. Um trabalha com alfabetização e acredita que ensinar vai além do ler e escrever. Preocupa-se com seus alunos e pensa ser importante desenvolver um trabalho diferente, pois a cada dia que passa eles chegam sem base e sem preparo familiar na escola. Encontramos um outro professor formado em Pedagogia/Magistério que atua como eventual na rede estadual no Ciclo-II do ensino fundamental. Apesar das dificuldades que enfrenta, este trabalho é válido. Um outro professor relatou, que a atribuição de aulas é muito desgastante e humilhante para o docente. Fica nervoso e se atrapalha ao montar seu horário de trabalho.

A partir dos relatos dos professores entrevistados, podemos supor que, apesar dos problemas conjunturais e institucionais, o professor ainda se identifica e se sente bem ao exercer o seu papel social, ou então, alguns tentaram passar uma visão até certo ponto “idealizada” da profissão que exercem ao pesquisador, o que é compreensível numa primeira entrevista.

Quanto aos professores que estão com bastante experiência na área e alguns prestes a se aposentar, podemos perceber que um professor, apesar de saber da importância, das dificuldades e das responsabilidades da sua profissão, está cansado e aguarda ansiosamente a sua aposentadoria. Por outro lado, um outro professor que está para se aposentar não perdeu a força de vontade de aprender, de acreditar e de ajudar no que for preciso a todos da escola. Apesar de toda essa garra e firmeza o que o entristece é que o “Professor” não é mais respeitado e valorizado como antes.

As experiências agradáveis ou desagradáveis com o ensino e a própria maneira de ser e de se relacionar com o mundo podem influenciar o modo destes professores encararem a proximidade da aposentadoria. A sensação que passa é que o primeiro professor não quer se envolver com mais nada da educação, enquanto o outro, apesar das chateações da profissão quer dar continuidade, pois ser professor tem muita importância em sua vida. Talvez esses dois professores estejam com dificuldades de deixar de exercer seus papéis sociais.

Poucos são os professores que relataram o fato do professor do Ciclo-I precisar ter nível superior. Para um que atualmente cursa a universidade é favorável a medida do Governo, pois só com o curso normal não é possível lecionar. O docente, na sua opinião, precisava mesmo se especializar. Por outro lado, outro professor não concorda com o Governo, pois o trabalho que o professor realiza e a sua experiência em sala de aula são mais importantes que uma faculdade. Na sua opinião, além da faculdade não lhe servir para nada, não tem condições nem de custear os estudos das filhas o que dirá o seu. Supomos ainda, que alguns professores podem estar resistentes a aceitar as determinações do Governo.

2.2.1.2. O Emprego Atual

Nesta parte, conheceremos o que os professores pensam da escola estadual onde lecionam atualmente. Saberemos também o trabalho que desenvolvem, a percepção da equipe técnico/pedagógica, dos colegas de trabalho e de seus alunos.

a) A Escola Pública

Dos vinte professores entrevistados, cinco se referiram à Escola Pública. Quatro professores acreditam que ela já foi muito boa, hoje na opinião deles, se encontra bastante desestruturada. Além disso, o docente também é bastante responsável por esta situação.

“(...) aqui é Escola Pública que ao meu ver está um caos, eles estão assim mascarando a escola (...) era gostoso trabalhar nela.” (Prof.02)

“Fazer um projeto... vamos trabalhar sobre trânsito... porque a escola recebe um monte de projetos (...) eu acho que esses projetos nem deveriam estar aqui, cada um, na sua obrigação! A escola está perdendo a função dela.” (Prof.16)

“A Escola Pública já foi ótima, excelente. Eu acho que o problema que a Escola Pública hoje está sofrendo em 50% dos casos, eu julgo que seja descaso dos professores (...).” (Prof.18)

Um outro professor tem uma visão bastante otimista da Escola Pública. Apesar de todos os problemas e dificuldades que presencia nesta instituição acredita que ela tem tudo para dar certo.

“(...) apesar de ser uma Escola Pública, eu acho que tem muita coisa para ser melhorada, mas eu acho que depende muito de cada um. Eu acho que ainda há muita gente fazendo coisa boa, sabe eu acredito na educação pública. Eu acho como qualquer escola nós temos os nossos problemas. Eu acho que Escola Pública, hoje ela é muito questionada (...). Eu acho que às vezes não tem jeito, condições financeiras para se manter. A Escola Pública é mais difícil de mandar para a Universidade. (...) uma classe social e econômica mais carente por isso que eu falo que está mais difícil de ir pra faculdade (...).” (Prof. 19)

b) A Escola onde trabalham atualmente

Dos vinte professores entrevistados, nove têm um bom conceito da escola e gostam de trabalhar nela. Consideram-na limpa, organizada e estrutura física adequada. Contudo existem algumas dificuldades que atrapalham o desenvolvimento de um trabalho, como por exemplo, problemas familiares e sócio-econômico; rotatividade de professores; falta de materiais; e não ser próximo das residências dos professores.

“(...) eu adorei aqui, não saio de jeito nenhum, tem remoção eu não vou. (...) eu me sinto bem aqui, é um lugar que eu gosto de estar (...) apesar de estar grande a rotatividade que tem aqui de professores. (...) aqui é muito longe de casa (...). Sabe uma coisa que eu sinto na escola é a falta de material (...).” (Prof. 02)

“(...) a própria família desestruturada também vai acarretar neste jovem. (...) os pais são analfabetos, pai que fez até a 3ª série, mãe que nunca estudou, sempre viveram numa condição miserável de vida (...).” (Prof. 04)

“Essa escola, eu sinto que ela é muito organizada por ser escola de periferia (...). É bem organizada a escola (...). Eu sinto prazer em trabalhar aqui. Eu gosto muito da escola, eu gosto muito mesmo. (...) porque a escola é boa, organizada, ela é pequena (...). Às vezes ela é assim, bem melhor de se trabalhar do que uma que fica no centro da cidade. (...) muita dificuldade financeira ela tem. Então a gente procura trabalhar dentro daquilo que a escola tem.” (Prof. 07)

Um professor, já citado anteriormente, gosta da escola, mas em função das dificuldades que enfrenta, pretende buscar outros caminhos profissionais.

“Estou bem aqui, mas pretendo logicamente sair, mas por enquanto estou bem aqui. É difícil para mim, pois eu não tenho formação em área específica para o ginásio.” (Prof. 03)

Já um outro professor em função de ter sido bem recebido na escola para iniciar na profissão, construiu uma visão positiva desta.

“(...) aqui eu não tive problemas, muito pelo contrário me receberam de braços abertos.. É muito difícil você começar e graças a Deus aqui eu encontrei as portas abertas (...).” (Prof. 06)

Seis professores relataram de um modo geral o quanto apreciam o lugar onde trabalham e o quanto se sentem satisfeitos de lecionarem nesta escola.

“(...) eu estou contente aqui e a escola é muito boa. Me fez lembrar a escola num todo, a quadra, o pátio, as salas de aula, é uma escola boa, a sala é bem arejada, clara, limpa (...). (...) e tem uma quadra boa, um espaço bom para você brincar (...). Aqui eu gostei também, muito da organização da escola. Eu acho esta escola, uma escola bem organizada tanto na parte administrativa como na parte dos alunos. Tudo é na hora certa, tudo é programado antes (...).” (Prof.13)

“(...) eu estou satisfeítíssima aqui. Eu não saio daqui de jeito nenhum, a não ser que me mandem embora e quando eu gosto de um lugar eu não mudo e quando falam que vai ter remoção, me perguntam se eu quero sair da escola, eu digo que não, mesmo a escola sendo longe da minha casa eu fico aqui (...). Eu vejo que a nossa escola hoje está até bem, eu não consigo falar mal da minha escola (...).” (Prof. 19)

Dois outros professores não concordam com os colegas citados anteriormente. Um ressaltou que gostaria que a escola fosse mais estruturada para os trabalhos acontecerem. Acredita também, que a escola precisaria ter normas e diretrizes mais firmes e que precisa ser mais atraente, pois está virando um local muito chato para as crianças freqüentarem. O outro professor levanta vários aspectos negativos da escola. O espaço físico está mal dividido; a limpeza deixa a desejar, a Biblioteca é mal utilizada e a quadra de esportes não é coberta. Não responsabiliza a Direção da Escola e sim ao Governo.

“(...) o trabalho aqui não vinga. (...) o que falta é estruturar. (...) aqui não tem abertura para dar sugestões para se ter mudanças (...). A escola tem que ter as regras delas (...). esses pais que também vem ajudar, eu não concordo com isso (...). (...) é uma escola, ela não teria que ter uma diretriz? (...) Mais ela não tem (...). Então aqui é muito chato, aqui é muito chato, você fica ali na sala, você fica sentada, esses alunos ficam sentados da sete até ao meio-dia (...). (...) não sei o que a gente pode fazer para que a escola fique mais atraente para que eles gostem de vir aqui (...). Não tem uma aula de educação física, não tem mais aula de educação artística a não ser que o professor da sala dê (...). Os passeios daqui acontecem muito raro porque nunca tem dinheiro. A escola toda se envolvia com gincana, concursos, as festas (...).” (Prof.16)

“ (...) eu acho que a escola é mal dividida (...). (...) a limpeza da escola aqui deixa a desejar, eu sei que tem falta de funcionários (...). (...) eu acho que nós temos uma Biblioteca muito boa para um mau uso (...) a hora que você mais precisa, ela não pode ser usada (...). (...) o problema da quadra de esportes que o PI precisa dar Educação Física e os professores não têm espaço, nós não temos área coberta porque para dar Educação Física (...) no sol não dá. Então sabe, nós estamos tendo uma série de coisas que não são pertinentes à Direção e de ninguém... é problema do Governo, de má organização dele e que atinge a todos os professores e os alunos.” (Prof. 18)

Um outro professor comentou que apesar de ser uma escola muito boa onde os professores sempre trabalharam bem, esta só foi reconhecida quando o pessoal da Delegacia de Ensino viu o que estava sendo feito e elogiou.

“(...) quando nós recebemos a visita de uma pessoa da Delegacia de Ensino (...). (...) então ela entrou na minha sala e eu expliquei como que eu trabalhava... a escola teve um ibope, não só o meu trabalho, um ibope a escola O.V. teve, subiu de moral, mas nós sempre trabalhamos bem, mas precisou alguém visitar para ser reconhecida (...).” (Prof. 20)

c) A Opção por esta Escola

Os motivos que levaram os professores a optarem pela escola em que lecionam atualmente são os mais diversos.

Um professor relatou que sua escolha, na época, desta escola esteve ligada ao fato de ser mais próxima da cidade onde residia.

“(...) e na remoção eu vim para cá sem conhecer a escola. Eu entrei em remoção quando a gente entra em remoção você vai pondo as escolas que ficam mais próximas de R., eu coloquei todas de R. e as próximas de R. Preto e vim para cá. Na outra remoção eu consegui vir para cá, sem conhecer.” (Prof.01)

Dois outros professores relataram que a opção por esta escola foi por ter tido boas informações desta.

“ (...) tem uma escala para escolher as aulas e quando chegou a minha vez tinha aqui, no S. que é no Q. II e eu ouvia falar horrores de lá, até hoje. Várias escolas e não sei porque eu falei: “eu vou para lá”. Eu tinha informações boas daqui, então eu resolvi, apesar de ser longe tal, locomoção, mas eu preferi esta daqui. Eu ouvi que era uma escola boa porque a Direção era muito boa; pessoas boas que tinham amizade (...). (...) eu tinha uma amiga que lecionava aqui que falava bem que tinha Direção boa.” (Prof. 02)

Um professor escolheu a escola em que trabalha atualmente por já ter lecionado nela, e por conhecer o trabalho que esta realiza. Por não atuar na sua área, supomos que esta escola é provisória.

“(...) eu retornei para cá para substituir, mas no ginásio, não no primário que é o que eu formei. Mas até ver se eu consigo algo mais fixo, eu fico. Eu não estou na minha área, então fica um pouco difícil. (...). Foi o que eu consegui, mas eu até já lecionei aqui há uns tempos atrás quando minha prima era Diretora e me ajudou. Eu gostei do colégio.” (Prof. 03)

Dois professores fizeram opção pela escola onde a pesquisa foi realizada, por terem recebido ajuda de funcionários que trabalham na escola. Outro professor, por ter um parente que leciona na escola e que também o ajudou.

“Esta foi minha primeira escola. Esta escolha foi o seguinte... eu tenho uma conhecida na secretaria, eu comecei substituindo mesmo, quando falta professor, eles me chamavam para que eu venha a dar aulas de História e outras matérias também, que às vezes acontece de não ter professor da área para substituir (...). Na verdade eu comentei com ela que estava muito difícil o mercado, mesmo como eventual, não é fácil você abrir uma sede, não é fácil não. Eu comentei com ela que eu tive problemas em outras escolas (...).” (Prof.06)

“(...) a minha irmã é professora aqui da casa, é efetiva aqui da casa, então foi meio assim por conhecer o trabalho aqui da coordenação, direção que eu resolvi optar e como a minha irmã já está aqui, foi mais fácil eu conseguir abrir sede nesta escola (...).” (Prof.04)

Um outro professor escolheu esta escola por conhecer o trabalho da Direção.

“(...) aqui desde quando eu tive a oportunidade de vir trabalhar nesta escola, eu ansiava por isso...porque eu já tinha trabalhado com o Diretor desta escola na outra escola (...). (...) este ano tive essa oportunidade de vir para cá eu não protelei, não pestanejei nem um segundo... haviam escolas aqui, então eu quis vir para cá porque eu sabia que eu ia me dar bem... como eu sempre me dei bem com a Direção (...).” (Prof.08)

Um outro professor escolheu a escola que leciona atualmente, por esta desenvolver um trabalho que outras não possuem.

“(...) aqui tem Tele-Sala, eu até poderia deixar para outra escolha e não ter pego a tele sala, mas eu queria saber como era essa " tele sala " e depois eu peguei outras aulas.” (Prof. 09)

Um professor escolheu a escola em leciona porque na atribuição de aulas viu que era uma escola que já havia substituído e que tinham aulas na sua área.

“(...) eu voltei este ano porque na escolha lá na Delegacia só tinham aulas aqui (...) aí eu olhei e eu vi que esta escola eu já conhecia, como a outra que eu estou eu também já conheço. Então eu preferi do que pegar uma tão longe, então a gente olha tudo isso não é? Se está mais próximo, apesar de que é longe (...).” (Prof.10)

Um professor na atribuição de aulas escolheu a escola onde a pesquisa foi realizada porque na época que começou a lecionar morava no bairro. Além de gostar desta, também se acostumou.

“eu escolho aqui porque eu gosto daqui. Eu morava aqui perto e fazem quatro anos que eu mudei daqui do bairro, mas é pertinho daqui e você se acostuma também (...).” (Prof.11)

Um outro professor optou por esta escola por ser mais perto do ponto de ônibus que vai para a cidade onde mora.

“Então eu peguei esta escola porque eu estou mais perto do ponto de ônibus. Moro em J.” (Prof.13)

Um professor optou por lecionar nesta escola porque uma pessoa na atribuição de aulas vendo sua aflição e insegurança o orientou escolher a escola mais perto de sua casa. Na sua concepção, foi Deus quem colocou esta pessoa em seu caminho.

“(...) eu entreguei na mão de Deus e aí uma pessoa santa... eu comecei a querer chorar, pela insegurança e a pessoa me disse onde você mora? e eu falei e aí ela me disse: “você pega esta escola no Q. I que dará certo para você ir mais fácil”. Eu peguei. Todo mundo fala que o Q. é isso, é aquilo... cada escola tem uma história.... então é por isso que eu acho que é tudo pela mão de Deus (...).” (Prof.14)

A opção de um professor está relacionada à vontade de conhecer a realidade da escola que fica perto de sua residência.

“Eu queria conhecer a realidade dos alunos desta escola... como funcionava esta escola. Então como eu moro aqui perto (...). Então eu tinha vontade de conhecer, eu ouvia os comentários, mas o que acontecia aqui dentro eu não sabia e tive vontade de conhecer. (...) eu quis conhecer um outro lugar por isso que eu quis vim para cá, conhecer o trabalho desses professores daqui do O. V.” (Prof.16)

Um professor optou por lecionar na época nesta escola, por ser Escola Padrão. Nesta nova forma de ser da escola não precisaria passar pela atribuição de aulas, era só entregar o currículo.

“Liguei para cá também porque era Escola Padrão... acho que foi por isso que eu acabei ligando para cá (...) nesta época, na Escola Padrão precisava só entregar o currículo e ficar aguardando chamar para a entrevista.” (Prof.17)

Um outro professor optou por lecionar na escola por morar perto desta.

“A minha vinda para cá foi mais direcionada a facilidade porque eu moro no bairro, quer dizer, na época eu não tinha casa no bairro, meu marido queria mudar para este bairro. Se eu ficasse aonde eu queria escolher eu não poderia mudar para o bairro. Então a escolha de vir para esta escola foi para morar aqui no bairro (...).” (Prof.18)

Um outro professor resolveu assumir sua sede na rede estadual, depois de ter passado por alguns problemas numa escola municipal em outra cidade. Gostou e ficou.

“(...) esta seria a minha sede, eu era emprestada à Prefeitura lá em S., então eu vim aqui conhecer e resolvi ficar. Lá teve a reestruturação...perdi minhas aulas. Depois o prefeito me chamou de volta, mas não quis mais. O N.(diretor) me passou segurança quando eu conversei com ele e eu vi a escola e gostei (...).” (Prof.19)

Um outro professor depois de substituir nesta escola gostou e resolver ficar. Dois professores não se referiram a este assunto.

“Uma vez eu vim substituir aqui e gostei, gostei das colegas, gostei da clientela... eu moro um pouco para lá, mas eu não achei que era tão ruim porque tenho o ônibus se precisar, mas também têm muitas colegas que moram perto de onde eu moro.” (Prof.20)

d) O trabalho que desenvolve nesta Escola

Com relação ao trabalho que os professores desenvolvem na escola, supomos que, dos vinte professores entrevistados e que já têm alguma experiência, seis gostam do que fazem e tentam desenvolver um bom trabalho na escola, o qual hoje não se restringe mais só a ensinar os conteúdos das disciplinas. Para estes, é um trabalho que necessita de dedicação, amor e envolvimento. Acreditam também que é

importante ter um bom relacionamento com os alunos e se preocupam com sua formação.

“(...) a gente não trabalha muito com indisciplina (...) então isso daí a gente trabalha assim conquistando amizade, conquistando a simpatia, sabe, deles primeiro (...). (...) na escola isso que a gente sente, essa carência e precisa primeiro ser trabalhado esse lado deles (...). (...) senão todo resto do trabalho que a gente faz passa pôr despercebido, eu sinto isso muito aqui. Então eu procuro trabalhar com eles, este lado do ser humano, de pessoa, o respeito pelo colega, pelo próximo, procurar entender como ele pensa, trabalho que é bem devagar, mas a gente vê que funciona. (...) eles vêm de casa com uma certa barreira (...). (...) às vezes você vai lutando, lutando até conseguir trazer aquele aluno para você, conversando, às vezes você não consegue (...). (...) você tem que falar que ele precisa ter conhecimento(...). (...) é um trabalho lento, precisa muito da ajuda da família. Não é um trabalho grande, é uma responsabilidade grande... é isso que eu sinto. Não é um mar de rosas, de jeito nenhum, é uma luta, uma luta grande, mas a gente vê resultado, não resultado grandioso, mas em dose de acordo com a clientela (...) o resultado você consegue tirar, nunca passa em branco. Eu sempre consigo passar alguma coisa para eles e isso me dá forças para continuar porque senão não dá conta.” (Prof.07)

Para os outros três professores que são iniciantes no Ciclo-II e substituem cada dia numa disciplina, apesar de falarem que gostam do seu trabalho, supomos que não vem a ser uma tarefa muito fácil.

“esse trabalho do reforço que eu faço aqui, apesar de não ter feito Magistério.. eu trabalho com alfabetização (...). (...) porque cada hora você estar dentro de uma sala, cada hora dando aula de alguma coisa (...). (...) o coordenador, às vezes ainda brinca que nós somos eventuais efetivas aqui da escola porque nós estamos aqui nesta escola todo dia, então não dá tempo de estar indo em outros lugares mesmo. (...) na minha situação de eventual porque aquele negócio de muitas vezes você entra para dar uma aula de Física, Química, eu vou ser sincera, eu desconheço totalmente e a gente vai trabalhar um tema transversal (...).” (Prof. 04)

Com relação ao trabalho que os professores do Ciclo-I desenvolvem com seus alunos, podemos falar que, um professor comentou que gosta de incentivar o aluno a ajudar nas tarefas de classe o colega que precisa de mais apoio. Aprecia oferecer também, espaço para eles falarem de suas famílias. Supomos que com essas atitudes proporciona um bom relacionamento na sala de aula.

“(...) paro minha aula para conversar com eles, dou muita lição de vida para eles, ensino muita coisa para todas as séries não só aqui. (...) eu não me importo daquele dia eu perder aquela aula para ficar ensinando, mostrando e passando coisas boas e eu paro, faço e são com todos e não tem nenhum que é diferente do outro. Então o que eu posso fazer dentro de uma sala com eles, ajudar, ensinar, vem aqui, vamos ler, tem criança que é tímida, não quer e aí você acaba insistido até que você consegue, ou você vai até a carteira e aí você consegue alguma coisa. (...) você põe para ajudar o outro para ver se dá uma ajuda para aquele (...). Então eu deixo, sabe e aí eles contam da tia, da avó, do tio e aí no fim eu falo: “levante a mão quem quer falar” e aí no fim vira aquele tumulto um quer falar, o outro também quer e no fim

acaba todo mundo falando ao mesmo tempo e depois que todo mundo falou vamos continuar.”
(Prof.11)

Um outro professor comentou que gosta de conhecer a história de vida de seus alunos e seus familiares para desenvolver seu trabalho. Acredita também ser importante, mostrar para o aluno a realidade do mundo, dar exemplos de como foi sua vida e incentivá-lo a batalhar pelo seu espaço no mundo. Na sua opinião não é porque estes alunos têm problemas vão ser revoltados e não vão fazer nada.

“(...) para trabalhar em uma sala de aula eu preciso primeiro conhecer os meus alunos. (...) só que isso demora seis meses (...) depois que você vai entrar com o trabalho, com carinho porque no começo você entra em atrito com eles porque eles não te respeitam e até você ir moldando, ir conhecendo já é meio do ano e aí que você começa a trabalhar e aí às vezes vem outra professora (...). Eu quero conhecer o pai, conhecer a mãe (...) você passa o ano inteirinho e às vezes você não conhece (...) eu procuro passar para os meus alunos, dando exemplos para eles do que eu fui, de onde eu vim, o que eu sou agora. Eu não fiquei em casa de braços cruzados porque a minha mãe não tinha dinheiro para me dar (...) eu batalhei como muita gente batalha e eu falo para eles que eles também têm que fazer isto daí, não é porque o pai e a mãe estão separados que eles têm que cruzar os braços e ficar revoltados, não tem motivo para isso. Eu procuro mostrar muito para os meus alunos o mundo lá fora (...)”
(Prof.12)

Para um outro professor parece ser muito importante ser também amigo do aluno, dar atenção, valorizar, conversar e respeitar a criança. Acredita no potencial deles.

“(...) eu procuro ter bastante amizade com eles, eu converso bastante, eu pergunto sobre a vida deles (...). Também conto muito para eles sobre minha vida, coisas que assisti na T.V. (...) para eu ser respeitada, eu acho que primeiro eu preciso respeitar principalmente a criança. Então eu procuro ter muita paciência mesmo, eu procuro engolir muita coisa, deixar passar muita coisa (...). Às vezes a criança é muito levada, não faz todos os deveres, mas de repente quando crescer será um grande homem, terá uma boa profissão, se ele não gosta de estudar (...) trabalhar no comércio (...) nós temos que acreditar que vai dar certo. Então aquele aluno que ele tem interesse, tudo aquilo que ele faz a gente procura valorizar cada vez mais, também valorizar aquilo que ele já trouxe aí de fora para dentro da escola (...)” (Prof.13)

Um outro professor se considera um profissional exigente, mas se preocupa muito com o seu aluno. Tenta motivá-lo a fazer outra atividade, quando está ocioso.

“(...) então exigir deles eu exijo, então acabou atividade, está conversando um com outro eu pergunto: “você sabe a tabuada? Toda? de cor?”. Eles respondem: “não”. “Então aproveite o tempo e estude, reza, estuda verbo, faz qualquer coisa, mas faça alguma coisa para você, aproveite o tempo para você.” (Prof.15)

Um outro professor também se preocupa muito com seus alunos, mas na sua opinião, tem uma forma diferente de ensinar que vai além do ler e escrever.

“A minha ansiedade de fazê-los aprender a ler e escrever está comigo e eu tenho que ensinar, eu não consigo fazer diferente (...) sem esse amor, às crianças nossas não aprendem a ler e a escrever e a leitura e a escrita vem depois de tudo isso. Ela vem com desejo da criança querer isso, o amor, mas a gente, nós professores sabemos de tudo isso, mas não queremos ensinar a ler e escrever a vida, você entendeu? Entendeu? Então é isso que me preocupa (...) eles percebem que a minha maneira de trabalhar é um pouco diferente com as minhas crianças, elas são mais felizes porque eu procuro assim dar mais motivação para elas buscarem aquilo que elas querem fazer que elas gostam de fazer, mas direcionado ao objetivo que eu quero alcançar.” (Prof. 16)

Na opinião de outro professor é importante respeitar o limite de cada aluno, ajudá-lo e tentar compreender o motivo dele não conseguir aprender. Gosta também de estar perto dos seus alunos, ouvi-los quando estão com problemas e insistir que irão conseguir superar as dificuldades.

“Eu acho o seguinte, primeiro ouvir e respeitar o limite de cada um, sabe, se você passou alguma coisa e está trabalhando e não sabe; vamos ver o porquê, não é só chegar e falar: “você não sabe, você não fez, seu burro” e este tipo de coisa assim. Bom eu acho que disciplina e carinho entram juntas porque eu gosto, eu percebo muito... eu percebo que quando eles têm algum problema eles me contam. (...) talvez a insistência, a rotina do dia-a-dia faz com que eles peguem se não aprendeu hoje não aprendeu ainda, mas amanhã vai ser um outro dia. Então eu acho que a insistência é a palavra-chave (...).” (Prof.17)

Um outro professor gosta de trabalhar também fora do espaço da escola, mas não consegue, pois os pais, atualmente, não estão em condições financeiras.

“A minha forma de trabalhar é assim... quando eu vou trabalhar com um assunto específico e eu posso sair com o aluno eu saio. Eu gosto de sair da sala de aula, eu dou volta no bairro, vou na praça, gosto de fazer excursão, gosto que eles vejam outras coisas fora da realidade deles porque eu acho assim que tem alunos que só conhece o bairro, eles não sabem que existe um centro da cidade, uma cidade fora de Ribeirão (...). Eu estou sendo meia tolhida, esse tolhimento está sendo feito pelos pais porque tudo requer dinheiro infelizmente. Então tem coisas que você não pode fazer porque a criança não pode pagar (...).” (Prof.18)

Para um outro professor, apesar dos alunos chegarem numa quarta série sem saber ler e escrever, não gosta de deixá-los com a impressão que deveriam estar cursando uma primeira série. Procura estar muito disposto a ajudar os alunos que não estão alfabetizados. Acredita também que, trabalhar na educação não tem necessidade de inventar e procurar muitas coisas. É preciso ser prática e facilitar o trabalho pedagógico.

“(...) eu nunca gosto de deixar os alunos de quarta série com a impressão que eles são alunos da primeira série. Eu procuro trabalhar de uma maneira coletiva (...). Eu na quarta série uso muito o aluno para estar fazendo alguma coisa. Eu acho que trabalhar educação, dá para trabalhar com pouca coisa, eu procuro não ficar dificultando as coisas, se eu mando o aluno para a Biblioteca e aqui não tem ninguém para orientá-lo, então eu não estou ajudando em nada. Então eu procuro levar para classe os livros que eu quero e deixo um horário para eles verem os livrinhos. Então eu quero trabalhar pertinho destes alunos que têm dificuldade para ver se ele entende, mas eu quero inicialmente dar como se fosse uma aula particular (...). Então eu não quero mais uma vez deixá-los para trás porque eu não acho isso justo, eu não acho isso certo (...). Então eu gostaria assim de vir em outro horário (...) não me custa, o que eu quero apenas é ajudar o meu aluno a não ficar tão perdido (...).” (Prof.19)

Um outro professor comentou que apesar dos medos e inseguranças aprendeu muito com experiências profissionais difíceis, inesperadas e impostas pela Direção da escola, como por exemplo ser professor de classe de aceleração. Dois professores não se referiram ao assunto.

“(...) porque foi me imposto uma classe de aceleração há uns anos atrás, chegou na hora da escolha o N. (diretor) falou que tinha escolhido duas professoras que tinham condições de segurar as rédeas dessas classes de aceleração. (...) elas são de crianças defasadas em tudo, então eu fiquei com um medo terrível. Esse foi o ano que eu aprendi a me policiar (...) porque a minha clientela era perigosa. Eu tinha um aluno ele já era mocinho e ele estava fazendo a lição e ele falou assim para mim: "ah! vai dar lá na esquina" (...) eu não vou mexer com um garoto desse que já morava sem mãe (...) de jeito nenhum. (...) eu superei e depois disso eu aprendi quem sabe foi uma lição que eu tinha que tratar aquelas crianças de uma outra forma, nem grito e nem muita papariação.” (Prof. 20)

e) A Equipe Técnico/Pedagógica

Quanto à equipe técnico/pedagógica, dos vinte professores entrevistados, dez têm um bom conceito da mesma. Na opinião destes professores, estes estão sempre presentes, apóiam o trabalho que desenvolvem em sala de aula, as dificuldades que encontram no cotidiano escolar e ainda possuem um bom relacionamento com os alunos. Como podemos perceber através de algumas falas, a seguir:

“(...) tem a Direção, com quem você pode contar (...). (...) quando a gente tem problemas a gente chama o Coordenador (...) o Diretor é um Diretor bem experiente (...) ele se relaciona muito bem com o aluno (...). (...) a forma dele trabalhar com a gente também, gosta das coisas muito certas e quando alguém tem dificuldade em uma coisa ele conversa, ele explica, ele orienta. Tem um coordenador que é uma pessoa que está sempre do lado do professor, mas sempre ouvindo o aluno (...) procura colocar os dois em harmonia (...).” (Prof. 07)

“(...) tem muito apoio da direção (...). É super necessário o trabalho da coordenação porque a coordenação é um elo entre os professores (...). A vice-diretora, está sempre junto e o diretor também, nunca que nós quiséssemos fazer alguma coisa foi cortado. (...) eles conhecem o problema de cada aluno e estão sempre ajudando os professores.” (Prof.15)

Um professor, apesar de apreciar o trabalho da Direção, dos funcionários, têm algumas críticas em relação à postura profissional dos coordenadores.

“A G. (coordenadora da tarde) quer que passe todo mundo, eu não acho que está certo (...). Com a Direção, eu me dou bem, com os funcionários. Com a Direção, eu me dou bem, com a G. não, não assim, é questão de organização, ela é muito desorganizada, você pede hoje alguma coisa para ela, daqui a 2, 3 meses você tem que cutucar para ver, ela fala: “ah! esqueci” (...). Ela é assim na frente de um, ela responde uma coisa, aí virou as costas responde outra. Então sinceramente não dá... com os outros vices, coordenador não tem problema. Com o C. (coordenador do noturno) eu nunca tive problema, tem! profissional nós temos de vez em quando existem divergências, não é as mil maravilhas não (...).” (Prof. 01)

Dois outros professores comentaram que não têm problemas com a Direção ou com a Coordenação da escola, mas não gostam do trabalho desenvolvido no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

“(...) não tenho reclamação nenhuma de direção, de funcionário, de nada, eu acho que todo mundo trabalha se esforçando ao máximo (...). (...) e no fim é o horário de tempo perdido, HTPC horário de tempo perdido em conjunto porque a gente não aproveita nada, não vejo esse HTP muito bom não, é tudo bobeira, meu ponto de vista. (...) eu acho que é hierarquia, a gente respeita o que está acima da gente, então é por aí.” (Prof.02)

Dois outros professores acreditam que existem falhas na condução do HTPC, mas não responsabilizam somente o coordenador.

“(...) o HTP deixa a desejar (...) eu sei que para a coordenação é difícil para ela também, é muita coisa, é muito acúmulo de cargo para ela. Não que seja falha dela, eu acho que seja falha lá de cima. Precisa tirar um pouco das obrigações da coordenadora e deixar mais para o professor. Ela fica com um monte de coisas da secretaria também, da direção porque você sabe que lá é um jogando para cima do outro e automaticamente jogam para cima do professor. Então aí não é culpa de coordenador de jeito nenhum, a nossa é uma excelente coordenadora (...).” (Prof.12)

Na opinião de outro professor, os HTPC são “chatos e nada proveitosos”. Não concorda muito com as colocações do coordenador em relação aos alunos.

“Eu vou ser você sincera com você, os HTPC para nós é muito chato, nunca foi proveitoso, em todas as escolas que eu passei (...). São cobranças e mais cobranças da Delegacia (...). (...) eu e a coordenadora a gente discute muito, eu acho que ela não gosta do meu jeito porque eu sou muito defensora dos alunos e eu luto muito por eles e o “ir empurrando eles” eu não aceito esse tipo de coisa. (...) eu não aceito quando a coordenadora fala que tem que passar...” (Prof.14)

Um outro professor, além de ter um bom relacionamento com o Diretor aprecia muito seu trabalho. Tem também, sérias críticas em relação ao trabalho do Coordenador (da tarde) e não acredita que este tenha acúmulo de funções e sim falta de conhecimento mesmo.

“(...) ele é muito meu amigo, ele me ajudou muito. Nós íamos para São Paulo fazer curso. Eu coloquei a direção que é a base de tudo, nós temos o seu N., o diretor e a vice também D. também que são pessoas excelentes, mas eu gosto mais de trabalhar com seu N. porque a D. é muito linha dura, muito radical. (...) muitas vezes eu não concordo com a minha coordenadora (...) às vezes ela dá algumas orientações que eu não concordo e na hora eu falo tudo bem, só que aí eu vou para a minha sala e faço do meu jeito porque eu sei o que é bom para a minha sala. A nossa coordenação fica a desejar, é gente boa, boníssima, mas a parte pedagógica também a escola por ser grande ela acaba tendo muito desvio da função dela, acaba sendo por exemplo inspetor de alunos, um pouco de tudo, atender mãe, eu acho que foge um pouco, talvez falta bagagem também, não sei.... isso é confidencial, não é? Para mim é falta de bagagem (...).” (Prof.17)

Um outro professor acredita que o trabalho em conjunto não acontece por causa da administração. Não consegue aceitar o desvio de função da coordenação e da Direção não fazer nada sobre isso.

“O que não acontece é o conjunto, é o trabalho em conjunto, é difícil. Eu acho que não acontece na prática por causa da administração... não por causa dos professores. Agora o que eu não aceito, se nós estamos numa reunião discutindo algum tipo de trabalho a coordenadora fica levantando para resolver outro tipo de problema e nunca vai chegar a lugar algum porque até ela voltar, resolver aquele problema e voltar, já perdeu tudo aquilo (...). Eu acho que a direção deixa a coordenação também muito a vontade. Ela tem boa vontade, tem, mas precisa se organizar e eu já cheguei a falar e eles falam que tem que fazer desvio de função.” (Prof.16)

Um professor conhece o Diretor de outras escolas. Considera amigo e uma pessoa muito boa.

“Com relação a direção, eu conheço este Diretor há muito tempo, de outras escolas que eu lecionei, conheço a família dele, então o meu relacionamento com ele é bom, não tenho problemas.” (Prof.18)

Um professor sente que existe uma certa desarmonia profissional entre a Coordenadora e a Vice - Diretora.

“(...) as idéias da Vice - Diretora bate de frente com as idéias da G. Coordenadora, a cabeça delas não bate igual, a gente vê, a gente sente isso, a D. cobra muito mais do que a G. e ela está certa porque tem que ter estudos, aprofundamento, a D. é ótima.” (Prof.20)

f) Os Colegas de Trabalho

Dos vinte professores entrevistados, dois que atuam na escola há mais tempo, comentaram o que pensam dos colegas de trabalho e falaram do seu contato com estes. Um comentou que os docentes não conseguem manter a disciplina, falam muito mal dos alunos e apesar de conversar com todos, sente que eles têm medo dele. O outro professor percebe que existem muitos docentes desinteressados, talvez porque estão para se aposentar. Supomos, também, que há muitas dificuldades entre os professores.

“Os professores falam que está difícil manter a disciplina, eu consigo. (...) a maioria dos professores só sabe falar mal de aluno. Ele não se vê e ele não faz uma auto-avaliação. Teve um professor que falou: “qual o coletivo de burro?”; eu falei: “não sei”; “os alunos do O. V.”; (...) dei umas respostas lá e ele não gostou. Então eles me olham meio de lado porque tudo que eu tiver que falar eu falo, quando eu vejo que está muito errado. Então eles ficam com medo de mim, mas eu me relaciono com todos (...).” (Prof.01)

“(...) acho alguns professores sem interesse, eu não sei se é fim de carreira, tem professor aqui que é muito mal-humorado (...). Têm professores invejosos, têm professores que pega o caderno de outras matérias que não é dele para saber o que o professor está dando (...). (...) há barreiras entre os professores. (...) então você pega alguns professores antigos que para eles não interessa mais nada, não quer saber de mais nada (...). (...) a maioria chega quase na hora de dar sinal, pega suas coisas vai para sala de aula, terminou período tchau e acabou.” (Prof.05)

Um outro professor acredita que os colegas de trabalho não se posicionam quando estão insatisfeitos. Na sua opinião, procura receber bem os professores novos.

“(...) a gente procura enturmar todo mundo porque é chato porque quando chega na escola e não conhece ninguém fica meio de lado. (...) porque tem professora aqui que chega já gritando com os alunos e não adianta (...). (...) todo mundo pensa a mesma coisa só que ninguém fala, é tudo encoberto, depois assim entre nós a gente comenta: “nossa! mas foi chato esse HTP, mas foi chato isso daí que ela leu”; mas ninguém fala: “eu não gostei disso, pára, vamos partir para outra.” (Prof.02)

Somente um professor acredita que existe trabalho em equipe na escola.

“(...) o grupo de professores que tem aqui na escola eu sinto que é uma equipe (...) sempre tem o apoio de um, com outro.(...) se um colega, ele está com dificuldades em um determinado assunto que ele tem que abordar que a escola pede para que se fale todos primeiro se reúnem e conversam em conjunto. (...) é muito bom trabalhar assim (...) facilita muito mais o trabalho da gente (...).” (Prof.07)

Dois outros professores que começaram a lecionar este ano na escola, relataram que o corpo docente foi receptivo e agradável com eles. Ressaltaram também que, percebem que existem alguns docentes acomodados na profissão.

“(...) com o corpo docente foi o melhor, eu acho o pessoal bem entrosado quando a gente precisa de ajuda um auxilia o outro, as pessoas são simpáticas (...) são bem receptivas (...). (...) os professores daqui que eu percebo andam voltando na mesmice porque cada um pensa de um jeito, trabalhar sozinho não adianta, tem que ser mesmo um grupo unido. (...) há professores também acomodados. (...) existem professores também que se efetivam tem a noção do que tem que ensinar (...) da responsabilidade, mas têm os que se acomodam também.” (Prof.03)

Um outro professor recém chegado na escola comentou que houve mais afinidades entre os novatos, talvez pelo fato, de estarem iniciando na escola.

“(...) foi muito bom também, eu fui muito bem recebida. (...) você já tem uma receptividade melhor, as pessoas se cumprimentam e sei lá, o ambiente é diferente, mais agradável mesmo (...) aqui eu fui bem recebida mesmo por todos, mesmo pelos antigos quanto pelos novos que estavam aqui. Os novos ainda foi assim, a gente teve mais afinidade, já que todos eram novos. Então a gente conversou bastante, trocou bastante experiência, graças a Deus, agora a gente tem uma boa amizade com todo mundo.” (Prof.06)

Dois professores ressaltaram que os professores PEB I (Professor de Educação Básica I ou professor de Ciclo-I) são mais solidários uns com os outros e trabalham juntos. Já para o PEB II (Professor de Educação Básica II ou professor de Ciclo-II) esta questão é mais difícil, pois cada um tem uma matéria. Na sua opinião, nesta escola existe coleguismo, respeito e uma amizade maior entre os professores do Ciclo-II.

“(...) mesmo que tenham diferenças que isso tem, eu não deveria falar mas tem - é entre o professor PEB I e o II. O PEB I trabalha certinho, trabalha junto, solidários, tem até aquelas intrigas, mas existe um trabalho conjunto e o PEB II também trabalha junto, mas essa coisa de solidariedade para o PEB II é meio complicada porque nós somos separados pelas matérias, é muito complicado. Mas há uma amizade entre os PEB II, eu vejo isso daqui. Eu vejo coisas aqui que você já não vê mais em outra escola (...). (...) e aqui, mesmo que a sala de aula esteja terrível quando eu chego na sala dos professores os colegas compensam. É aquela coisa de você chegar e falar: " bom fim de semana " e você está desejando bom fim de semana mesmo. A palavra está valendo para isso.” (Prof.09)

Para um outro professor, existem dois grupos na escola. Os professores que são amigos e trabalham juntos e os que não passam nada, não ajudam e nem querem trocar.

“nesta escola temos dois grupinhos (...) os amigos e amigas que trabalham juntos e eu não tenho reclamação de ninguém. (...) como até hoje tem também professores que não passam nada (...).” (Prof.11)

Um outro professor relatou ter um bom relacionamento com todos os docentes, mas fica chateado quando dificilmente é correspondido nas trocas de materiais e experiências com os colegas de trabalho. Ressaltou também que, existem muitos professores acomodados e que, além de não se preocuparem com o trabalho que deveria ser feito em conjunto, espera o outro fazer.

“(...) tem algumas atividades que é pedido para você fazer pela coordenação e uma ou duas acabam fazendo, não é aquela equipe que todo mundo vai à luta, vai lá e faz (...). Então eu acho que a única dificuldade que eu vejo é isso, alguém falar que usou um texto bom e passar a experiência para outro professor. Eu faço isso, mas dificilmente alguém chega e faz isso para mim e eu não sei por que. Eu gosto muito de trabalhar desse jeito, com trocas, mas eu não tenho mal relacionamento é mais uma questão de trabalho, o pessoal não troca. (...) esse trabalho em conjunto que nem, teve o planejamento do quarto bimestre, nós somos em cinco professoras, mas foi eu e uma outra só que fizemos o planejamento.” (Prof.12)

Um professor comentou que quando o assunto é aluno, os professores se ajudam.

“Você vê, este ano logo no começo do ano, nós separamos alguns alunos que estavam em uma sala e passaram para outra só pensando no aluno para remanejar ele, se ele já estava bem alfabetizado e ele ficou em uma sala se ele ainda precisava de ser alfabetizado. Então eu acho que isso daí é uma equipe não é? Ninguém ficou pensando “eu não vou trocar o meu aluno”. Nós pensamos foi no aluno, sem pensar se ele tem problemas de disciplina, se ele é revoltado, rebelde, só pensando na aprendizagem dele. Então eu já achei um ponto muito bom aqui para gente combinar pelo menos nesta parte.” (Prof.13)

Um professor acredita que na escola em que a pesquisa foi realizada tem muito professor que desempenha mal sua função.

“(...) os professores que eu citei para você, eu não conheço, mas eu sei das histórias. Eu não gosto de falar mal de ninguém, mas cada ramo de trabalho tem alguém que não faz o trabalho bem feito, então aqui tem, não estou falando só desta escola (...).” (Prof.14)

Para um outro professor é só no HTPC que os professores têm um pouco mais de contato. Na sua opinião, é um horário que ocorrem trocas de experiências e conversas para melhorar o trabalho pedagógico.

“(...) como tem os HTPC, tem muito contato, não é uma coisa assim... entra as sete horas e sai ao meio-dia e só vamos nos ver no dia seguinte, não. É um horário que dá para sentar e conversar, trocar idéias. Então isso une muito assim e padroniza um pouco as classes, o que um professor está fazendo e deu certo, outro professor procura fazer, estamos sempre conversando para melhorar o trabalho em sala de aula (...).” (Prof.15)

Já para outro professor, apesar dos colegas de trabalho serem amigos, terem boa vontade, o trabalho em equipe não acontece. O HTPC deveria ser utilizado para trocas de experiências, mas isto não ocorre.

“Eu vejo elas têm muita vontade, as professoras, são amigas, te ouvem, conversam outros tipos de assunto também, mas também o trabalho em conjunto não acontece. Então o HTPC deve ser para a gente trocar experiência (...) mas é cada uma na sua sala, não são todos, não é escola inteira e não acontece (...).” (Prof.16)

Dois professores comentaram que possuem um bom relacionamento com todos os docentes. Um está sempre disposto a ajudar e emprestar seu material. O outro professor acredita que existem algumas trocas de experiências no horário de HTPC.

“O trabalho entre os professores vai tudo bem, eu troco idéias, inclusive eles falam que o meu armário é um armário de sucata porque tudo que eles precisam eles me procuram. Eu tenho muito jogos, muitos quebra-cabeças, muita coisa assim e eu passo tudo para eles, nós conversamos, trocamos. (...) quanto as outras colegas todas eu me dou muito bem.” (Prof.18)

“(...) até trocamos algumas idéias no HTPC, mas não é nada rígido (...). (...) o ambiente com as minhas amigas é muito bom (...). (...) as amigas vai mudando, mais sempre tem uma turminha.” (Prof.20)

Um outro professor comentou que possui contato maior somente com um professor que trabalha no mesmo período e na mesma série que a sua, mas nem por isso, se for solicitada por outros professores se nega ajudar. Atribui essa situação à distância que existe entre os professores e ao receio de se expor e não ser compreendido pelos docentes. Dois professores não se referiram ao assunto.

“Eu também não tenho problema com os outros professores e à tarde eu trabalho junto com a C. que é professora também de uma quarta série, as outras ficam no período da manhã. Eu sempre trabalhei no período da tarde. (...) então nós trocamos muito também, nós trabalhamos muito em conjunto. A parte da manhã, da quarta série, o que dá eu faço, mas como a gente não tem muito contato, fica um pouco distanciado (...) no HTPC às vezes as pessoas não entendem muito bem o seu ponto de vista, o que você está querendo fazer (...). (...) às vezes as outras professoras devem ficar pensando que eu quero aparecer, ou que eu quero fazer as coisas do meu jeito (...) eu comento com as pessoas que eu tenho mais contato. Eu não vou ficar me expondo para pessoas que eu não tenho contato ou que eu vejo 1 hora ou 2 na semana, mas se alguém pede alguma coisa eu ajudo, eu nunca nego e não escondo nada (...).” (Prof.19)

g) Os Alunos desta Escola

Dos vinte professores entrevistados, seis professores relataram que existem muitos problemas que enfrentam com os alunos hoje em dia. Parece que a falta de interesse, a carência afetiva e financeira, e o fato de alguns alunos do Ciclo-II não estarem bem alfabetizados, atrapalha a prática escolar. Apesar disso, tentam desenvolver um bom trabalho e ter um bom relacionamento com os alunos.

“(...) porque eles são muito carentes né, então eu notei que na hora que eu começo elogiar eles vão amansando comigo e falam que eu sou a melhor professora da escola. Os livros eles estragam tudo e eu noto assim eles são muito agressivos uns com os outros, bate, dá chute, belisca, jogam as coisas no chão. Então eles trazem isso de casa e muitas vezes eles descontam na gente. (...) tem aluno na oitava série que não sabe escrever ainda, na quinta série tem em média oito por classe que não sabe, é analfabeto, ele só copia, ele só bagunça, ele só conversa e ele sabe que vai passar de ano (...).” (Prof.02)

“(...) por mais que os alunos não estejam muito interessados, mas eu acho que ainda vale a pena o trabalho (...). (...) mas a maioria geralmente tem problemas, é porque não tem estrutura familiar, condições econômicas (...).” (Prof.06)

Um outro professor, apesar de concordar com os colegas citados anteriormente, acredita também que o aluno não é o único culpado pela situação em que se encontra o ensino.

“Então eu acho que o aluno de hoje está fora da realidade. Agora eu não jogo a culpa toda para o aluno (...). Então que interesse eu tenho de aprender se o professor não me dá uma oportunidade diferente de trabalhar? (...). Você pega esses alunos que estão aí que não estão preocupados com nada da vida (...) um aluno que está numa quinta, sexta série e é analfabeto é um pouco do desinteresse do aluno, mas será que o desinteresse é totalmente dele?” (Prof.04)

Para um outro professor, o aluno já vem muito despreparado de casa. Na sua opinião, o aluno percebeu que o professor está desestimulado e este fato parece que contribuiu ainda mais para eles não terem interesse pelo estudo.

“(...) eles precisam muito da gente, eles não estão direcionados, eles estão jogados, eu vejo isso aqui... às vezes eu noto quando eu converso com eles individualmente parece que eles até pedem um socorro (...). (...) eles sentem falta de uma direção e como eles têm muita energia, eles vão pôr outros caminhos (...). (...) eles não têm preparo na vida, a família não prepara, às vezes, não tem nem condições de fazer isso (...) têm determinados assuntos que eles não sabem, sabe é falta de informação. O aluno percebe que o professor está desestimulado, ele desestimula também e aí vai, aí vira uma bola de neve.” (Prof.07)

Um outro professor está muito preocupado com a formação do aluno.

“(...) eu saí de uma sala agora de primeiro colegial que o aluno falou para mim: “o que a senhora escrevinhou aí?”. São trabalhadores e nunca vão chegar a gerentes porque tem que saber conversar, tem que ter postura. O que vai ser dessa moçadinha! Com a crise que está (...).” (Prof.09)

Para um outro professor, os alunos estão muito desinteressados e isto dificulta muito o trabalho do professor.

“Você vê hoje os alunos não se importam nem para Matemática, nem para Português que é o essencial para eles. Então você acha que eles vão se interessar por Artes? Ele se interessa por Educação Física, mas ainda têm alguns que nem por isso se interessam. Agora Artes, são poucos os que se interessam (...).” (Prof.10)

Dois professores relataram que hoje está muito difícil trabalhar, pois as crianças possuem uma vida sofrida, são muito carentes e sem a mínima estrutura familiar.

“(...) hoje está bem difícil porque as crianças não têm aquele respaldo, não tem estrutura em casa para vir para a sala de aula e você sente que as crianças estão muito jogadas, muito na rua, não tem diálogo em casa, a mãe não liga, mães separadas, pai está preso, nem sabe quem é pai, então eu sinto muito isto daí. (...) no fim você acaba não cobrando muito porque também não tem como você cobrar deles (...).” (Prof.11)

Para um outro professor, por mais que os alunos tenham vários problemas, eles não apresentam dificuldades em aprender.

“Os alunos daqui eu achei muito carentes, são alunos cheios de problemas mesmo, problemas graves, como drogas, famílias de traficantes envolvidas aí fora com o crime. Então são alunos difíceis para gente lidar. (...) mas eles têm facilidade na aprendizagem (...).” (Prof.13)

Por outro lado, outro professor relatou que em função de todos os problemas que os alunos enfrentam na vida até que eles se desempenham bem na escola.

“eu tinha uma visão muito feia dos alunos que estudam aqui. (...) essa escola ela tem um problema a maioria dos alunos vem de uma classe com problemas econômicos muito grande. (...) eu tenho visto a vida dele aqui fora e eu acho que até que ele tá caminhando bem na escola (...).” (Prof.16)

Dois professores têm uma visão bastante otimista de seus alunos.

“(...) na sala eu tenho (...) 32 alunos (...) 10 são excelentes em tudo, 16 são médios e apenas cinco ou seis que você têm que ficar ali pegando no pé, mas são alunos que uma hora amadurece, não vai ficar o resto da vida assim... quem sabe chegará na quarta série, o ano que vem mais maduro porque as informações estão se acumulando e uma hora a criança vai acordar.” (Prof.15)

Outros dois professores conseguem ver o progresso de seus alunos mesmo estando com salas muito difíceis este ano.

“(...) eu vejo assim, crianças que no início do ano estavam totalmente cruas, sem nada e que hoje eu vejo o progresso (...). (...) eu tenho crianças que eu sei que não vão sair da quinta série, alguns vão estar trabalhando, eu tenho crianças que mexem com drogas. Então eles não têm muita perspectiva e o que falta também neles esta vontade (...). Eu tenho crianças que vêm comer na escola... então a história de vida deles é muito difícil, a mãe é prostituta, o pai vende drogas, cada filho é de um homem... então realmente a vida deles não é fácil.” (Prof.17)

Um professor relatou que antigamente era bem diferente. Os alunos hoje estão muito indisciplinados e sem nenhuma estrutura familiar. Somente um professor não se referiu ao assunto.

“(...) não existe mais aquela classe em que as crianças (...) ficam ali quietinha, duro! mas não existe. Por mais que você domine que você tenha a disciplina (...) aquele primeiro que acaba ele fica um pouquinho inquieto e logo depois ele conversa (...) mas têm crianças coitadinho que não tem base familiar. (...) a clientela já mudou muito, nós tivemos uma clientela muito boa, sabe crianças boas mesmo (...).” (Prof.20)

Conclusões desta classe de categorias:

Nesta classe de categorias, abordamos os seguintes aspectos: a escola pública, a escola onde o professor trabalha atualmente, a opção por esta escola, o trabalho que desenvolve nela, a percepção da equipe técnico/pedagógica, dos colegas de trabalho e dos alunos.

Quanto à Escola Pública, dos poucos professores que se referiram a este assunto, quatro professores acreditam que a Escola Pública já foi muito boa, hoje, além de perder sua função, ela se encontra bastante desestruturada. Na opinião destes, o docente também é bastante responsável por essa situação. Parece-nos que estes professores estão muito descrentes, insatisfeitos, perdidos e têm um conceito muito desfavorável da Escola Pública. Parecem não visualizar melhoras quando apontam que o ensino público está um caos e quando se culpam pelos problemas.

Encontramos somente um outro professor que parece ter uma visão bastante otimista da Escola Pública. Apesar de todos os problemas e dificuldades que presencia nesta instituição, acredita que ela tem tudo para dar certo e que não é responsável por tudo de ruim que ocorre.

Quanto à escola onde os professores trabalham atualmente, mais da metade dos professores entrevistados tem um bom conceito da escola e gosta de trabalhar nela. Consideram-na limpa, organizada e com estrutura física adequada. Contudo parecem existir algumas dificuldades que atrapalham o desenvolvimento do trabalho, como por exemplo, problemas familiares e sócio - econômicos; rotatividade de professores; falta de materiais; e não ser próxima das residências dos professores.

Menos da metade dos professores só apontou as vantagens da escola onde trabalha. Apreciam muito o local, que é limpo, arejado, amplo e, além disso, é uma escola bem organizada na parte administrativa e na parte de alunos. Sentem-se satisfeitos de lecionar nela.

Ao contrário do que foi mencionado anteriormente, pouquíssimos professores apontaram os aspectos negativos da escola onde trabalham. Supomos que não estão muito satisfeitos e contentes. Um ressaltou que gostaria que ela fosse mais estruturada para os trabalhos acontecerem. Acredita também, que a escola precisaria ter normas e diretrizes mais firmes e que precisa ser mais atraente, pois está virando um local muito chato para as crianças frequentarem. O outro professor relatou que o espaço físico está mal dividido, a limpeza deixa a desejar, a Biblioteca é mal utilizada e a quadra de esportes não é coberta. Não responsabiliza a Direção da Escola e sim o Governo.

Um outro professor comentou que apesar de ser uma escola muito boa, um local onde os professores trabalhavam bem, esta só foi reconhecida e elogiada quando os funcionários da Delegacia de Ensino viram as atividades que os professores realizavam.

Quase todos os professores que se referiram a este assunto têm um ótimo conceito da Escola Pública onde trabalham. Talvez isto se deva ao fato desta ir ao encontro das expectativas dos professores, ou ainda, a idealizam. Supomos também que talvez estes professores estejam acostumados com o esquema de trabalho desta escola, ou mesmo, ser muito agradável fazer parte dela, apesar dos problemas. Pode

ter ocorrido também que professores ficaram com medo de criticar a escola para o entrevistador, atitude esta compreensível, já que se tratava de um primeiro contato. Quanto às informações negativas em relação à escola, podem estar relacionadas ao fato destes professores estarem descrentes do ensino público, ou se sentirem desvalorizados e desamparados dentro desta instituição.

Quanto aos motivos que levaram os professores a optarem pela escola em que lecionam atualmente são os mais diversos. Destaca-se dentre eles: ser mais próxima da sua casa e da cidade onde reside; boas informações; ter lecionado e conhecer o seu trabalho; por ter recebido ajuda de funcionários e parentes que trabalham na escola; por conhecer o trabalho da Direção; por esta desenvolver um trabalho que outras não possuem; por gostar dela; por ser mais perto do ponto de ônibus que vai para a cidade onde mora; vontade de conhecer a realidade desta escola que fica perto de sua residência; por ser Escola Padrão e não precisar participar da atribuição de aulas; por ter assumido sua sede na rede estadual, e por último, por ter substituído e gostar dela.

A escolha dos professores pela escola estadual onde a pesquisa foi realizada parece ter a ver com os interesses pessoais, profissionais e o apoio que possam ter recebido das pessoas que trabalham nesta instituição, ou ainda, por ser esta escola considerada de referência na rede estadual.

Quanto ao trabalho que desenvolve nesta escola, supomos que, a grande maioria dos professores entrevistados, apesar dos problemas que enfrenta na escola, aprecia o seu trabalho em sala de aula, gosta dos seus alunos e tenta desenvolvê-lo da melhor maneira possível. Alguns acreditam que o ensino hoje não se restringe somente aos conteúdos das disciplinas. Para eles, é um trabalho que necessita de dedicação, amor e envolvimento. Acreditam também que é importante ter um bom relacionamento com os alunos e se preocupam com sua formação.

Parece-nos que os professores apreciam o seu trabalho e têm uma grande identificação com ele, apesar de todas as dificuldades que se deparam e precisam enfrentar na instituição.

Para os dois professores recém-formados e que substituem cada dia, uma disciplina no Ciclo-II, apesar de falarem que gostam do seu trabalho, parece-nos não ser uma tarefa muito fácil. Encontramos um professor iniciante no Ciclo-II do ensino fundamental que enfrenta bastante dificuldades e apuros quando substitui, pois este é

formado nos cursos Magistério/Pedagogia, ou seja, não possui formação em área específica.

Supomos que essas situações possam vir a atrapalhar o andamento pedagógico de uma sala de aula, bem como faz esses professores enfrentarem situações constrangedoras no exercício de suas atividades e se sentirem incapazes. Talvez por falta de opção de trabalho no momento, este professor se sujeite a esta situação.

Os professores do Ciclo-I, destacaram o trabalho que desenvolvem com seus alunos. Têm um carinho e uma preocupação muito grande por eles. Tentam proporcionar um bom relacionamento na classe; gostam de conhecer seus alunos, suas histórias de vida; incentivá-los a superarem seus problemas e a se ajudarem mutuamente nas atividades pedagógicas; enfim, a conquistarem seu espaço no mundo. Além disso, gostam de ter amizade, dar atenção, valorizar, conversar, respeitar a limitação e o potencial deles. Encontramos um outro professor que tem uma forma diferente de ensinar que vai além do ler e escrever. Um outro professor gosta de trabalhar também fora do espaço de sala de aula, mas não consegue, pois os pais atualmente não estão em condições financeiras. Para um outro professor, apesar dos alunos chegarem numa quarta série sem saber ler e escrever, não gosta de deixá-los com a impressão que deveriam cursar uma primeira série. Acredita também que para trabalhar na educação, não há necessidade de inventar e procurar muitas coisas. É preciso ser prático e facilitar o trabalho pedagógico.

Os professores do Ciclo-I têm uma ligação afetiva muito forte com seus alunos. Percebemos que eles são bastante cuidadosos e carinhosos ao falar dos problemas e das dificuldades deles. Talvez por terem conhecimento que a vida econômica, familiar e emocional de seus alunos é muito precária, ficam mais sensibilizados, com muita pena deles e acabam por desenvolver um trabalho mais voltado para as questões de formação pessoal, sem perder de vista o conhecimento.

Quanto à equipe técnico/pedagógica, metade dos professores tem um bom conceito da mesma. Eles estão sempre presentes, apóiam o trabalho que desenvolvem em sala de aula, as dificuldades que encontram no cotidiano escolar e, ainda, possuem um bom relacionamento com os alunos. Um professor percebe que existe uma certa desarmonia profissional entre a coordenadora e a vice-diretora.

Podemos supor que estes professores possuem uma certa identificação e gostam do trabalho da equipe técnico/pedagógica, ou ainda, preferiram não se posicionar desfavoravelmente à mesma, por receio do entrevistador, situação esta compreensível, já que se trata de um primeiro contato.

Um professor conhece o diretor de outras escolas. Considera amigo e uma pessoa muito boa. Um professor, apesar de apreciar o trabalho da Direção, dos funcionários, tem algumas críticas em relação à postura profissional dos coordenadores. Um outro professor, além de ter um bom relacionamento com o Diretor, aprecia muito seu trabalho. Tem sérias críticas em relação ao trabalho do coordenador (da tarde) e não acredita que este tenha acúmulo de funções e sim falta de conhecimento mesmo. Um outro professor acredita que o trabalho em conjunto não acontece por causa da administração. Não consegue aceitar o desvio de função da coordenação e da direção não fazer nada sobre isso.

Dois professores não têm problemas com a Direção ou com a Coordenação da escola, mas não gostam do trabalho desenvolvido no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Dois professores acreditam que existem falhas na condução do HTPC, mas estes não responsabilizam somente o coordenador. Na opinião de outro professor, os HTPC são “chatos e nada proveitosos”. Não concorda muito com as colocações do coordenador em relação aos alunos.

A maioria dos professores gosta muito da pessoa e do trabalho do Diretor. Somente um professor não aceita a forma como este conduz algumas questões de ordem pedagógica. Encontramos alguns professores que não apreciam o trabalho desenvolvido pela Coordenação, principalmente, no que diz respeito ao horário de HTPC. Supomos que não possuem uma certa identificação com o trabalho deles, ou, talvez, não se sintam apoiados quando necessário em suas atividades e dificuldades.

Quanto aos colegas de trabalho, a maioria dos professores do Ciclo-II parece que possui uma visão negativa deles. Os vários aspectos negativos apontados foram: os professores não conseguem manter a disciplina; falam muito mal dos alunos; são desinteressados, talvez por estarem para se aposentar. Parece-nos existir competição entre os professores. Os docentes não se posicionam quando estão insatisfeitos, principalmente na hora do HTPC; existem aqueles acomodados na profissão, e um

outro professor recém-chegado à escola comentou que houve mais afinidades entre os professores novatos, talvez pelo fato de estarem iniciando na escola.

Com relação aos aspectos positivos, um professor ressaltou que os professores PEB I são mais solidários uns com os outros e trabalham juntos. Já para o PEB II, esta questão é mais difícil, pois cada um tem uma matéria. Contudo na sua opinião, nesta escola, existe coleguismo, boa receptividade, respeito e uma amizade maior entre os professores do Ciclo-II. Um outro professor acredita que os docentes trabalham em equipe na escola. Os professores que começaram a lecionar este ano na escola, relataram que o corpo docente foi receptivo e agradável com eles.

Parece-nos que os docentes do Ciclo-II não se valorizam, não respeitam o trabalho dos colegas e parecem não ser próximos. Talvez estas questões possam interferir na superação dos problemas escolares. Supomos também que, o fato de ter no Ciclo-II, mais professor ACT do que efetivo na escola e que permanecem pouco tempo na escola, possa atrapalhar o trabalho em conjunto, bem como o relacionamento entre os colegas e a equipe técnico/pedagógica.

Pouquíssimos professores acreditam que os docentes desta escola são acolhedores e que possuem um bom relacionamento. Talvez o fato de terem uma visão otimista dos colegas e das atividades que realizam em grupo possam estar relacionado ao desejo de encontrar um ambiente de trabalho o mais facilitador possível. Ou ainda, o professor tentou passar para o entrevistador uma visão até certo ponto “idealizada” do relacionamento entre os docentes, o que é compreensível numa primeira entrevista.

Quanto aos professores do Ciclo-I, a metade apontou tanto os aspectos negativos quanto os positivos do trabalho e da relação entre eles.

Para um outro professor existem dois grupos na escola. Os professores que são amigos e trabalham juntos e os que não passam nada, não ajudam e nem querem trocar. Um outro professor relatou ter um bom relacionamento com todos os docentes, mas fica chateado quando, dificilmente, é correspondido nas trocas de materiais e experiências com os colegas de trabalho. Ressaltou também que, existem muitos professores acomodados e que, além de não se preocuparem com o trabalho que deveria ser feito em conjunto, espera o outro fazer. Para um outro professor, é só no HTPC que eles têm um pouco mais de contato. Na sua opinião, é um horário em

que ocorrem trocas de experiências e conversas para melhorar o trabalho pedagógico. Já para outro professor, apesar dos colegas de trabalho serem amigos, terem boa vontade, o trabalho em equipe não acontece. O HTPC deveria ser utilizado para trocas de experiências, mas isto não ocorre. Um outro professor comentou que possui contato maior somente com um professor que trabalha no mesmo período e na mesma série que a sua, mas nem por isso, se for solicitada por outros professores, se nega ajudar. Atribui essa situação à distância que existe entre os professores e ao receio de se expor e não ser compreendido pelos docentes.

Alguns professores comentaram somente os aspectos positivos dos colegas de trabalho. Um professor comentou que, quando o assunto é aluno, os professores se ajudam. Dois professores comentaram que possuem um bom relacionamento com todos os professores. Um está sempre disposto a ajudar e emprestar seu material. O outro professor acredita que existem algumas trocas de experiências no horário de HTPC.

Somente um professor tem um conceito muito ruim dos seus colegas de trabalho. Acredita que tem muito professor que desempenha mal sua função na escola onde a pesquisa foi realizada.

Parece-nos que os professores PEB I, além das alegrias, das trocas, também enfrentam dificuldades e problemas entre eles no trabalho escolar e no relacionamento. Talvez a idéia passada por um dos professores que leciona no Ciclo-II de que os professores do Ciclo-I são mais solidários uns com os outros, seja até certo ponto idealizada.

Quanto aos alunos do Ciclo-II desta escola, a maioria dos professores relatou que existem muitos problemas que enfrentam com eles hoje em dia. A falta de interesse, a carência afetiva e financeira, a falta de preparo familiar e o fato de alguns alunos não estarem bem alfabetizados atrapalha a prática escolar. Apesar disso, tentam desenvolver um bom trabalho e ter um bom relacionamento com os alunos. Somente dois destes professores acreditam também que o aluno não é o único culpado pela situação em que se encontra o ensino. Este percebeu que o professor está desestimulado e isto contribuiu ainda mais para eles não terem interesse pelo estudo. Um outro professor está muito preocupado com a formação do aluno.

Supomos que o fato do professor não conseguir resolver alguns problemas que seriam da sua responsabilidade, não percebe seus próprios erros, acaba por transferi-los para os alunos ou ainda, para a família deles.

Quanto aos alunos do Ciclo-I, a grande maioria dos professores tem uma visão muito boa dos seus alunos. Alegam que as barreiras que enfrentam no trabalho com eles, se deve somente à carência sócio-econômica e à falta de estrutura familiar. Parece que se não fosse por estas questões o ambiente escolar seria ótimo. Além dos alunos não apresentarem dificuldades em aprender, os docentes acreditam que eles têm um bom relacionamento e uma boa socialização na escola. Somente um professor acredita que o aluno de antigamente era bem diferente. Os alunos hoje estão muito indisciplinados e sem nenhuma estrutura familiar.

Parece-nos que os docentes têm um conceito bastante favorável sobre os discentes, se preocupam com o seu bem - estar na escola e gostariam de que eles não tivessem que passar por tantas privações na vida. Passa a impressão também que estes professores têm muita dó dos seus alunos e talvez isto possa interferir negativamente no trabalho de sala de aula.

2.2.1.3. A Minha Prática em Sala

Nesta parte, conheceremos um pouco mais das atividades que os professores desenvolvem em suas salas de aulas, as dificuldades que enfrentam no dia-a-dia, o plano de trabalho, como avaliam seus alunos e as satisfações e as frustrações da profissão.

a) O Método de Ensino

Quanto à forma de ensinar, três professores se consideram tradicionais, mas nem por isso deixam de realizar práticas pedagógicas diversificadas.

“Eu procuro trabalhar mais com o concreto com eles, com jogos.... quando eu carimbo animalzinho para eles, eu falo aonde eles vivem, o que comem, se é um mamífero... então eu vou englobando tudo ali (...) e sempre deixando eles falarem (...). (...) tem a hora das histórias das fantasias, das fábulas também (...) tem erros na metodologia? Tem, mas eu procuro assim, hoje eu errei, amanhã eu tento consertar aquilo o que eu quero alcançar com essa atividade.

Eu alcancei? Não! Então não valeu a pena, troca (...). O que eu conheço é o tradicional você entendeu? O que eu conheço é o que eu acho que dá certo porque você tem firmeza naquilo, você aplica o que você tem firmeza (...).” (Prof.16)

Já outro professor, apesar de gostar e trabalhar com o método tradicional procura utilizar práticas pedagógicas do ensino atual.

“Então eu gosto muito do tradicional, só que têm coisas novas que eu também gosto. Então eu trabalho, eu misturo muito, eu não fico só no tradicional, como também não fico só no ensino de agora (...) eu pego um pouquinho de cada coisa.” (Prof.14)

Para um outro professor a experiência profissional o ensinou a não trabalhar só com o método tradicional.

“Teve um ano que eu peguei primeira série e não podia usar cartilha e nós pedimos um livro paradidático não veio, então usamos o recurso que nós tínhamos. Procuramos livros de historinhas que chamava a "boca do sapo" e o que eu fiz... tinham vários personagens (...) e eu ampliei os desenhos e coloquei na parede um quadrinho com os animais e com os seus nomes embaixo e esta seria uma das minhas palavras chaves (...) comecei a trabalhar o sapo e do lado eu punha as famílias silábicas e como o sapo já vinha o “po”, eu peguei o pato que também fazia parte da história e fui encaixando (...) você entendeu? quem que me ensinou isto? a vida (...).” (Prof.20)

Quanto aos três professores substitutos, um encontra mais dificuldades em seu trabalho, pois não tem formação em área específica, mas tenta fazer o melhor que pode.

“Eu tenho que atender matéria específica do que eu tenho que substituir na hora da aula. Tenho Pedagogia e Magistério... eu tenho que me adaptar às situações, tenho que ter jogo de cintura, tem coisa que eu não domino bem (...) “quem não entendeu?” você espera aquele que sabe fazer bem, às vezes quando você tem dúvida e fulano é bom aluno, você espera ele resolver e você olha no livro e está certinho com o resultado só que você não sabe desenvolver aquilo e aí eu falo: "muito bem está certinho" só que eu não falo... olha eu não sei.... aí vai auxiliando os outros, então quer dizer a gente tem que passar por cada uma (...).” (Prof.03)

O outro professor quando substitui na disciplina que tem formação específica não consegue trabalhar com atividades que gosta, mas quando dá reforço parece desenvolver atividades que ajudam os alunos.

“Aqui (...) eu não consegui fazer essa interação de trabalhar com dinâmicas, materiais concretos, oralmente e depois trabalhar a escrita porque eu aqui não tenho uma sala minha, às vezes quando eu entro para dar uma aula de português, vou trabalhar redação com eles que eu tento fazer isso, eles ficam totalmente desatentos, eles falam: “a professora não ensina

desse jeito para gente” (...). Então aqui eu tive esse problema, eu não consegui trabalhar o laboratório da forma, da forma que eu trabalhava antes. (...) mas no reforço eu percebo que essa é minha forma de querer trabalhar com jogos, eu estou vendo o resultado disso (...).” (Prof.04)

Já o outro professor substituto não enfrenta dificuldades quando leciona na disciplina que tem formação específica.

“(...) no meu caso, História seria o que? Trazer eles para o problema atual que a gente vive, não só a História do passado, é analisar o passado e o presente com eles também (...) é isso que eu sempre tento mostrar para eles (...) assim o trabalho caminha bem, eles se envolvem. (...) não fico só em cima de matérias decorativas como era antigamente.” (Prof.06)

Cinco professores procuram diversificar às formas de ensinar o conteúdo de suas matérias para despertarem o interesse dos alunos para o conhecimento e tornarem as aulas mais agradáveis e dinâmicas. Mesmo com as dificuldades, às vezes conseguem bons resultados.

“(...) você procura também passar dentro da minha área que é Artes (...) conhecimentos (...) da vida atual (...) aonde aplicar aquilo no dia de hoje. (...) ele passa a ter um pouco mais de interesse (...) não é aqui uma escola que você chega e vai passando muita coisa para eles, não! É tudo devagarzinho(...). Eu procuro trabalhar a parte mais trabalhos práticos, mais em trabalhos que ele tem que desenvolver, eu procuro colocar mais o aluno para fazer uma pesquisa, uma sondagem, depois eu vou encaixando as teorias, sem ele perceber (...). Procurar também tornar a sala de aula prazerosa, não ser assim uma aula cansativa. Então eu procuro trabalhar em grupos (...) agora nós temos a sala de informática (...). (...) fazendo um desenho, tá vendo um texto, sempre eu ponho uma música ambiente e eles gostam, eles cobram (...) tem um resultado bom, mas tenho trabalho, tenho muito trabalho.” (Prof.07)

Um outro professor comentou que enfrenta algumas dificuldades por lecionar Educação Artística. Além de não ter um livro didático para acompanhar, os alunos parecem confundir uma aula relaxante e descontraída, com bagunça e folia.

“olha, a minha prática eu acho assim, essa aula de Educação Artística é uma aula que tem que ser uma aula descontraída, uma aula assim tranqüila, para relaxar (...). (...) agora a nossa área não tem livro para acompanhar, então a gente tem que pesquisar e no dia-a-dia você tem que ir atrás de atividade (...). Eu acho difícil. Trabalho com recorte e colagem, trabalho com dobraduras, com música, agora tem teatro (...). Então é difícil por isso da gente trabalhar porque é mais fácil você pegar um livro de Português, de Matemática e seguir (...) a gente tem que passar na lousa para eles fazerem no caderno deles (...). Olha, a minha aula teria que ser uma aula tranqüila, relaxante (...) mas não, é uma aula agitada (...).” (Prof.10)

Dois outros professores gostam de trabalhar com práticas pedagógicas ligadas a realidade dos alunos. Um destes, gosta de motivar e ensinar também os alunos a gostarem das matérias que não apreciam.

“a gente faz uma comparação do crescimento físico e de aprendizagem (...) eu passo a trabalhar no decorrer do ano as dificuldades deles que eu percebi e de acordo com aquilo que é estabelecido pelo programa da quarta série. Eu trabalho também com o livro, mas ele vai somente me auxiliar (...). Esse trabalho é sempre voltado para um envolvimento maior do aluno, eles também pesquisam, trazem materiais de sua casa e caso tenham assistido a algum filme relacionado com o assunto, eles também comentam. (...) trabalho (...) seu nome, idade, sua medida, peso, gráficos e tabelas e eles mesmo que vão colocando numa folha quadriculada. Trabalho também com informações das crianças coisas que gostam (...).” (Prof.19)

(...) procuro muito texto que fala da vida (...) se eu estou dando alguma coisa na sala, por exemplo de vida, eu paro neste tema e já vou completando, vou colocando experiência, comentando, falando. (...). (...) eu vou trabalhar na praça, se estamos estudando animais, eu peço para trazer para mim o que eles têm em casa para mostrar, para ver, se é planta, nós vamos até na praça para nós vermos se eles conhecem algumas plantas que eu não conheço. (...) então eu não posso cobrar do aluno a Matemática se ele não gosta de Matemática, eu tenho que ensiná-lo a gostar de Matemática (...).(…) se o aluno não gosta de Matemática eu procuro ensinar os métodos para que ele entenda o que é, as coisas que eles têm dificuldades. Eu procuro melhorar para dar para eles. Então não adianta você querer ir muito longe, é isso que eu te falo, não adianta querer mostrar que existe o Amazonas que existe Manaus... fica difícil mostrar no mapa para eles.” (Prof.12)

Um outro professor procura estimular o aluno a participação quando explica a matéria. Além disso, gosta de estudar e fazer as tarefas junto com os alunos, para incentivá-los e ajudá-los a gostarem de aprender.

“Eu sempre procuro dar aulas expositivas, mas com aluno participando. A minha sala é barulhenta porque eles participam o tempo todo e na hora das tarefas eu passo a lição na lousa, eu explico, eu dou um tempinho para eles e aí eu começo a fazer junto com eles, principalmente a parte de Matemática (...). (...) Esse estudo dirigido é assim, trabalhar junto com eles, o tempo todo e o individual é aquele aluno que tem mais dificuldades, eu chamo na minha mesa para fazer uma leitura ou eu vou na carteira dele (...). Com esta mudança de horário eu procuro trabalhar bastante com eles dentro da sala de aula, eles fazem praticamente tarefa de casa na sala de aula porque eu quero que a criança chegue na casa e só não perca o hábito de abrir a mochila, de olhar o que ele fez na sala de aula, de ler, de estudar a tabuada (...).” (Prof.13)

Um outro professor também valoriza muito a opinião de seus alunos.

“(…) a gente sempre está mudando, você procura textos mais atuais, assuntos mais atuais, deixa sair mais deles, mesmo qualquer texto que você dá, você sempre pergunta a opinião sobre o assunto.” (Prof.15)

Um outro professor gosta de trabalhar muito com poesias e rimas, mas infelizmente, hoje na sua opinião não consegue fazer nem um terço do que fazia antigamente.

“Trazendo para hoje esta experiência, como eu te falei que eu trabalho muito com poesia, rima porque textos longos é uma chatice, eles perdem o interesse, eu geralmente trabalho com ilustração, eu leio com eles, eu peço para eles lerem em grupo e eles têm uma certa dificuldade com a leitura e sendo a poesia é um texto fácil, mas eu acho que hoje eu não faço nem um terço do que eu dava (...).” (Prof.17)

Para um outro professor trabalhar o raciocínio do seu aluno é sua principal tarefa. O conteúdo das disciplinas deve vir depois.

“Eu sempre gostei muito de conversar com os alunos (...) eu acho que o raciocínio é o principal. Então eu sempre levo o aluno a raciocinar eu nunca dou nada pronto se ele não souber eu vou tentando, eu tento através de uma charada, ou de uma brincadeira ou de uma leitura levar o aluno a refletir aquilo que ele precisa, mas nunca dou nada pronto (...). (...) depois eu vou dando o conteúdo (...) eles precisam saber, mas eu deixo eles falarem bastante, eu sempre usei isso.” (Prof.18)

b) O Planejamento

Dos vinte professores entrevistados, quatorze se referiram ao tema planejamento. Quatro professores sabem que precisam fazer, mas desenvolvem seu trabalho conforme as necessidades do seu cotidiano escolar.

“(...) não usa nem olhar neste tal de planejamento que é outra burocracia inútil também que tem que ter, para que? não sei que... porque tem que ter (...).” (Prof.02)

“O nosso planejamento aqui é elementar, é básico.... então você monta planejamento de acordo com o que você tenciona fazer, você acompanha mais ou menos a síntese do livro que você estiver trabalhando que for trabalhar.” (Prof.08)

Um professor não concorda em fazer planejamento, gosta mesmo de trabalhar de acordo com as necessidades de sua sala. Copia o planejamento que está pronto porque precisa fazer.

“(...) eu vou ser bem clara para você, esses planejamentos estão sempre prontos, você não planeja praticamente, igual quando eu cheguei aqui o planejamento estava pronto era só copiar, você trabalha ali (...). (...) eu vou ser mais sincera ainda para você, eu não olhava o planejamento, eu não precisava, eu trabalho de acordo com o que a classe está precisando e

de acordo com o livro que me deram, aí eu vi que o livro não estava bom, então eu apliquei o que eu achava que devia.” (Prof.14)

Um professor gosta de ir para a escola com sua aula preparada, mesmo que tenha que fazer modificações no decorrer do dia. Na sua opinião, é importante ter uma direção para trabalhar.

“Todos os dias eu preparo aula e não vou dizer que todos os dias eu sigo aquilo que eu preparei, às vezes eu chego aqui e tenho que mudar todinha (...) porque às vezes eu chegava sem preparar e eu vi que a classe ficava eufórica porque eu estava.... às vezes eu chegava correndo porque eu tava fazendo faculdade, eu estava estudando, eu chegava sem ter preparado nada, aí parece que tá tudo feio na sua aula porque você já não veio direcionada para trabalhar. Então eu já venho com alguma coisa direcionada mesmo que eu mude aquilo (...).” (Prof.16)

Dois professores cumprem o plano de trabalho.

“(...) tenho que retomar porque pelo meu planejamento que faço semestral eu tenho que retomar para que eles possam ter uma seqüência.” (Prof.20)

Um professor comentou que gostaria que alguém lesse seu planejamento e desse um retorno do trabalho que desenvolve.

“(...) até hoje ninguém falou para mim: “olha, esse seu planejamento está errado”. Eu comentei estes dias com uma colega que eu gostaria que pegasse o planejamento e falasse (...) por isso que eu falo que tudo é falho, você faz, você olha, você revê aquilo lá, torna fazer, entrega e eu não vejo retorno, se está errado ou se está certo (...).” (Prof.10)

Um professor comentou que, além de fazerem atualmente planejamentos bimestrais, cada sala tem um tipo de planejamento.

“(...) este ano nós fizemos o planejamento por bimestre, não foi como era feito antes que se fazia para os quatro bimestres, para o ano todo e este ano nós estamos fazendo por bimestre, cada sala tem que fazer o seu e cada sala tem um tipo de planejamento (...).” (Prof.11)

Um outro professor comentou que faz o planejamento.

“Faço planejamento (...).” (Prof.12)

Um professor não segue o planejamento, pois os alunos não têm condições de acompanhar o programa.

“(...) só que aí a minha sala é totalmente diferente, era um planejamento diferente e eu não seguia um planejamento de quarta série porque eles não tinham condições de trabalhar seguindo o planejamento.” (Prof.17)

Para um outro professor apesar de não gostar de planejamento, se sente obrigado a fazer. Este é somente uma referência para seu trabalho, o importante mesmo é o aluno.

“Eu não gosto muito de planejamento, eu acho que você não pode planejar nada se você não conhece, mas como nós temos que planejar, nós planejamos. Então como eu já tenho vários anos, eu planejo aquilo, mas é lógico que eu já sei que eu não vou usar, mas eu procuro sempre estar em cima, ali, mas não com aquele tema que está pedindo, eu levo sempre para que eles saibam tudo o que tem dentro do planejamento, mas de uma forma diferente. Não me preocupo se eu preciso ou não acabar o planejamento... eu me preocupo de saber que o aluno saiba aquilo que eu estou ensinando (...).” (Prof.18)

Um professor comentou que o seu trabalho é baseado no planejamento, mas não o segue rigidamente.

“O trabalho é em cima mesmo do planejamento, mas esse planejamento eu não me preocupo muito como ele vai acontecer, lógico que eu coloco para escola que se deve dar determinado conteúdo em determinados meses. (...) você planeja hoje uma aula de determinada coisa e de repente não dá para acontecer aquela aula (...) mas é necessária uma outra coisa que surgiu ali na sala e você não vai perder uma oportunidade de estar fazendo aquilo, naquela hora em função daquilo que você preparou, você deixa para um outro momento (...).” (Prof.19)

c) A Avaliação

Com relação à avaliação, apesar dos professores saberem que não é mais a nota que reprova, oito professores encontraram várias maneiras de avaliar seus alunos. Destaca-se dentre elas, participação, interesse em sala, tarefas escolares e comportamento. Alguns destes professores também utilizam provas, mas não para castigar e sim para orientar seu trabalho. Por mais que os professores estejam mais flexíveis e diversifiquem as formas de avaliar, alguns lamentam não utilizar mais a nota como um recurso para reprovar os alunos.

“(...) não é porque ele errou e não está lá 100% que ele vai deixar de ter... que ele não sabe nada, é erro de cálculo, é erro de alguma coisa, mas eu dou nota de qualquer jeito porque o que vale é o que ele faz o tempo inteiro, as aulas todas, a sua participação nas aulas, eu sempre estou olhando caderno por caderno... vou avaliando eles deste jeito, têm também provas, provas objetivas. Aí é uma questão mais para saber se eu posso passar para a frente ou não, mas a nota em si... porque agora não precisa mais disso (...).” (Prof.01)

“(...) dificuldades em casa e progresso na disciplina também para mim tudo conta. Então esse modo de avaliação que eu te falei não é só provas não, avalio eles de todas as formas (...) porque tem dia que a criança nem almoçou para vir pra a escola, aí você vai dar conta, trabalhinho, uma prova para eles e aí não faz mesmo, aí não faz porque está com problema em casa, aí você vai tentar procurar, puxar, saber o porquê. (...) a gente não tem retaguarda mesmo para cobrar não tem porque a nota porque sabe que passa (...).” (Prof.06)

“Agora a minha avaliação é totalmente diferente do que tem por aí, eu faço um gráfico e tudo o que ele fez é avaliado, a prova em si não existe, toda sexta-feira eu faço uma avaliação da semana em folhinha é para eu ver o que eles estão deixando de aprender. A avaliação ela tem sido feita para eu diagnosticar o que eu vou trabalhar, se eu vou continuar com aquele assunto, ou se eu vou parar. (...) as nossas notas aqui elas são muito fáceis de você fazer, pois através deste gráfico que eu te falei, eu já tenho uma visão geral deste aluno.” (Prof.20)

Um professor não avalia com prova, pois é totalmente contra.

“(...) eu não avalio aluno com prova, eu sou contra a prova, detesto questionário, detesto prova, eu conheço meu aluno no dia-a-dia. Se você entrar na minha sala de aula, eu falo para você dedo a dedo quem sabe e quem não sabe minha matéria. Então eu não dou nota para ele... se por exemplo hoje eu marco a prova para amanhã e justo aquele dia ele não está legal, como é que eu vou dar zero para ele, eu não posso fazer isso porque ele é um bom aluno, aquele dia ele não estava bem (...).” (Prof.05)

Um outro dá provas para mostrar aos pais, mas avalia seu aluno pelo o que ele faz e é durante o ano em classe.

“Quanto a minha avaliação é o dia-a-dia, é o que o aluno faz em sala de aula, é o que ele faz para casa que eu peço. Eu dou provas, eu tenho um caderninho bonitinho de provas, eles fazem, mas isto daí é para mostrar para o pai, para a mãe porque eles querem ver o que o filho faz na sala de aula e em prova a minha nota não é dada pela prova dele, a minha nota é pelo que o aluno é durante o ano todo, durante o bimestre todinho na sala de aula (...).” (Prof.12)

Para um outro professor a avaliação é semanal.

“(...) toda semana eu dou avaliação, eu dou avaliação semanal, no caderno, cada semana é uma matéria porque se deixar acumular duas ou três semanas eles já não fazem mais nada. Então eles têm avaliação toda semana, eles já acostumaram toda sexta-feira tem avaliação escrita. Eles têm um caderno só de avaliação.” (Prof.15)

Um outro professor comentou que quando fala aos alunos que determinada atividade vale nota, cumpre e marca na caderneta.

“(...) eu falo que aquilo vale nota, que eu dou nota e realmente eu dou, eu coloco na caderneta.” (Prof.08)

Um professor acredita que não se deve mais avaliar o aluno. O docente precisa no momento atual, avaliar seu próprio trabalho.

“Quanto à avaliação, o professor acha que não pode avaliar mais, fica bravo. Agora você deve se avaliar. Na avaliação, são dois cidadãos fazendo troca, trocando conhecimentos, um é uma pessoa mais vivida e outro está em formação. O aluno não tem que ser avaliado porque ele está sendo orientado e não punido. Quem tem que avaliar o professor é ele mesmo, se eu consegui chegar até o aluno eu tenho que me auto-avaliar, eu tive métodos diferenciados, práticas diferenciadas, uma vivência de 48 anos .” (Prof.09)

Um outro professor utiliza a prova para orientar seu trabalho. Acompanha o desempenho do seu aluno no dia-a-dia. Seis professores não se referiram ao assunto.

“(...) eu vou fazer uma provinha para ver se a criança realmente aprendeu, aí eu vou sentir quantos não atingiram (...). Então a avaliação seria diagnóstica, para mim, aonde eu preciso melhorar. (...) a nota mesmo se você for ver você dá assim no dia-a-dia, eu pelo menos sou assim, ainda mais eu que trabalho com classe de 2ª série... eu tô corrigindo caderno todo dia, eu estou vendo o avanço do meu aluno (...).” (Prof.19)

d) As Satisfações e Frustrações dos Professores

Quanto aos sentimentos dos vinte professores entrevistados em relação às suas atividades educacionais, dois comentaram que na sua prática de sala de aula, as suas maiores satisfações é quando conseguem transmitir o conteúdo da sua matéria, ver que os alunos aproveitaram. Além disso, prezam ter um bom relacionamento com eles.

“Eu vou lutando, lutando, procuro dar satisfação naquilo que eu quero passar para eles, pôr isso que eu te falo: “a gente luta muito para conseguir, mas sempre tem um resultado”... às vezes tem um resultado que eu não esperava, às vezes é até mais do que eu esperava dependendo do interesse deles, sabe, eu fico realizada... às vezes eu fico triste, decepcionada, que eu não consegui, mas está ainda mais pelo lado positivo. Às vezes tem aluno que eu fico encantada (...).” (Prof.07)

Para outro professor, o fato de não ter uma relação próxima, de amizade, com os alunos, como antigamente, o machuca muito.

“(...) a primeira palavra chave que veio na minha cabeça foi decepção porque eu já cheguei a encontrar com aluno meu que está fazendo hoje faculdade que fui em festa de 15 anos, você entendeu? mas foi outra época... nós estamos vivendo numa fase de loucura, hoje não tem mais essa proximidade com o aluno... que pena, sinto muito (...).” (Prof.05)

Para um outro professor o seu maior sofrimento foi quando perdeu suas aulas e a sua maior alegria foi o acolhimento dos alunos neste momento tão difícil.

“(...) quando perdi metade das aulas nossa! Eu entrei assim numa depressão muito grande (...) de repente vem alguém e full!. Aí eu fiquei em depressão, chorei muito (...). (...) magoou a mim principalmente é porque nunca tinha acontecido isso comigo neste tempo todo de trabalho, nunca fiquei sem aula. (...) o que eu achei bonito, saindo um pouquinho do assunto, mas está no mesmo... quando eu perdi essas classes, você pode vir aqui à tarde e ver meus alunos virem me abraçar: "ah! Professora a senhora deixou a gente, aquela fulana..." me beija, me abraça, põe a cabeça no meu ombro, isto de todas as séries, até aqueles mais encapetados (...).” (Prof.08)

Para dois professores o problema de comportamento dos alunos é o que os deixam desiludidos e desanimados. Gostariam de fazer várias atividades, mas não conseguem devido a esta dificuldade.

“Agora têm alguns que realmente você não consegue nada, isso às vezes te deixa meio frustrada (...). Eu falo para os alunos, você sabe, eu falo para eles: “olha, eu entro aqui na sala com uma vontade de fazer tanta coisa, mas eu vejo vocês com este comportamento, com esta falta de respeito, xingar professor e tudo mais”...isso me acaba, me acaba, eu perco todo aquele ânimo.” (Prof.11)

Um outro professor fica chateado quando vê coisas erradas acontecerem com os alunos e não conseguir ajudá-los. Contudo é gratificante quando consegue que o aluno com muitas dificuldades aprenda.

“(...) eu fico chateada de ver essas coisas e não conseguir ajudá-los (...), você chama a mãe, fala para ela: “mãe, eu vi o seu filho meia-noite na praça, não está certo, ele está na 2ª série”. Mais ela fala que não consegue segurá-lo e hoje ele está aí.. Eu fico chateada, mas eu não vejo uma solução. Eu tive aluno que foi meu e para falar uma palavra ele contava as vogais no dedo e ele não conseguia nem fazer isso e ele tinha 14 anos. A hora que ele foi para a aceleração, mas isso eu suei muito na segunda série para fazer isso com o garoto, ele aprendeu, eu perdia tempo com ele, sabe eu esqueci o resto e ficava com ele para ele aprender. Isso para mim é muito gratificante (...).” (Prof.12)

Um professor comentou que se desgasta muito para fazer o aluno ter interesse pelo aprender.

“(...) então está sendo um desgaste muito grande pra gente fazer com que o aluno tenha interesse o tempo todo dentro da sala de aula (...).” (Prof.13)

Um outro professor comentou que possui duas tristezas. A primeira é ver a criança ir para o ano seguinte “empurrada” e a outra é saber que ainda ela vai precisar dele. A alegria para este professor está relacionada a conseguir fazer um bom trabalho.

“Então são duas tristezas que eu tenho como professor que é “a criança ser empurrada” (...). Às vezes nós ficamos muito felizes porque você sente que conseguiu um bom trabalho e ao mesmo tempo você está triste porque você vai abandonar uma criança que está precisando muito de você. O meu coração se entristece neste ponto aí, mas o negócio é entregar na hora certa e pedir para Deus para tomar conta do ano que vem porque se não o professor não vive também.” (Prof.14)

Um outro professor comentou que são várias as angústias e tristezas em relação à escola, aos alunos e aos familiares. Mesmo com tantas dificuldades e obstáculos não desiste de fazer algo pelos alunos.

“Então tem dia que eu vou para casa angustiada e eu peço para o senhor que amanhã eu dê aquilo que eles precisam. Tem dia que é frustrante, você vai embora magoada, estressada e não tem vontade de conversar, ah! Vou desistir disso, mais aí tem uma coisa mais forte que fala: “vai, vai fazer a sua parte”... vai ter frutos, eu tenho certeza que vai, não são todos, mas....e a escola que propõe trabalhos e eu achei que eu era incapaz de conseguir aquilo, mas não aconteceu nada, aqui não acontece (...). Eu vejo certas atitudes das mães que eu vejo na rua meu Deus do céu... Eu me alegro na sala de aula porque eu gosto de estar ali com eles, eu procuro fazer um ambiente legal, eu gosto de vir trabalhar (...).” (Prof.16)

Para outro professor o desinteresse e os problemas familiares das crianças geram muita angústia. As gratificações são quando o aluno conseguiu aprender o que ele ensinou.

“(...) esta angústia... eu percebo que eu não tenho mais aquela paixão que eu tinha há cinco anos atrás mais ou menos porque eu vejo muito desinteresse da criança, dos pais, as dificuldades econômicas dessa nossa clientela, sabe é difícil, você fica descrente, você fica desanimada, sei lá você fala poxa vida eu não era assim, eu me cobro, eu fazia tanta coisa e hoje eu faço muito menos do que o fazia. É gratificante você pegar um caderno de uma criança e olhar; você vê que aquilo que você trabalhou ela conseguiu alcançar e eu vejo as minhas crianças hoje e elas ficam naquela mesmice, então isso é meio angustiante.” (Prof.17)

Um outro professor comentou que apesar das decepções que têm com a escola, se sente muito realizado quando consegue realizar um bom trabalho com os alunos.

“(...) hoje estou muito magoada porque eu achei que eu fui passada para trás. Eu peguei uma série que eu achei por estar aposentando eu acho que eu merecia essa consideração me deram a pior classe que tem. (...) 4ª série e eu vou ter que alfabetizar (...). (...) me sinto, sabe realizada, apesar de tudo eu ainda me sinto bem realizada. A coisa mais gostosa que tem é saber que você está passando alguma coisa extra para os alunos e que eles estão aprendendo... eu gosto (...).” (Prof.18)

Um outro professor comentou que estar na escola é muito gratificante, mas confessa ter ficado bastante assustado e frustrado quando viu que a maioria dos seus alunos de quarta série não sabia ler e escrever.

“Gosto dessa experiência, eu acho gratificante e eu nem sei se eu saberia ficar fora de um lugar como este. (...) é lógico quando você vê que seu aluno não sabe ler nada e tem dificuldade até no seu próprio nome você começa a questionar por onde você vai começar, você começa a ficar até um pouco assustada, frustrada, você fica... que nem o meu primeiro dia de aula que eu falei: " meu deus o que é que eu vou fazer este ano com estas crianças deste jeito?." (Prof.19)

Um professor comentou que gostaria que todos os alunos se desenvolvessem bem. Supomos que este é o desejo de todos os docentes entrevistados. Seis professores não se referiram ao assunto.

“Então você fica angustiada você quer fazer alguma coisa, tem hora que você quer voltar eles para a primeira série, para acompanhar um pouquinho para ver se ali ele vai. (...) você gostaria que todos caminhassem. Outra coisa que me incomoda você acha que trabalhou divinamente uma matemática de repente vem aquele monte de erro de novo, um bloqueio... e eu falo aonde foi que eu errei, mas parece que eu expliquei tão bem e tem outras horas que você sente que conseguiu.... então essas coisas são gratificantes, mas na hora que você malha que não vê resultado é ruim.” (Prof.20)

e) Os Problemas de Sala de Aula

Quanto aos problemas que os professores enfrentam em sala de aula, apesar de relatarem que hoje as classes estão indisciplinadas, três professores conseguem resolver essa questão.

“Que apesar dos pesares eu consigo a disciplina na minha sala de aula de todos os alunos. Tem classe que é um pouquinho mais difícil, mas eu consigo. Com o aluno mais indisciplinado eu vou, eu converso com ele pessoalmente, baixinho, quando a classe é muito grande eu chamo

na porta, no corredor, eu converso com ele, perguntou o que está acontecendo. Nunca na frente de todos, sempre particular, converso, às vezes... quinta série que é criança, converso baixinho no ouvido com eles e eles me escutam, então eu consigo. (...) quando acontece alguma coisa e eles começam a tumultuar tudo, aí eu dou um berro e eles ficam tudo quietinho. Mas o meu berro, eu berro, eu grito e eles ficam quietos (...).” (Prof.01)

Outros três professores comentaram que o maior problema que enfrentam na sala de aula está relacionado a falta de interesse do aluno.

“(...) é grande o desinteresse deles, com certeza é muito grande, o que você tem mais hoje em dia dentro de uma sala de aula, são alunos totalmente desinteressados que não querem nada com os estudos (...). Você está dentro de uma sala de aula... é guerra de papel, é guerra de giz, é aluno que te responde porque você manda ele sentar (...).” (Prof.04)

Para um outro professor a maior dificuldade que possui na sala de aula é que os alunos não estão alfabetizados.

“(...) principalmente o jovem do colegial que vem de família desestruturada (...). (...) uma dificuldade muito grande que eles estão tendo é a alfabetização. Eles não estão vindo alfabetizados do primário, poucos conseguem escrever bem (...). (...) eles estão vindo para a quinta série sem ser alfabetizados (...). Ele não quer mais abrir o caderno, ele não quer mais copiar as lições, um ou outro só que fazia isso.” (Prof.08)

Cinco professores enfrentam muitos problemas em sala de aula com os alunos, os quais estão muito desinteressados, inquietos, não trazem material, grande parte não sabe ler e escrever e muitos não têm nem o que comer. Destes professores, um comentou que isto tudo cansa e desiludi o professor. Outro professor relatou não ver perspectivas para seus alunos.

“(...) eles não têm material quando você dá o material ele estraga, ele perde. Faltam recursos para trabalhar; de repente você vai olhar o caderno e ele só copiou da lousa, ele não respondeu nada. Você chama pai, chama a mãe deles e não aparecem estão no trabalho. Então você tem que ficar mais no individual com cada um e isso atrapalha bastante porque aquele que termina começa conversar, já não obedece enquanto você se dedica a uns 15 alunos da sala, se vinte vai bem, 15 está mal. Então você tem que batalhar em cima porque se não ficar em cima do aluno aí fica pior para a sala toda porque aí vai gerar mesmo indisciplina. Está difícil.” (Prof.13)

“(...) eu sinto neles, eles são muito agitados. (...) tem aluno que vem não está nem aí, não traz material, você quer dar um recorte não tem tesoura, você quer dar uma colagem você não tem a cola (...) nem caderno eles compram. Então é difícil esta minha aula. porque eles não se comportam, não sentam, não ficam quietos. (...) eu já pus até a música, mas eles começam a discutir, um quer isso, o outro quer aquilo (...) tem uma série de problemas, você sabe, então o professor começa a ficar assim, cansado, desiludido; eu sinto isso, eu não consigo fazer o que eu quero. (...) você fica assim perdida, eu sinto isso.” (Prof.10)

“ (...) tenho problemas com aprendizagem, com aquelas crianças que têm dificuldade (...). (...) a questão da difícil aprendizagem deles, este ano eu estou com uma quarta série que eu praticamente estava alfabetizando eles no começo do ano (...). (...) é a maioria de trinta crianças, vinte não tem material e chega e fala professora não tenho e você vai falar "eu não sou sua mãe" quer dizer a mãe também não tem (...) tem criança que vem na escola somente para comer (...). Eu cheguei a conclusão que só a mim que eles respeitam (...) eles são danados demais, eles não têm interesse. Eu vejo assim lá tem meia dúzia que vai para o ginásio e o resto vai acabar pagando, vai ficar para a rua (...).” (Prof.17)

Um professor comentou que o aluno vai para a segunda série até sem coordenação e mesmo assim o professor é obrigado a aprová-lo no final do ano.

“eu tenho aluno na segunda série que não escreve que não conhece o "a, e, i., o, u" (...) quando ele estiver na terceira série, já que você é obrigado a passar automaticamente este aluno para a terceira série, eu acho que eu estou pisando na cabecinha dele, não dando direito dele expor para fora, colocar o conhecimento dele. (...) têm alunos que nem a coordenação motora tem (...). Eu tenho aluno que não sabe numerais, do um ao dez (...).” (Prof.12)

Na opinião de dois professores o aluno fica muito tempo dentro da sala de aula. Um acredita que salas ambientes ajudariam. Outro professor comentou que o vídeo e a quadra deixariam os alunos menos cansados. Supomos que estes professores não realizam as atividades que gostariam, pois na escola falta estrutura e condições.

“(...) eles são mais inquietos porque aqui não tem sala ambiente e então não muda, ele se fica da 7 horas até o meio-dia em um único ambiente, então eles são inquietos (...). Eles não têm muito raciocínio.” (Prof.15)

“(...) Então eu acho que é maçante sim... para criança sim... posso mudar isso Patrícia? Posso! Brincando aqui fora, mas não é só eu, têm as outras classes que precisam sair, é uma quadra só. O vídeo não é sempre que eu posso usar porque nós somos em muitas salas. Então tem que ter uma escala, tá certo, é viável?” (Prof. 16)

Dois professores que lecionam na quarta série estão assustados e preocupados, pois a maioria dos alunos precisa ser alfabetizado.

“(...) se bem que este ano eu peguei uma quarta série com muitos alunos que não estão nem alfabetizados direito. Então eu vou ter que fazer um trabalho de alfabetização porque são muitos, não são poucos não (...). (...) porque eu venho trabalhando com quarta série e elas nunca chegaram com tantos problemas, problemas sempre tem, mas é com 1, 2, 3 alunos, mas ter metade da sala com problemas é complicado porque você tem uma classe que pode caminhar que é uma quarta e a outra metade não está nem alfabetizada, quer dizer não é nenhuma quarta série(...).” (Prof.19)

Um professor este ano está com um aluno que o preocupa muito. Na sua opinião, precisa da ajuda de um profissional, pois não sabe o que fazer com este aluno. Dois professores não comentaram sobre o assunto.

“Agora têm crianças... realmente a gente não é um profissional para avaliar, mas tem criança que não vai, não vai porque você vê uma criança que não conseguiu assimilar nem o a,e,i,o,u. Você já sabe que ela tem algum problema, alguma coisa ela tem, esses realmente você sabe que vai dar trabalho o tempo todo. Na minha sala de 7 que eu estou com problema, um é que eu já estou vendo que não vai ser fácil, então daí que eu falo: “o que eu faço com uma criança dessas?”. Então é difícil você vê de 33, ele é o único que está totalmente distuado, eu estou caminhando com os outros, mas ele ainda está para trás.” (Prof.20)

Conclusões desta classe de categorias:

Nesta classe de categorias, abordamos os seguintes aspectos: a forma de ensinar, o planejamento, a avaliação, as satisfações e frustrações dos professores e os problemas de sala de aula.

Quanto à forma de ensinar, cinco professores se consideram tradicionais, mas procuram realizar práticas pedagógicas diversificadas, dinâmicas e atuais. Para um destes professores, a experiência profissional o ensinou a não trabalhar só com o método tradicional.

Quanto aos três professores substitutos, parece-nos que um encontra dificuldades para ensinar, pois não tem formação em área específica nenhuma, mas tenta fazer o melhor que pode. O outro professor quando substitui na disciplina que tem formação específica não consegue trabalhar com atividades de que gosta, pois não tem uma sala sua, mas, quando dá reforço, parece desenvolver atividades que ajudam os alunos. Já o outro professor substituto não enfrenta dificuldades quando leciona na disciplina que tem formação específica. Essa situação pode refletir o momento atual do mercado de trabalho, um excesso de oferta de docentes formados que assumem as aulas e as oportunidades que surgem nas escolas.

Cinco professores procuram diversificar as formas de ensinar, o conteúdo de suas matérias para despertar o interesse dos alunos para o conhecimento, e tornar as aulas mais agradáveis e dinâmicas. Mesmo com as dificuldades, às vezes, conseguem bons resultados. Um outro professor comentou que enfrenta algumas dificuldades por

lecionar Educação Artística. Além de não ter um livro didático para acompanhar, os alunos parecem confundir uma aula relaxante e descontraída, com bagunça e folia.

Dois outros professores gostam de trabalhar com práticas pedagógicas ligadas à realidade dos alunos. Um destes gosta de motivar e ensinar também os alunos a gostarem das matérias que não apreciam.

Um outro professor procura estimular o aluno à participação, quando explica a matéria. Além disso, gosta de estudar e fazer as tarefas junto com os alunos, para incentivá-los e ajudá-los a gostar de aprender. Um outro professor também valoriza muito a opinião de seus alunos. Um outro professor gosta de trabalhar muito com poesias e rimas, mas, infelizmente, hoje, na sua opinião, não consegue fazer nem um terço do que fazia antigamente. Para um outro professor, trabalhar o raciocínio do seu aluno é a sua principal tarefa. O conteúdo das disciplinas deve vir depois.

A maioria dos professores desenvolve suas atividades pedagógicas sem muitas dificuldades e a maior parte das vezes com bons resultados. Procuram despertar e motivar o interesse do aluno para a aprendizagem, diversificando sua forma de ensinar e valorizando as experiências dos alunos. Uns acreditam que não é porque são tradicionais, não podem inserir atividades dinâmicas e atuais.

Quanto ao planejamento, a maioria dos professores, que se referiu a este assunto, faz o seu plano de aula, mas parece-nos, que além de não gostar muito desta obrigação, não o segue rigorosamente. Os professores desenvolvem seu trabalho de acordo com as necessidades do seu cotidiano escolar e o planejamento parece ser mais utilizado como uma referência. Alguns professores comentaram que somente fazem o planejamento. Para um outro professor é importante ter uma direção para trabalhar, mesmo que tenha que modificar suas atividades. Um professor comentou que gostaria que alguém lesse seu planejamento e desse um retorno do trabalho que desenvolve.

Os professores que fazem o planejamento não o consideram importante e não concordam em realizá-lo. Parece-nos que o planejamento não determina as atividades de sala de aula que os professores desenvolvem e acaba sendo útil mais como um ponto de apoio, uma orientação. Existem pouquíssimos professores que não deixaram claro se apreciam ou não fazer este trabalho, mas cumprem. Somente um

professor parece que gostaria de receber uma atenção da escola em relação ao planejamento, mas parece que isto não ocorre.

Quanto ao assunto avaliação, apesar dos professores saberem que a nota não reprova mais, a metade dos professores avalia seus alunos de várias maneiras. Todavia por mais que estejam mais flexíveis e diversifiquem as formas de avaliar parece que alguns lamentaram não utilizarem mais a nota como um recurso para reprovar os alunos.

Alguns professores salientaram que utilizam provas para avaliar seus alunos. Por outro lado, encontramos um professor que não avalia com prova seus alunos, pois é totalmente contra.

Supomos que os professores não estão agoniados ou revoltados com as mudanças que ocorreram na forma de avaliar o aluno.

Pouquíssimos professores acreditam que a prova e a nota ainda sejam maneiras de medir conhecimento e ter controle e poder sobre o aluno. Talvez alguns professores estejam resistentes às novas formas de avaliar seus alunos.

Quanto às satisfações e frustrações dos professores entrevistados em relação às suas atividades educacionais, dois professores comentaram que a sua maior satisfação é ver que os alunos aproveitaram o conteúdo transmitido. Além disso, prezam ter um bom relacionamento com eles. Um professor comentou que gostaria que todos os alunos se desenvolvessem bem.

Quanto às frustrações dos professores, para um, estão relacionadas ao fato de não ter uma relação próxima, de amizade com os alunos, como antigamente. Para dois professores, o problema de comportamento dos alunos é o que os deixam desiludidos e desanimados. Parece-nos que gostariam de fazer várias atividades, mas não conseguem devido a esta dificuldade. Um outro professor comentou que são várias as angústias e tristezas em relação à escola, aos alunos e aos familiares. Parece-nos que mesmo com tantas dificuldades e obstáculos não desiste de fazer algo pelos alunos.

Alguns professores salientaram tanto as alegrias, quanto as tristezas que a prática de sala de aula e a escola despertam. Um outro professor fica chateado quando vê coisas erradas acontecerem com os alunos e não conseguir ajudá-los. Contudo é gratificante, quando consegue que o aluno com muitas dificuldades

aprenda. Um professor comentou que se desgasta muito para fazer o aluno ter interesse pelo aprender. Um outro professor comentou que possui duas tristezas: a primeira é ver a criança ir para o ano seguinte “empurrada” e a outra é saber que ainda ela vai precisar dele. A alegria para este professor está relacionada em conseguir fazer um bom trabalho. Para um outro professor, o seu maior sofrimento foi a perda de suas aulas e a sua maior alegria foi o acolhimento dos alunos neste momento tão difícil. Para outro professor, o desinteresse e os problemas familiares das crianças geram muita angústia. A gratificação é o aluno conseguir aprender o que ele ensinou. Um outro professor comentou, que apesar das decepções com a escola, se sente muito realizado quando consegue realizar um bom trabalho com os alunos. Um outro professor comentou que estar na escola é muito gratificante, mas confessa ter ficado bastante assustado e frustrado quando viu que a maioria dos seus alunos de quarta série não estava sabendo ler e escrever.

Os professores têm muitos contentamentos na sua prática de sala de aula, principalmente, com seus alunos. Pode ser que eles se frustrem e desanimem, quando as coisas não saem do jeito que gostariam, ou por não conseguirem transpor os obstáculos que surgem no cotidiano escolar. Destacamos, ainda, que os professores possam estar com dificuldades de aceitar a forma como o ensino se encontra hoje. Talvez estas situações atrapalhem o desenvolvimento adequado das suas atividades.

Podemos supor também que, a partir dos relatos, os professores se queixem da falta de apoio da equipe técnico/pedagógica para superar os problemas escolares, ou procuram desabafar, ou ainda, pedir ajuda para o entrevistador, já que este além de ser pesquisador é psicólogo.

Quanto aos problemas que os professores do Ciclo-II enfrentam em sala de aula, podemos citar: classes indisciplinadas, a falta de interesse e os alunos do Ciclo-II que não estão alfabetizados. Parece-nos que poucos professores, por mais que estejam preocupados, não conseguem contornar as dificuldades, principalmente de indisciplina.

Os problemas que os professores do Ciclo-I se deparam seriam: os alunos não trazem material; muitos não têm nem o que comer; o aluno vai para a segunda série até sem coordenação e mesmo assim o professor é obrigado à aprová-lo no final do

ano; o aluno fica muito tempo dentro da sala de aula e a maioria dos alunos da quarta série precisa ser alfabetizado.

Embora os professores se queixem dos vários problemas que enfrentam no cotidiano escolar, parecem estar acomodados. A grande maioria das vezes, responsabilizam o aluno e também, a falta de condições da escola e até da família pela situação em que se encontra o ensino. Parece-nos que mais uma vez procuram no entrevistador ajuda para resolver os problemas complicados dos seus alunos.

2.2.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais

Com relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais, apesar da implantação já ter ocorrido há mais de quatro anos, supomos que as falas dos professores indicam que este tema ainda é pouco conhecido e explorado pela escola. Contudo, os professores possuem algumas idéias sobre este assunto que serão apresentadas a seguir.

a) Os Parâmetros Curriculares Nacionais

Dos vinte professores que se referiram ao assunto, supomos que oito têm uma visão bastante superficial do que vem a ser os PCN. Destes, três relataram que esta proposta de ensino precisa ser utilizada pelos docentes.

“(...) eu comecei a ler e não via muito sentido naquilo, eu achava chato ter que ler aquilo. Então eu li por cima e não ficou muita coisa não, então eu não me lembro direito o que é (...). (...) e ficam muito na teoria também porque eles falam que tem que ter interdisciplinaridade... então um mesmo assunto ser trabalhado em todas as matérias, isso eu me lembro que os Parâmetros fala (...) mas não mexo com isso não.” (Prof.02)

“Eu li os parâmetros não totalmente, mas eu li, acho uma boa, isso daí é bom (...). (...) eu acho eles excelentes, só que depende da clientela que você tem. Eu cheguei a ler da minha área e ele é uma obrigação que você tem que seguir por ele, você não pode sair fora. Eu acho que.... não vou pôr nem como a Bíblia, mas como se fosse o livro didático do professor. Eu achei quando eu li, eu não li ele inteiro, eu li uma parte. Ele é chato de ler, é cansativo, mas eu achei que ele é um livro didático, é um ponto de referência para o professor (...).” (Prof.05)

“Eu sei que é uma mudança que tem que ser implantada e você pode até estar fazendo esta mudança sem saber que está nos PCN. O que eu acho conforme vai passando, você vai aprendendo mais... então você pode até estar aplicando aquilo ali sem saber (...). Os parâmetros... é como a gente deve trabalhar, o que tem que ser feito, montado em todas as áreas, então isso são parâmetros que eu tenho que seguir (...). (...) nós temos que seguir os

PCN, nós temos que trabalhar seguindo eles e é o que nós fazemos, mas falar que eu conheço a fundo parte por parte, eu não o conheço.” (Prof.12)

“Os PCN é o trabalho que você deve desenvolver dentro da sala de aula e para você também desenvolver um planejamento das suas aulas durante aquele ano, certo, é ótimo, só que é tudo bonitinho, mas aplicar dentro da sala de aula, é difícil(...). (...) este ano eu não mexi nos PCN, eu cheguei aqui, fomos copiar as coisas do ano passado e copiei, eu só vi um dia que foi feito planejamento, foi feito por bimestre, não foi anual e o que eu achava que dá para encaixar eu encaixava, o que eu achava que não dava eu jogava fora. Ali fala de todas as áreas, é bem diversificado.” (Prof.14)

“É um material excelente, eu li só os Temas Transversais, li também a Introdução porque eu fui fazer uma monografia. Olha, pelo que eu li, é um caminho para você seguir, ele é muito abrangente, ele vê o aluno como um todo, a escola como um todo, a sala de aula como sendo uma sala de aula carente, os materiais de preferência ao alcance dos alunos, tudo próprio para aquilo, por ex. se você vai para uma sala de Geografia ela tem que ter mapas. Agora os PCN teriam que ser estudados, postos em prática, seria uma maravilha.” (Prof.15)

Um professor comentou que não se lembra do que vem a ser os PCN.

“Eu não me lembro, eu não me lembro mesmo disso daí, do que se trata... pode até ter sido lido isso (...) pode até ter sido dado alguma coisa, mas agora eu não me lembro (...) depois eu vou ver o que é, do que se trata isso daqui, eu vou ver aonde eles estão, olha que vergonha! (...) eu vou perguntar para o C. depois, onde estão estes livrinhos, que eu realmente não sei.” (Prof.01)

Supomos que outros três professores têm um conhecimento um pouco maior sobre o assunto. Parece-nos que estes são favoráveis a esta proposta de ensino, mas o professor precisa ser preparado e saber da sua importância.

“Os Parâmetros Curriculares Nacionais são uma ótima inovação no ensino. Se ele for bem aplicado pelos professores, se estes tiverem ciência de sua devida importância na educação.... Pois a proposta destes Parâmetros é bem clara: todos os professores devem trabalhar em conjunto, seu corpo docente não for unido de traçar os mesmos objetivos no campo educacional na prática ele não vai funcionar, vai ficar apenas no papel, ou seja na teoria (...). Para mim, esses parâmetros, eles vieram para na verdade ligar as disciplinas (...) não isolar o Português, a Matemática, a Ciência... mas trabalhar todos em um conjunto (...). ” (Prof.03)

“Porque acima de tudo os Parâmetros Curriculares dentro de qualquer área, de qualquer matéria, ele traz o eixo temático, ele traz a interdisciplinaridade das matérias. Agora, um recado de bandeja para ela (Secretária da Educação): " vamos aparelhar porque se não os PCN nunca vai sair do papel. (...) como eles não entenderam que os Parâmetros veio para interdisciplinar as matérias e para dar objetivo. Às vezes você fala horas e horas com os professores e eles estão desenhando, são piores que os meninos (...). Hoje eles estão à disposição para o pessoal tirarem as dúvidas e estar trabalhando em cima. Cobra-se que trabalha dentro dos parâmetros (...). ” (Prof.09)

Um professor parece não ser favorável aos PCN. Na sua opinião este surge para ocultar a situação complicada e difícil em que o ensino se encontra.

“Os Parâmetros Curriculares Nacionais eles citam como professor deve proceder de acordo com o seu conteúdo, sua disciplina, mas eu acho que eles não globalizaram muito, eu acho que eles são assim, têm muitas diretrizes, muitos itens, muitas leis para um objetivo só, sabe, muita criação, muito idealismo, muita criatividade para uma coisa óbvia. Então isso que eu tentei colocar aqui. Eu acho que eles criaram muita coisa, muito artifício e artimanhas, para mostrar para sociedade que a educação está boa, está de nível (...) mas que não é bem assim.” (Prof.08)

Um professor relatou que não vê nenhuma novidade nos PCN. Na sua opinião o professor já trabalhava dessa forma.

“É a mesma coisa que antigamente, só que agora eles usam outros nomes, outros meios, mas é a mesma coisa que a gente via, dava, são os mesmos temas, só trocam os nomes, muita coisa e assim se aprofunda também mais sobre o assunto, ele trabalha muito o hoje, não muito escrito, não muito falado, é mais no prático (...).” (Prof.11)

Para os dois professores iniciantes na profissão este assunto é totalmente novo. Parece-nos que o fato do professor eventual não participar dos HTPC dificulta ainda mais ter acesso as mudanças que ocorrem no ensino.

“Eu coloquei aqui que não conheço porque sinceramente eu nunca tive acesso aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Eu comecei a atuar agora na área e como eventual a gente não tem HTPC (...) nos quatro anos da faculdade nós também não vimos os Parâmetros (...) eu consegui esses livros (...) porque eu preciso fazer um trabalho da pós-graduação e tive que ir atrás para procurar, mas ainda não deu tempo de eu olhar para o lado deles, eu acredito que eles devam ser propostas, projetos de ensino da educação, mas voltados para as determinadas áreas, mas eu desconheço como eles trabalham em cada ramo, então cada área.” (Prof.04)

Para um outro professor é difícil ler um assunto que desconhece. Ouviu falar superficialmente na escola, mas que ninguém explica direito o que vem a ser.

“(...) eu não conheço os PCN. (...) é o que todas as escolas públicas quisessem alcançar, acho que seria isso. Um parâmetro para você não se perder. O que estaria acontecendo ali e você adequa aquilo na sua realidade, eu acredito que seja isso, não posso te falar porque não tive leitura disso. Eu também acho que isso seria uma inovação, mas por parte do Governo, agora eu não sei se na Escola Pública é inovação! Eu não conheço ninguém que saiba me explicar alguma coisa dos PCN. (...) é muito difícil você ler uma coisa que você desconhece, não posso te falar muito dos PCN não! Só ouço, oh! É de acordo com os PCN, é de acordo com isso e têm muitas coisas que abafam, têm muitas coisas que você não sabe, mas está acontecendo (...).” (Prof.16)

Um outro professor acredita que as mudanças que ocorrem na educação possuem questões políticas. Na sua opinião, estas não acrescentam nada para o professor.

“(...) as mudanças sempre têm questões políticas por detrás (...). Todas essas mudanças inclusive os Parâmetros para nós, não acrescentou nada, provavelmente deve até ter coisas interessantes (...). Neste curso de Educação Artística ela comentou que nos parâmetros têm muita coisa interessante... eu acho que eu até preciso ver porque eu sou péssima em educação artística (...).” (Prof.17)

Um outro professor apreciou a proposta dos PCN, mas teve muitas dificuldades de entendimento. Os termos técnicos empregados, não fazem parte do cotidiano do professor. Precisaria de orientação para estudar e utilizar os PCN.

“(...) quem fez os parâmetros ele levou em consideração que o professor sabe tudo, mas nós precisamos às vezes do auxílio de outra pessoa porque tem determinado assunto lá que nós não sabemos o que é porque ele foi tratado lá de uma tal forma com muito termos técnicos que nós não usamos no nosso dia-a-dia, nós não usamos isso no nosso conteúdo. (...) eu gostei muito está muito bom. Para mim os parâmetros seriam como eu deveria trabalhar uma sequência lógica dos conteúdos que precisam ser trabalhados aquele ano com aluno. O PCN veio te mostrar realmente como você deve fazer o seu planejamento, os objetivos que você tem que ter para depois você fazer a sua estratégia, o seu conteúdo e o modo que você pode avaliar tudo isso que você fez.” (Prof. 18)

Um outro professor comentou que conhece bem os PCN e que achou a proposta deles muito interessante.

“Quando recebi os PCN eram férias, eu dei uma foliada, comecei a ver e achei interessante, eu li a introdução e peguei primeiro Português e Matemática porque eu achei que eram os principais e depois eu fui lendo um a um, eu li quase todos e achei interessante a proposta colocada e quando voltei para as escolas no começo do ano seguinte todo mundo já estava falando sobre os Parâmetros eu já sabia bastante sobre eles.” (Prof.19)

b) A Implantação da Proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais

Com relação à implantação dos Parâmetros Curriculares nas Escolas, dos vinte professores entrevistados, quinze se referiram a este assunto. Quatro professores conheceram os PCN na escola onde a pesquisa foi realizada. Na época da implantação os livros foram entregues, foi pedido que lessem, mas ninguém falou o que era, e qual seria a utilidade no mesmo. Supomos que este contato foi superficial.

“(...) então eles chegaram em forma de livros... eu me lembro que vieram duas coleções só que foi apresentado no HTP, aí eles mandaram que a gente lesse que fosse revisando que um passasse para o outro.” (Prof.02)

“Os parâmetros foram apresentados pelos coordenadores, eles foram nos mostrando, eu não me lembro direito, mas não foi passado muita coisa para gente não, só entregaram os livros, aquela caixinha com os quatro livros e ficou por isso mesmo. Ninguém falou o que vinha a ser, para que que era (...).” (Prof.12)

Dois outros professores tiveram contato em outras escolas. Supomos que para estes, o contato foi um pouco melhor.

“Eu conheci os Parâmetros em outra escola, no S. Olha, foi quando eu trabalhava no S. lá a gente tinha pelo menos uma vez por semana um horário que a gente se reunia, cada um lia sobre um tema dos Parâmetros e a gente discutia com os outros professores a respeito da parte que leu. Isso era bom porque não ficava maçante, quer dizer dividiu e a gente lia (...).” (Prof.03)

Para um outro professor a chegada dos PCN à escola onde lecionava não foi uma experiência muito boa. Os professores foram obrigados a estudar e aplicar a nova proposta de ensino.

“Eu estava no M. L., eu lembro que quando eles chegaram com aqueles livrinhos, foi um choque para todos nós, sabe e nós falávamos: “olha que o Governo inventou”... então foi um choque para todo mundo e a Direção falou: “eu sei gente que é chato, é criação, é o novo sistema, nós somos obrigados a ler, a entender, a acompanhar e a aplicar”, mas foi difícil. Muita gente pegava, guardava dentro da bolsa, levava para casa e devagarzinho, trazia de volta (soltou uma gargalhada) e a gente ia vendo, mas mesmo assim há falhas até hoje. No seguimento disso tudo, inclusive aqui.” (Prof.08)

Um outro professor conheceu os PCN numa escola estadual em outra cidade. Comentou que deram os livros e que não precisava devolver.

“Quando saiu os Parâmetros Curriculares Nacionais todos os professores ganharam uma coleção, lá na minha cidade, cada um ganhou o seu, não precisava devolver.” (Prof.14)

Para dois outros professores na época da implantação foi passado somente que precisariam ler e que os seus planejamentos a partir daquele momento fossem feitos baseados nos PCN.

“Eles dão para gente o livro, a gente vê, a gente estuda aquilo lá que eu vi... eu não lembro a escola que foi a primeira vez que eu ouvi, mas foi uns três ou quatro anos, eu acho que há uns três anos por aí que eu vi. (...) só deram os livros e a gente tinha que desenvolver o planejamento daquilo ali (...) eu nem sei em que escola eu estava.” (Prof.10)

Um professor teve contato quando foi Orientador Pedagógico na Delegacia de Ensino. Na sua opinião, o trabalho de discussão e orientação com a coordenadora foi produtivo.

“Então assim que os parâmetros era discutido com a coordenadora dentro na Delegacia... então ela nos orientava e ela sabia muito na área dela que era Geografia e História (...).” (Prof.05)

Já o outro professor quando foi Coordenador Pedagógico numa escola estadual, enfrentou muitas barreiras para fazer os estudos do documento com os professores.

“Eu era a coordenadora de uma escola quando os Parâmetros começaram a chegar, primeiro chegaram de primeira a quarta série, depois de quinta a oitava série e depois chegou do colegial. Tive contato, li, estudei, tentei fazer reuniões com os professores, eles encararam... (...) da parte dos professores a coisa passou para eles assim: “não! É porque o coordenador é que está cobrando isso de mim. Isso é frescura do coordenador, ele está querendo aparecer na Delegacia”. Eles não encaravam isso como uma mudança vinda do Governo do Estado. Mas eles acharam que algumas escolas vão cobrar e outras não! Aquela que está cobrando é que o coordenador quer aparecer, é puxa saco do Governo.” (Prof.09)

Um professor relatou que veio uma coleção para cada professor, numa caixinha “muito bonita”, mas não ocorreram estudos, não aconteceu mais nada.

“O PCN veio uma coleção para cada professor só que não teve estudo, eu tenho os livros dos Parâmetros Curriculares Nacionais, veio até em uma caixinha, bonitinha para você guardar (...). (...) quantos anos que foram implantados os Parâmetros? Uns três anos? Uns quatro anos, mas não teve um estudo.” (Prof.15)

Um professor relatou que na época da implantação dos PCN a escola mostrou o material, pediu para que os professores lessem, mas esta nem estava preparado para informar ao seu corpo docente o que eram os PCN, pois ele mesmo desconhecia. Além disso, este também acredita que é difícil estudar e por em prática uma mudança no ensino, sem o professor que está na sala de aula ter participado da sua elaboração.

“(...) chegaram os livros, deu a maior ênfase para gente ler, mas não houve a leitura não, nós não estudamos os PCN, só foi mostrado o material, uma proposta de trabalho, mas que não aconteceu, não aconteceu não (...). Eu acho que a própria escola não teve tempo de ler para repassar, foi enviado.... como que uma pessoa vai passar se ela mesma não sabe? Ela desconhece aquilo também como eu desconheço. (...) eu acredito que nem seja má vontade do coordenador porque é difícil para ele estudar uma coisa que ele também não teve nada... sabe passou por ele, veio de alguém que nós nem sabemos quem escreveu e chegou aqui nas nossas mãos, não foi elaborado por nós mesmo, então é difícil você estudar isso.” (Prof.16)

Um outro professor comentou que na época da implantação dos PCN o professor precisava ter estudado os PCN para por em prática. Uma tentativa aconteceu, mas foi bem superficial e insuficiente. Cinco professores não se referiram ao assunto.

“(...) ele esquece que o professor precisaria assim para essa implantação desses parâmetros que ele teria que ter sido bem estudado para o professor ter realmente conhecimento do que está ali e para ele poder aplicar. (...) nós fizemos o seguinte desde quando nós recebemos os PCN, nós dividimos de primeira a quarta série (...) cada grupo ficou responsável por uma área. Um grupo ficou com Educação Artista, outro com Matemática (...) para cada um ler todo o livro.” (Prof.18)

c) As Contribuições dos PCN para o Ensino e Aprendizagem

Quanto as contribuições dos PCN para o ensino e aprendizagem, dos vinte professores entrevistados, treze comentaram que se baseiam nos PCN para fazerem seus planejamentos e que existe da escola uma obrigatoriedade para que isto ocorra.

“(...) e esse planejamento tem que estar dentro desses parâmetros, você não pode fugir.” (Prof.02)

“A coordenadora até fala que o nosso planejamento tem que ser feito conforme os PCN, mas também a orientação dela ficou só a nível de apresentação e teve algumas OT (orientação técnica) feita pela Delegacia de Ensino, mas vai um professor de cada escola que volta para escola e passa para o grupo de professores, mas passa sem falar: “vamos sentar e vamos fazer”. O único que está indo que eu vejo, são os Temas Transversais que o pessoal está trabalhando mesmo.” (Prof.15)

Destes professores citados anteriormente, um professor questionou o fato de falarem que o planejamento tem que estar de acordo com os PCN. Gostaria que alguém lhe respondesse o que é estar de acordo com os PCN? e se este não estiver?

“O que é de acordo com os PCN? o que é isso? Mas, se não for? e se o meu planejamento não for? Ele não foi desenvolvido, eles falaram que o planejamento tinha que ser de acordo com os PCN. Então o planejamento... eu não sei se está de acordo com os PCN.” (Prof.16)

Dos vinte professores entrevistados, seis falaram do trabalho com projetos e com a interdisciplinaridade que os PCN sugerem. Tentam desenvolver estas atividades, mas encontram dificuldades para utilizar e explorar os PCN na sua prática de sala de aula. Supomos terem pouco conhecimento do mesmo ou, falta de apoio e de orientação da equipe técnico/pedagógica, ou ainda, pouco interesse dos outros colegas de trabalho.

“(...) a interdisciplinaridade que é uma ligação de uma área com a outra porque todas as áreas são ligadas. Então uma área trabalha com a outra e todas em conjunto reforçam determinados assuntos (...) dentro desses blocos tem os temas, a forma... as sugestões de como trabalhar e ali você vai desenvolvendo junto. Então tem uma imensidão de coisas para serem feitas (...) que eu acho é muito rica. (...) A gente trabalha na outra escola muito com projetos, os professores lá montam juntos. (...). (...) mas aqui não está dentro de projetos (...) aqui não está todo mundo sabendo de tudo mesmo do que tem que ser feito com os PCN, não!”... não está deixando de cumprir, mas está caminhando. (...) dentro de uma sala de aula você sabe como trabalhar os PCN, agora a interdisciplinaridade, acho que está precisando de um esforço maior de todos, um entendimento melhor mesmo, o pessoal entender e trabalhar em cima daquilo para valer.” (Prof.07)

“(...) eu entendo aqui, estes PCN que a gente tem que trabalhar, como é que fala, interdisciplinaridade, não é? Quer dizer, todos em conjunto (...) mas ao mesmo tempo é difícil, eu vejo muita dificuldade, muita dificuldade mesmo de nós, nós mesmos nos reunirmos para formar, para montar um trabalho, um projeto juntas, eu acho difícil. então isto seria o ideal, trabalhar dentro dos PCN, mas é difícil quando você vê cada um faz o seu e entrega.” (Prof.10)

Com relação aos três professores substitutos, dos dois que comentaram sobre o assunto, um está a par de um projeto que a escola desenvolve, apesar de não trabalhar neste. Já o outro professor não tem noção nenhuma do que sejam os Parâmetros e o trabalho que pode ser feito com o mesmo.

“(...) eu lembrei de um mesmo, o projeto do Dourado que eles estão fazendo, talvez algum professora ainda vai comentar. Então todos os professores trabalhando sobre a poluição do Rio Pardo... então todas as áreas estão trabalhando. Isto para mim eu acho que está dentro dos parâmetros curriculares, quer dizer pegou uma proposta do Rio Pardo está trabalhando em Ciências, em Matemática, Português... com todas as classes de quinta a oitava série, senão me engano até de primeira a quarta série eles estão fazendo, trabalhando neste projeto também. Português trabalha com poesia, enfim cada um... a Ciência fala poluição, História a história do Rio Pardo né (...).” (Prof.03)

“(...) como eu peguei aula há pouco tempo de substituição que antigamente era eventual, eventual não faz HTPC e agora como eu estou substituindo uma professora de licença, eu fiz

muito pouco, comecei a fazer agora o HTPC por isso que eu acho que não deu tempo de chegar a passarem para mim o que são estes parâmetros, acho que é isso.” (Prof.06)

Quatro professores, já citados anteriormente, comentaram que os livros didáticos hoje são baseados nos PCN. Um, relatou que encontra dificuldades para escolhê-los, por causa dos alunos.

“(...) Agora a única coisa que eu acho difícil dele é a escolha de livros porque eles mandam uma listagem de livros praticamente....pro meio.... como fala assim...pro meio que você vive (...) então ele tem livros muito bons, mas tem que escolher sempre aqueles mais fracos (...). Os livros que você aqui é obrigada a escolher para aluno é para tapados que não é para pensar, para fazer mecanicamente. Esses livros estão baseados nos PCN. (...) sigo não totalmente esses parâmetros, eu não sigo totalmente ao pé da letra, eu sigo dependendo do período que eu dou aula (...).” (Prof.05)

Dois professores, já citados anteriormente, parecem utilizar os PCN, justamente pelo fato dos livros serem baseados nos PCN.

“Nós olhamos os PCN porque os livros todos vêm montados em cima dos PCN e geralmente tem algum colega que já leu, que já fez, então a gente faz (...).” (Prof.12)

Outro professor comentou que nem todos os livros didáticos estão baseados nos PCN. Na sua opinião, dificulta o trabalho pedagógico com o mesmo.

“(...) só uma coisa é que nós temos que usar livros didáticos e nem todos estão em cima dos PCN, mesmo que ele fale que está acompanhando, ele foge o conteúdo que você teria que trabalhar série por série e a continuidade e término de uma série não começa no reinício de outro livro, quer dizer de outra série. Eu trabalho assim muito em cima dos PCN, introduzo muita coisa na minha prática, mas ainda não tenho uma bagagem, eu tenho firmeza do que tem dentro dele, às vezes eu sou obrigada a ir lá olhar porque me foge algumas coisas.” (Prof.18)

Um outro professor, também citado anteriormente, acredita ser inviável a aplicação dos PCN em sala de aula, pois os alunos têm um desempenho escolar muito diferente uns dos outros. Este professor também comentou que na escola onde a pesquisa foi realizada os PCN não são trabalhados.

“você faz o seu planejamento em cima dos PCN, é ótimo só que de repente você chega dentro da sala de aula não é aquilo ali que você vai poder trabalhar, não adianta você querer aplicar uma coisa que a criança não sabe. (...) os Parâmetros são muito bons só que para você aplicar (...) mas você tendo todos em níveis diferentes você não consegue trabalhar (...). Aqui

dentro não, aqui não trabalhamos os PCN, nós fazemos no começo do ano o nosso planejamento (...).” (Prof.14)

Por outro lado, um outro professor também já mencionado, tem uma opinião contrária do colega citado anteriormente, na sua visão os PCN são bem trabalhados na escola, apesar de alguns professores introduzirem lentamente nas suas atividades.

“(...) mas os livros que vieram para nós, para usar com os alunos na hora da escolha nós vemos que é em cima dos Parâmetros (...) mas você vê que é em cima dos Parâmetros e aí depende de cada professor com a sua sala (...). Nós usamos os PCN na hora de fazer o planejamento (...). (...) aqui os Parâmetros são bem trabalhados. Têm alguns professores que eu acho que está meio devagar assim com os Parâmetros ainda, mas a gente está melhor, está se saindo melhor (...).” (Prof.11)

Um outro professor, também mencionado anteriormente, acredita que daqui a alguns anos os professores terão mais conhecimento e trabalharão bem com os PCN, como aconteceu com o Construtivismo. Acrescenta também que, o professor utiliza mais na sua prática de sala de aula os Temas Transversais.

“(...) daqui a dez anos o pessoal vai estar caminhando, como aconteceu com o Construtivismo, vai estar por dentro, vai estar trabalhando realmente os Parâmetros (...). Agora os Temas Transversais nós temos usado bastante. O único que está indo que eu vejo, são os Temas Transversais que o pessoal está trabalhando mesmo. Fala sobre meio ambiente, sobre sexualidade, são os temas que teriam que ser incluídos e o pessoal tem trabalhado.” (Prof.15)

Um professor comentou que tenta inserir e se adaptar às mudanças que surgem no ensino. No caso dos PCN procura trabalhar com a interdisciplinaridade.

“Conforme vai aparecendo as oportunidades a gente vai trabalhando e tentando assim assimilar aquilo que a gente trabalha no Português, a multidisciplinariedade com Matemática, com a História, com a Geografia, então a gente vê aquilo no geral, por exemplo eu cheguei a trabalhar com eles a história dos dinossauros, então deu para trabalhar várias áreas, disciplinas, vários conteúdos.... Eu achei que era... que havia chegado o momento realmente de estarmos repensando o jeito de colocar, eu achei que foi uma ótima ajuda, eu passei a mudar algumas coisas em cima dos PCN, tentei agregar mais as disciplinas como é proposto o estudo ser mais multidisciplinar... (...) tudo que vem a respeito da escola eu acho que eu devo olhar porque é o que está se falando, eu não posso ficar alheia, eu tenho que estar dentro.” (Prof.19)

Um outro professor, também já mencionado anteriormente, comentou que os PCN têm muitos pontos positivos, como por ex. a interdisciplinaridade e os temas transversais. No começo foi difícil, ele resistiu, mas depois se adaptou e apreciou.

Este professor comentou ainda que, não foi dado muito tempo para o docente se preparar para os PCN. Parece que uma mudança não pode ser implantada rapidamente nas escolas porque são trabalhosas e requerem dedicação por parte dos professores, até para assimilarem estas. Na sua opinião, os PCN são usados mesmo, para fazer o planejamento. Três professores não falaram sobre o assunto.

“Você pode vê até a própria interdisciplinaridade que eles falam você vai reciclando matérias e eu já ouvi professor falando que não fez caderno separado de Ciências, Matemática Português, Geografia separado, ela dá um texto na área de português falando dos astros, de poluição, por ex. realmente está dando certo (...). (...) ao mesmo tempo deu uma visão para gente naquela parte de Temas Transversais, deu uma visão muito ampla de coisas que você trabalha sem saber que você está trabalhando, esta parte do respeito mútuo tanto pela escola, pelo colega, pela sexualidade. Então são temas que você não sabia e que você pode misturar em tudo... (...). Então nos primeiros momentos, a barreira é difícil, mas depois acostuma e gosta.... e a outra coisa que é difícil é que quando eles vêm eles não dão muito tempo para gente... um negócio desse tem que ser dado no final de ano para começar no planejamento do próximo ano e você precisa ter tempo porque não é um volume... é um específico para cada área e você tem que pegar o que encaixa na série que você está porque tem que ter uma sequência. Agora a gente usa mais os PCN para fazer o planejamento (...).” (Prof.20)

d) O Estudo sobre os PCN

Quanto aos estudos sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, dos vinte professores entrevistados, três afirmaram que os PCN não são estudados pelos professores. Na opinião deles, a equipe técnico/pedagógica também não realiza este trabalho.

“Imagina! Não! Imagina! isso é sigilo, né? (...) meus conhecimentos dos parâmetros mesmo é quando eu trabalhei na Delegacia de Ensino, lá dentro que eu fui obrigada a ler, pegar tudo.... mas na escola você não vê um coordenador discutindo sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, é isso. (...) eu sinto, sinto por a escola não te orientar mais, eu não culpo só os coordenadores (...).” (Prof.05)

Três professores substitutos por não participarem do HTPC não tem conhecimento se os PCN são estudados pelos professores na escola, mas eles supõem que este trabalho não é realizado.

“eu coloquei aqui que não conheço porque sinceramente eu nunca tive acesso aos Parâmetros Curriculares Nacionais... eu comecei a atuar agora na área e como eventual a gente não tem HTPC, eu acho que aqui não se estuda isso de Parâmetros (...).” (Prof.04)

Dois outros professores que lecionam há pouco tempo na escola onde a pesquisa foi realizada não têm opiniões muito diferentes de todos os professores referidos anteriormente. Acreditam que até em outras escolas os PCN não são estudados.

“Aqui eles falam: “oh! gente é dos PCN, é dos PCN”. Nós não temos, assim, uma aula de chegar, o coordenador “vamos estudar os PCN detalhadamente hoje, nós vamos ver a parte X, a parte Y...!” não, não tem (...) este ano ainda não aconteceu nada. Nas outras escolas o trabalho não está sendo levado muito a sério e os estudos não têm não.” (Prof.07)

“(...) mas mesmo assim há falhas até hoje. No seguimento disso tudo, nas outras escolas, inclusive aqui, nos estudos, na aplicação.....” (Prof.08)

Um outro professor que também leciona há pouco tempo na escola, relatou que os PCN foram muito estudados no ano de 1999 a 2001. As leituras que eram feitas, hoje não se faz em nenhuma escola.

“A leitura de PCN já deve ter sido feita porque a maioria desses professores que eu estou tendo contato já estão aqui há dois anos ou PEB I, PEB II aqui são mais recentes (...). Só que os PCN foram trabalhados muito, muito no período de 99/2000, início de 2001. (...) agora aquela leitura que se fazia já não se faz em Escola alguma... não é só nessa.” (Prof.09)

Um professor nunca fez curso sobre os PCN, mas comentou que todo ano os professores fazem uma leitura destes.

“(...) mas eu não fiz curso não, não estou sabendo de nada não (...). (...) todo ano a gente lê a gente dá uma lida. (...) mas é no início do ano.” (Prof.10)

Quanto aos professores do Ciclo-I, as suas opiniões não são muito diferentes dos professores do Ciclo-II quanto aos estudos sobre PCN. Seis professores relataram que não existe estudos sobre os PCN e que isto aconteceu superficialmente quando eles foram implantados nas escolas. Destes, dois não ficaram nem interessados em ler e outros dois gostariam que tivesse um estudo dirigido na escola por alguém que conhecesse o assunto.

“(...) PCN, eu andei lendo algumas coisas, não tudo, eu acho que nós tínhamos que ler, a escola, o Estado tinha que dar um espaço para o professor para poder trabalhar em cima

disso e nós não temos. Entregaram simplesmente um livro na mão do professor e disseram que precisamos ler e existe coisas que você não entende. O que está acontecendo e é uma inovação? é uma coisa boa? Pode ser que seja, desde que seja estudada e isto não está acontecendo nós temos os nossos horários de HTP, poderíamos discutir um dia na semana, ou no mês, bom, vamos pegar uma tal parte dos PCN, se não tiver o horário, mas não arrumam tempo para isso e infelizmente nós não temos.” (Prof.12)

“ (...) mas eu não fiquei interessada não, eu realmente não li nada (...). Então na época eu não li, eu até acho que eu preciso ler, mas eu tô com preguiça (riu), mas eu duvido que aqui... até deve ter alguém que deve ter lido, mas eu creio que deve ter poucas pessoas que leram porque falam muito em mudança, mudança e que agora é isso, agora são os Parâmetros. Eu acho assim se tivesse tido um grupo de estudos, cada vez via uma disciplina, aí tudo bem, você acaba participando porque você tem que discutir alguma coisa ali e esse trabalho não foi feito eu falo que a nossa coordenação é bom entre aspas mesmo, provavelmente é falha mesmo.” (Prof.17)

Para um professor do Ciclo-I existe o estudo na escola, mas muitas vezes é interrompido, pois a Delegacia de Ensino envia outras atividades para fazerem. A opinião deste professor diverge dos outros colegas de trabalho.

“Quanto aos Parâmetros, nós lemos, mas foi muito pouco porque cada vez que nós vamos ler, acaba mudando depois, acaba muita conversa (...). Às vezes você vai discutir os Parâmetros, mas acaba tendo que ser mudado porque vem sempre alguma coisa nova da Delegacia de Ensino (...). Então, não está dando muito para estudar pois cada hora é uma coisa que a Delegacia manda te cobrando (...).” (Prof.11)

Um outro professor comentou que leu alguns livros dos PCN e na sua opinião acredita também que, nenhum PEB I conseguiu fazer a leitura de todos. Agora já o PEB II, acha impossível ele não saber, não ter lido sobre os PCN, pois como leciona somente uma disciplina, só possui um livro para ler. Na sua opinião, o docente não gosta de ler os livros dos PCN, mas só o faz para fazer o planejamento.

“Eu estudei os parâmetros, eu não vou falar que eu li tudo. Eu não acho que tem algum professor que conseguiu ler todos, a não ser o PII que eu acho até impossível ele falar que não sabe falar dos parâmetros porque eles só têm um da matéria dele. A nossa coordenadora pede para gente ler, eu vou falar a verdade, eu não vou falar mentira porque eu não gosto de falar mentira. A gente lê sim, mas existe professor que não gosta de ler, alguns falam: " lê você, depois você me conta". Eu acho que os PCN deveriam ser reestudado. Então na realidade ler os PCN só se lê quando você precisa quando vai usar mesmo quando vai fazer o planejamento você corre lá e olha.” (Prof.18)

Um outro professor comentou que o docente não está acostumado a estudar e que gosta de seguir somente o livro didático. Na sua opinião, responsabiliza o coordenador que poderia ajudar, organizar e motivar os professores a estudarem. Na

sua opinião, a escola poderia ter explorado mais os PCN, mas as inovações são mais trabalhadas no início das suas implantações. Um professor não se referiu a este assunto.

“(...) muitos falaram agora que a gente vai te que estudar porque muitos professores estão acostumados a pegar o livro didático e ver o que a editora programou e dar aquilo ali e não é bem por aí (...). (...) ele deveria preparar os estudos, ajudar o professor criar o hábito de estudo, mas aqui não tem estes estudos sobre os PCN. Sabe as coisas acontecem mais no começo e depois acaba.” (Prof. 20)

e) Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Construtivismo

Dos vinte professores entrevistados, somente três comentaram existir uma relação entre o Construtivismo e os PCN. Destes, dois relataram que além dos PCN serem baseados no Construtivismo, parece ser uma proposta que foge do tradicional e que seria uma nova forma de ensinar, tal como eles acreditam ser o Construtivismo.

“Os Parâmetros é em cima disso aqui, do Construtivismo. Os Parâmetros são baseados no Construtivismo, é uma coisa interessante só que eu posso te falar pouquíssimo disso daí porque isso daí nós lemos, estudamos quando saiu e já tem mais de cinco anos. Então toda escola que você vai você vai trabalhar em cima dos Parâmetros só que já está pronto. Então nós sabemos o que é, tirou o tradicional e entrou a parte do Construtivismo. Os PCN está baseado no Construtivismo. É uma forma nova de ensinar, para abrir mais sua mente, para você ser mais estudado, para você ser mais aberta porque os professores estavam assim, alguns... então abriu mais a mente dos professores, eu acho, eu penso assim.” (Prof.14)

“Para mim, eu acho que estes PCN são baseados no Construtivismo, é uma proposta que foge do tradicional, sugerem para a gente aproveitar a vivência dos alunos, nos falam para a gente dar aulas mais dinâmicas, mais práticas, não ficar só assim em cima dos livros, trabalhar com jogos, pesquisas, projetos.... e também não sei se é inovação, parece que a gente, ou algumas professoras já vem trabalhando desse jeito teria que sentar e estudar, mas na verdade pelo que eu li eu acho que é.” (Prof.15)

Para outro professor, apesar dos PCN, ser o Construtivismo e que ocorreu somente uma modificação no nome, esta proposta também contém outras concepções teóricas e pedagógicas. Na sua opinião ainda, por mais que os professores falem que não sabem trabalhar com os PCN, eles já os utilizavam na sua prática.

“Eu te digo mais, eu sempre falei isso, eu acho que os PCN veio só mudar o nome do construtivismo porque os PCN mostra nele todo assim, como você deveria agir, mas aí e ele camufla a palavra Construtivismo e todo mundo fala que não sabe fazer e todo mundo sabe. O PCN dá uma liberdade de você trabalhar do mesmo modo que você poderia trabalhar com o Construtivismo só que você não está sabendo isso e você está trabalhando, está introduzindo

coisas novas, você está pesquisando, você está partindo do que o aluno sabe e fazendo a mesma coisa. Então eu acho assim as pessoas que fizeram os PCN se basearam no Construtivismo. Só que ali não tem só o Construtivismo, ali tem uma ligação com outras metodologias e têm outros teóricos lá que foram dando as suas contribuições. Então não está lá um Construtivismo puro, têm outras ramificações, mas o Construtivismo está sim nos PCN, está bem ligado sim (...).” (Prof.18)

Conclusões desta classe de categorias:

Nesta classe de categorias, abordamos os seguintes aspectos: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); a implantação; o estudo; as contribuições dos PCN para o ensino e aprendizagem; e por último os PCN e o Construtivismo.

Quanto aos Parâmetros Curriculares Nacionais, a metade dos professores entrevistados tem uma visão bastante superficial do que vem a ser os PCN. Todavia eles têm algumas idéias sobre este assunto, tais como: “uma proposta de ensino que precisa ser utilizada pelos docentes (obrigação)”; “mudança que tem que ser implantada”; “como o professor tem que trabalhar”; “conhece vagamente”; “falam em interdisciplinaridade, mas não trabalha com isso”; “difícil por em prática; não lembra direito”; “excelente, mas é uma leitura chata, cansativa”; “livro didático para o professor”; “ponto de referência”; “leu porque precisou para fazer um trabalho”; e “os PCN teriam que ser estudados e postos em prática na escola, mas isso não ocorre”. Um outro professor comentou que conhece bem os PCN porque leu individualmente e achou a proposta muito interessante.

Os professores conhecem muito pouco os PCN. Talvez por terem sido insuficientes os estudos e as orientações feitas pela escola, ou, por não terem muito interesse em conhecê-los, ou ainda, por não depositarem confiança, preferiram não se envolver. Supomos também que os professores por descrença na forma em que mais uma reforma é implantada, se colocaram à parte e indiferentes. É possível que tenham lido os PCN, por vontade própria, por obrigação, ou por necessidade.

Outros professores parecem não ser favoráveis aos PCN. Destacaram alguns aspectos: “não há nenhuma novidade neles, pois o professor já trabalhava dessa forma”; “apreciou a proposta dos PCN, mas teve muitas dificuldades de entendimento”; “os termos técnicos empregados, não fazem parte do seu cotidiano”. Há necessidade de orientação para os estudos e aplicação do documento. Um outro professor acredita que as mudanças que ocorrem na educação possuem questões

políticas e que não acrescentam nada para o docente. Um acredita que os PCN surgem para ocultar a situação complicada e difícil em que o ensino se encontra.

Poucos professores são favoráveis a esta proposta de ensino e parecem ter um pouco mais de conhecimento sobre este assunto. Os aspectos abordados por eles foram: “uma ótima inovação, mas se o professor não trabalhar em conjunto a interdisciplinaridade, os PCN ficarão no plano teórico”. “Os docentes não entenderam que os PCN vieram para interdisciplinar e dar objetivo às matérias e, também, parecem não se importar muito com este. Além disso, se os docentes não forem preparados, os PCN não irão sair do papel”.

Parece-nos que tanto os professores que são favoráveis aos PCN quanto os que não são, têm sérias ressalvas em relação a esta reforma de ensino. Talvez por falta de apoio teórico da equipe técnico/pedagógica.

Para os dois professores iniciantes na profissão e eventuais na escola, este assunto parece ser totalmente novo. O fato do professor eventual não participar dos HTPC dificulta ainda mais ter acesso às mudanças que ocorrem no ensino. Para um outro professor, é difícil ler um assunto que desconhece, já ouviu falar superficialmente na escola, mas ninguém explica direito o que vem a ser. Somente um professor comentou que não se lembra o que vem a ser os PCN.

Parece que a escola não envolve todos os professores com as novas reformas do ensino e isto pode vir a contribuir para um andamento inadequado do trabalho pedagógico.

Quanto à Implantação da Proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, as informações sobre esse assunto são várias. Quatro professores conheceram os PCN na escola onde a pesquisa foi realizada. Para eles, na época em que os livros foram entregues, foi pedido que lessem, mas ninguém falou o que era, e qual seria a utilidade do mesmo. Parece-nos que este contato foi superficial, porém os professores foram obrigados a estudar e aplicar a nova proposta de ensino. Um outro professor relatou que veio uma coleção para cada professor, numa caixinha “muito bonita”, mas não ocorreram estudos, não aconteceu mais nada. Foi mais uma mudança na educação que o professor não foi preparado. Para um outro professor, na época da implantação dos PCN, a escola mostrou o material, pediu para que os professores lessem, mas não estava preparada para informar ao seu corpo docente o

que eram os PNC, pois ela mesma desconhecia. Além disso, o docente também acredita que é difícil estudar e pôr em prática uma mudança no ensino, sem o professor ter participado da sua elaboração. Um outro professor comentou, que na época da implantação dos PCN, o professor precisava ter estudado os PCN para pôr em prática. Uma tentativa aconteceu, mas esta foi bem superficial e insuficiente.

Dois professores tiveram um contato melhor com os PCN em outras escolas. Um outro professor que conheceu os PCN numa escola estadual em outra cidade comentou que só deram os livros e que não precisaram devolver. Para um outro professor, a chegada dos PCN na escola onde trabalhava não foi uma experiência muito boa. Para dois outros professores, na época da implantação, foi passado somente que precisariam ler e que os seus planejamentos a partir daquele momento fossem feitos baseados nos PCN. Supomos que em algumas escolas a implantação dos PCN foi levada mais a sério, tanto pela equipe técnico/pedagógica quanto pelos professores.

Talvez a assessoria técnico/pedagógica não estava muito preparada para implantar os PCN nas escolas. Parece-nos que foram, somente, um agente transmissor de uma tarefa específica, deixando a cargo do professor a continuidade deste trabalho. Supomos um descaso e um desrespeito dos órgãos governamentais e da equipe técnica da escola para com as mudanças que eles mesmos querem implantar no ensino, bem como para com os professores e alunos.

Somente um professor ressaltou a dificuldade de se estudar e por em prática uma mudança no ensino, sem o docente ter participado da sua elaboração. Talvez esta questão indique ressentimento por parte dos professores em relação aos órgãos governamentais, por serem excluídos da elaboração das novas propostas educacionais.

Dois professores tiveram contato com os PCN quando trabalhavam em outros cargos na educação. Um professor teve contato quando foi Orientador Pedagógico na Delegacia de Ensino. O trabalho de discussão e orientação com a coordenadora foi produtivo. É possível que o fato deste professor ter um cargo na Delegacia de Ensino tornou-se indispensável ou até foi imposto a sua leitura. Já o outro professor, quando foi Coordenador Pedagógico numa escola estadual, enfrentou muitas barreiras para fazer os estudos do documento com os professores. Parece-nos que por mais que se

tenha um empenho e dedicação da equipe técnico/pedagógica, os professores não levam muito a sério as reformas educacionais. Este fato pode ser justificado, talvez por descrença na educação, ou por comodismo e falta de engajamento com as atividades da escola, ou ainda, resistência às mudanças.

Quanto às contribuições dos PCN para o ensino e aprendizagem, a grande maioria dos professores entrevistados comentou que se baseia nos PCN para fazer seus planejamentos. Sentem que existe uma obrigatoriedade da escola para que isto ocorra. Destes professores, um questionou o fato de falarem que o planejamento tem que estar de acordo com os PCN. Gostaria que alguém lhe respondesse o que é estar de acordo com os PCN e o que ocorrerá se não estiver.

Alguns professores procuram desenvolver as atividades que os PCN sugerem, como por exemplo, o trabalho com projetos e com a interdisciplinaridade, mas encontram muitas dificuldades para utilizar e explorar os PCN na sua prática de sala de aula.

Dos professores eventuais que comentaram sobre o assunto, um professor está a par de um projeto que a escola desenvolve, apesar de não trabalhar nele. Já o outro professor substituto não tem noção nenhuma do que sejam os Parâmetros e o trabalho que pode ser feito com o mesmo.

Alguns professores comentaram que os livros didáticos são baseados nos PCN, mas um docente encontra dificuldades para escolhê-los por causa dos alunos. Outros utilizam os PCN justamente pelo fato dos livros serem baseados nos PCN e outro professor comentou que nem todos os livros didáticos estão baseados nos PCN.

Encontramos um professor que acredita ser inviável a aplicação dos PCN em sala de aula, pois os alunos têm um desempenho escolar muito diferente uns dos outros. Este professor também comentou que na escola onde a pesquisa foi realizada os PCN não são trabalhados. Por outro lado, um outro professor acredita que os PCN são bem trabalhados na escola, apesar de alguns professores os introduzirem lentamente nas suas atividades.

Um outro professor acredita que daqui a alguns anos os professores terão mais conhecimento e trabalharão bem com os PCN, como aconteceu com o Construtivismo. Acrescenta, também, que o professor utiliza mais, na sua prática de sala de aula, os Temas Transversais.

Um professor comentou que tenta inserir e se adaptar às mudanças que surgem no ensino. No caso dos PCN, procura trabalhar com a interdisciplinaridade. Um outro professor comentou que os PCN têm muitos pontos positivos, como por ex. a interdisciplinaridade e os Temas Transversais. Para o professor, no começo, foi difícil, ele resistiu, mas depois se adaptou e apreciou. Este professor comentou ainda que não foi dado muito tempo para o docente se preparar para os PCN. Os PCN são usados mesmo para fazer o planejamento.

Supomos que a maioria dos professores fica mais na tentativa de se trabalhar os PCN, talvez não porque gostem, ou porque sejam importantes inseri-los na sua prática, mas porque estão sendo pressionados a utilizarem este documento, ou ainda, porque os livros didáticos estão baseados nestes. A inserção dos PCN no planejamento, relatada pelos professores, talvez seja um fato que demonstre que eles estejam sendo pressionados a utilizá-los.

Supomos também haver pouco conhecimento do mesmo, ou falta de apoio e de orientação da equipe técnico/pedagógica, ou ainda, pouco interesse dos professores em trabalhar em conjunto com este.

Um professor relatou que não foi dado tempo para o docente se preparar para os PCN. Uma mudança não pode ser implantada rapidamente nas escolas porque é trabalhosa e requer dedicação por parte dos professores para assimilá-la. Esta situação talvez esteja ocorrendo com as reformas educacionais implantadas nas escolas e o professor frente à essa situação se sente desrespeitado, angustiado e perdido.

Outro ponto a destacar é que se os PCN precisam ser trabalhados por todos os professores porque os eventuais também não são envolvidos nas mudanças que ocorrem na escola?

Quanto aos estudos sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, a grande maioria dos professores do Ciclo-II relatou que os PCN não são estudados pelos professores. Na opinião de alguns, a equipe técnico/pedagógica também não realiza este trabalho; já os professores eventuais, além de não terem estudados os PCN na escola por não participarem do HTPC, supõem que os professores também não realizam esta atividade. Um outro professor que também leciona há pouco tempo na escola, relatou que os PCN foram muito estudados do ano de 1999 a 2001. As

leituras que foram feitas, hoje, não se faz em nenhuma escola, inclusive na escola onde a pesquisa foi realizada. Um professor nunca fez curso sobre os PCN, mas todo início do ano os professores fazem uma leitura.

Supomos que existe uma falta de preparo ou disponibilidade da equipe técnico/pedagógica em proporcionar e auxiliar os professores nos estudos com os PCN, ou, ainda, os professores por descrença no ensino ou na forma como as mudanças são transmitidas e trabalhadas, também não se interessaram muito em estudar e em entender os PCN.

Parece-nos que os estudos sobre os PCN nas escolas esteja relacionado a um determinado período. Situação esta que também parece ser complicada, pois um documento que se propõe a orientar o trabalho do docente deveria ser estudado com maior frequência e não só no início do ano letivo, como foi comentado por um professor.

Quanto aos professores do Ciclo-I, as suas opiniões não são muito diferentes dos professores do Ciclo-II quanto aos estudos sobre os PCN, mas estes nos apresentam informações mais abrangentes: seis professores relataram que não existem estudos sobre os PCN e que isto aconteceu superficialmente quando eles foram implantados nas escolas. Parece que destes, dois não ficaram nem interessados em ler e outros dois gostariam que tivesse um estudo dirigido na escola por alguém que conhecesse o assunto. Um outro professor comentou que leu alguns livros dos PCN e na sua opinião acredita também que nenhum PEB I conseguiu fazer a leitura de todos. Parece que o docente não gosta de ler os livros dos PCN, mas só o faz para fazer o planejamento. Um outro professor comentou que o docente não está acostumado a estudar e que gosta de seguir somente o livro didático. Na sua opinião, responsabiliza o coordenador que poderia ajudar, organizar e motivar os professores a estudarem. Supomos que a escola poderia ter explorado mais os PCN, mas as inovações são mais trabalhadas no início das suas implantações.

Parece-nos que as leituras sobre os PCN, nas escolas, foram realizadas mais na época da sua implantação e também no momento do planejamento e depois deixadas de lado. Supomos que a equipe técnico/pedagógica também dá mais ênfase nestes períodos e posteriormente não oferece orientações ou acompanhamentos. Pode ser que os professores também estejam magoados com a forma que as inovações são

passadas nas escolas, talvez por isso o descaso, a falta de envolvimento e utilização somente quando são obrigados.

Por outro lado, somente um professor comentou que existe o estudo na escola, mas muitas vezes é interrompido, pois a Delegacia de Ensino envia outras atividades para fazer. Supomos que talvez este fato seja uma realidade que ocorre na escola, ou ainda, o professor tenha ficado com receio do entrevistador, situação essa bastante compreensível, por se tratar de assuntos internos da escola.

Quanto aos Parâmetros Curriculares Nacionais e o Construtivismo, somente três professores comentaram existir uma relação entre o Construtivismo e os PCN. Destes, dois relataram que além dos PCN serem baseados no Construtivismo, parece ser uma proposta que foge do tradicional e que seria uma nova forma de ensinar, tal como eles acreditam ser o Construtivismo.

Parece que estes professores possuem algum conhecimento sobre este assunto. Talvez, por terem tido alguma experiência com o Construtivismo e por terem estudado os PCN, perceberam a ligação entre os dois.

Para outro professor, apesar dos PCN, ser o Construtivismo e que ocorreu somente uma modificação no nome, esta proposta também contém outras concepções teóricas e pedagógicas. Na sua opinião, por mais que os professores falem que não sabem trabalhar com os PCN, eles já os utilizavam na sua prática.

Supomos que este professor esteja equivocado em relação a algumas idéias do Construtivismo e dos PCN. Talvez por falta de maiores informações em relação a este documento.

Com relação à grande maioria dos professores que não se referiu a este assunto, podemos supor que, por não ter se aprofundado nos estudos sobre os PCN, não tem conhecimento que a fundamentação teórica deste documento é o Construtivismo. Ou ainda, podemos supor que, os docentes não têm conhecimento sobre o Construtivismo.

2.2.3. O Construtivismo

Nesta parte, através das falas dos professores iremos conhecer as opiniões dos professores sobre o Construtivismo. Além disso, saberemos como entraram em

contato com a teoria e o que tem a dizer sobre o construtivismo e a prática em sala de aula.

a) O Construtivismo

Dos vinte professores entrevistados, supomos que o relato de um docente do Ciclo-II indica que este tem uma noção bastante superficial sobre o Construtivismo. Na sua opinião o construtivismo parte da teoria do aluno.

“(...) construtivismo parte da teoria aluno (...). ah!, por exemplo assim..... eu li sim a respeito do construtivismo, também da época da D. (coordenadora), mas falar só do construtivismo, de Piaget que são vários que seguem uma linha... sei lá....(...) é estranho.” (Prof.01)

Para outros quatro professores, no Construtivismo o conhecimento é construído a partir da realidade do aluno. Supomos que eles são favoráveis ao Construtivismo.

“coloquei aqui que ele é uma nova forma para a educação (...) pelo que eu sei o construtivismo seria construir o conhecimento através daquilo que a criança tem de concreto na vida dela (...) a partir da realidade dela. (...) interessante.” (Prof.04)

“Eu coloquei aqui, bons, no sentido seguinte, a palavra em si, trabalhar com a realidade do educando. Então eu acho que o construtivismo é isso, trabalhar com o educando dentro da realidade dele. Então eu acho isso... Construtivismo... constrói o aluno do seu ambiente dentro do seu ambiente para o mundo exterior, eu acho isso muito válido, muito.” (Prof.08)

Na opinião de três professores, no Construtivismo o professor assume um novo papel perante o aluno, o qual vai construir seu conhecimento. Supomos que eles apreciam o Construtivismo.

“O construtivismo é uma prática de ensino onde o professor orienta e o aluno constrói o seu conhecimento, ou seja, o professor não é aquele só que transmite o conhecimento ao aluno como se ele fosse o gravador e fosse computando tudo aquilo. O papel dele é deixar o aluno e ir descobrindo por si, levar o aluno a determinados caminhos que ele mesmo vai descobrir por si, ele vai construindo, por isso a palavra construtivismo, o seu aprendizado a partir de coisas do dia-a-dia, trabalhando palavras que o aluno tem mais contato, na alfabetização se for para alfabetização quer dizer trabalha bem com a realidade do aluno, não é aquela coisa por fora.” (Prof.03)

“No Construtivismo a figura do mestre, do professor ela muda, você passa a trabalhar em cima de projetos interdisciplinares, pelo menos teria que ser assim... aonde a figura do professor passa a ser um orientador. Ele cria as situações mediante aquilo que ele expõe que

ele orienta e as crianças vão trabalhando sobre a orientação dele. Então é uma situação diferente a forma de você conduzir a sala (...).” (Prof.09)

Um professor comentou que não tem noção sobre o Construtivismo, mas relatou que a leitura desta teoria é maçante. Na sua opinião, estudar o Construtivismo é ler Emília Ferreiro.

“(...) eu acho que tudo isso que eles colocam de teoria para gente é utopia, até esse Construtivismo. O Construtivismo é maçante, é chato, é uma leitura chata, é ficar lendo Emília Ferreiro, todos esses caras que ficam falando de escola que tem que seguir esse monte de coisa, é tudo chato demais (...). (...) eu não sei, deve ser sei lá que o aluno constrói alguma coisa, Construtivismo tem a ver com construção. Então ele vai caminhando conforme ele vai tendo a necessidade de alguma coisa, não sei, deve ser por aí, não tenho noção não.” (Prof.02)

Um professor relatou não ter noção sobre o Construtivismo. Supomos falta de preparo ou nenhum contato com esta teoria.

“Eu não sei o que é Construtivismo, o que eu só sei é o que eu aplico, eu faço meu trabalho com os alunos, talvez eu tô até fora desse Construtivismo. Eu acho que eu nem sei o que é Construtivismo de um modo geral o que eu aprendi é de contar, de conversar e eu vou escutando, eu vou montando meu quebra-cabeça e eu vou construindo a minha parte. Aquilo que eu acho, bom eu vou trabalhando e eu tive muito a parte filosófica de Max, eu ouço a M. falar muito de Max Weber... então daí eu tiro minhas idéias, as minhas coisas.” (Prof.05)

Com relação aos professores do Ciclo-I, um já ouviu falar, mas desconhece o que vem a ser Construtivismo.

“Sobre o Construtivismo eu não posso te falar, pois eu desconheço (...). Eu fui em reuniões na Delegacia, ouvi falar, mas eu não me lembro mais para te falar o que é o Construtivismo, faz tempo.” (Prof.11)

Para dois outros professores, Construtivismo significa construir o conhecimento a partir da realidade do aluno. Para um, não precisa mais seguir a cartilha e para o outro, o professor vai construir o conhecimento junto com a criança.

“O Construtivismo para mim é você partir do que o aluno tem, do que ele traz para você, a bagagem, as coisas que ele tem. Então você trabalha o conhecimento do aluno a partir deste momento você começa a fazer o seu trabalho não é eu implantar alguma coisa no aluno, é o aluno trazer para mim as experiências dele, o conhecimento dele. Eu acho que aí você vai montar uma aula e trabalhar em cima daquilo lá, eu não sei se estou certa, mas para mim o Construtivismo é assim. Você pega algum texto, algum conhecimento que o aluno traz para

você e você trabalha desse jeito sem seguir uma cartilha. (...). (...) mas eu não conheço muito isso não.” (Prof.12)

“Para mim, construtivismo é isto, é pegar o que a criança tem, trazer para dentro da escola e deste conhecimento elaborar em cima alguma coisa (...). (...) é tirar do aluno tudo que ele tem e elaborar em cima e assim a criança está colaborando, participando e nós estamos também tendo oportunidade de junto com elas construir que é o que o professor deve estar fazendo, construir o ensino junto com a criança.” (Prof.19)

Um outro professor comentou que quando teve contato com o Construtivismo achou difícil, pois lhe informaram que como não tem “receita pronta”, cada professor teria que construir o conhecimento junto com a criança. Construtivismo não é deixar a criança fazer tudo o que ela quer, se ela faz errado, precisa corrigir.

“(...) nós não sabíamos bem o que era isso, então ela sempre falava que o Construtivismo não tinha receita, não tinha coisa pronta. Olha e você vai dar isso, isso, isso... não tinha, então era gente que ia ter que construir junto com a criança. Mais era muito difícil, a gente falava: “nossa, o que é isso”. (...) o Construtivismo não é deixar a criança fazer tudo o que ela quer, se ela fez errado colocar certo não é isso? Construtivismo é você fazer com que a criança construa, se ela não está conseguindo fazer é você chegar e ajudar ela fazer o certo. Então você vai construindo junto com ela porque a criança já traz do lado de fora muita coisa, ela não entra na escola sem saber fazer nada, pelo menos falar ela já sabe, ela não sabe ler e escrever. Então ela vai construindo e aquilo que está errado o professor vai arrumar, o aluno vai apagar, vai colocar o certo (...).” (Prof.13)

Para um outro professor é uma nova maneira de ensinar, uma nova mudança na sala de aula e mais fácil de ensinar. Na sua opinião, tiveram professores que aceitaram bem esta inovação, mas outros não.

“O Construtivismo, o Construtivismo você sabe o que é? é a nova mudança que houve dentro da sala de aula (...). Uma nova maneira de ensinar que eles acham que é mais fácil do que aquele tradicional (...) teve gente que não aceitou o Construtivismo e teve gente que aceitou perfeitamente (...).” (Prof.14)

Um outro professor acredita que o Construtivismo é deixar a criança participar mais, dar espaço para ela colocar sua opinião sobre as coisas. O papel do professor é não ficar impondo.

“Seria você, no caso, deixar a criança... colocar mais para fora, participar mais, não você apenas ficar impondo - hoje nós queremos isso, aquilo e tal - seria a criança participar mais, dar mais opinião.” (Prof.15)

Para um outro professor, apesar de não ter estudado e não conhecer o Construtivismo, acredita que este vem a ser democracia, liberdade de escolha e a pessoa vai construir e fazer aquilo que ela quer. Na sua opinião, esta mudança foi mais uma proposta lançada na educação que os professores desconhecem.

“(...) Construtivismo vem a ser democracia, essa liberdade de escolha (...) o Construtivismo é isso, você vai construir aquilo que você quer para você, é isso, é construir aquilo que você quer para você. A socialização que é a outra palavra porque o Construtivismo ele abre uma porta para você se socializar. (...) nós não estamos prontos e não conhecemos isso, não conhecemos o construtivismo, será que ele se limita a isso? eu não sei porque não estudei.” (Prof.16)

Um professor acredita que o Construtivismo é deixar o aluno falar. Por mais que os professores comentem que irão trabalhar com o Construtivismo, a situação não é tão simples assim, pois este não é uma receita.

“(...) preparação para a vida porque eu acho que o construtivismo essa coisa de ouvir, de saber, de deixar o aluno falar, de contar porque a pessoa adora contar as coisas principalmente quando ele tem abertura (...). Então eu acho que você tem que estar muito assim...você tem que saber, não adianta ...algumas pessoas falam: “ah! Vou trabalhar com o Construtivismo” não é assim simplesmente “vou aplicar o construtivismo” isso não é uma receita nem nada (...). Você tem que se preparar.” (Prof.17)

Um outro professor acredita que se o professor fosse preparado, daria para trabalhar com o Construtivismo. Relatou também que, todas as mudanças na educação que começam a dar certo, eles já substituem por outra. Esta situação não ocorreu só com o Construtivismo.

“(...) porque o Construtivismo em si seria trabalhar o que a criança traz, aquela bagagem dele (...). (...) mas o que eu penso sobre o Construtivismo na escola é que se o professor fosse bem estruturado eles conseguiriam trabalhar (...). Agora como toda mudança, essa mudança foi muito rápida e na hora que todo mundo estava assim já propenso a fazer acabou, tiraram já puseram outras coisas, então nós não temos um respaldo quando você tem realmente um... já tá com aquilo bem definido, delimitado, sabendo que você pode fazer tudo, você poder passar novamente. Então morre as coisas boas, como tudo que o Estado, o Estado não, a Educação tem mandado quando você começa a colher os frutos bons eles acabam. Nós tivemos isso não só com o Construtivismo.” (Prof.18)

Para um outro professor, Construtivismo é ensinar o aluno através do concreto. O professor vai construir o conhecimento junto com o aluno.

“Eu acho que uma maneira mais assim... mais assim concreta da criança entender o mecanismo, a formação de palavras, é mais concreto, não é aquela coisa decorada sem entendimento, ele entende melhor, ele entende a formação de uma palavra, ele concretiza o raciocínio dele, não fica tão vago, eu senti assim. É uma forma dele trabalhar porque ele manuseia as coisas e na hora que ele vai formar a palavra não é só aquele vago, você não sabe se realmente ele está enxergando, quem sabe ele juntando as pecinhas de um alfabeto ele entende que ele precisa de um número de letras, quais são as letras mais sonoras, menos sonoras e que precisa das sonoras para ajudar as outras. Eu acho que no concreto fica mais fácil ele aprender.” (Prof.20)

b) O Construtivismo e as Diferentes Redes de Ensino

Um professor comentou que muitas escolas falam que aplicam o Construtivismo, mas se você for verificar mesmo, não é verdade.

“Uns falam que em alguma escola está sendo feito que em algum lugar está sendo aplicado o método construtivista, você vai lá e não é, nada daquilo é, não é verdade? Você vai lá e é tudo a mesma coisa que a gente faz aqui(...).” (Prof.01)

Na opinião de um outro professor, as escolas particulares que começaram a trabalhar com o Construtivismo se perderam e não deu certo. Então resolveram unir o tradicional e o construtivismo.

“Escolas que eu vi que começaram principalmente particulares, acabaram meio que perdidos parece que andou não dando muito certo então resolveram mesclar novamente, um pouco de construtivismo, com o tradicional né.” (Prof.03)

Um professor acredita que as escolas que implantaram o Construtivismo, não deu certo. Hoje, são poucas as que ainda trabalham e nas escolas estaduais acha que nenhuma escola utiliza esse “método”.

“O construtivismo ele não foi assim fixado hoje poucas escolas trabalham com o construtivismo. No Estado eu acho que praticamente nenhuma escola ou senão nenhuma trabalha com esse método (...).” (Prof.04)

Um outro professor soube do Construtivismo por uma Psicóloga na escola particular que a filha estudou. Não obteve boas informações desta proposta.

“Eu ouvi falar na escolinha infantil da minha filha e foi através de uma Psicóloga que me falou o que era o Construtivismo (...) eles são totalmente contra o Construtivismo e eu falei porque? eles me disseram que isso não tinha sido muito bem estudado, ainda não está

comprovado que isto estava sendo bom. Ela disse que não tinha sido comprovado que era o melhor caminho atual para a escola e falou que não ia usar um método que não foi comprovado ainda, que não estava segura para usar este método, ela usa o método montessoriano.” (Prof.06)

Um outro professor quando viu o tema Construtivismo lembrou de uma professora que não foi bem recebida por ter levado para uma escola estadual, sua experiência de trabalho com o Construtivismo de uma escola particular.

“Eu lembro quando chegou essa palavra Construtivismo numa escola que eu estava, uma professora: “nossa!” Só faltou ser linchada porque ela estava trabalhando com Construtivismo na quarta série que ela estava. Mas como ela tinha muita segurança daquilo que ela fazia e ela falava que trouxe o Sistema Construtivista da Escola Particular que ela trabalhava de manhã e à tarde ela ia no Estado, mas ela foi muito criticada (...). (...) lembrei muito dela na hora que eu vi este tema “O Construtivismo.” (Prof.08)

Para um outro professor, existem escolas que não possuem condições de trabalharem com o Construtivismo.

“(...) tem escola que você não tem como trabalhar com o Construtivismo.” (Prof.09)

Um outro professor comentou que conheceu o Construtivismo através da sua irmã que trabalha numa escola particular. Na sua opinião, por mais que a escola ofereça condições para que o trabalho ocorra e que os pais colaborem, existem professores que preferem trabalhar com o método tradicional. Este é mais fácil de trabalhar, acreditam ser o melhor para a criança e além disso, é o que conhecem e o que dominam.

“(...) eu vejo escola construtivista a que eu tive experiência assim que a minha irmã trabalha as crianças, elas são criativas, muito criativas, mas ela são crianças que têm todo o material, toda uma família voltada para ela, ela tem contato com os livros, tem contato com computador, tem tudo (...). A minha irmã que mora em S. P. e é professora lá trabalha numa escola que tem gente que é tradicional, tem gente que é construtivista e a minha irmã optou por ficar só com o tradicional. Então ela disse para mim que ela prefere o tradicional porque gera menos indisciplina, a criança é mais acomodada. Já a escola modelo que seria essa do construtivismo ela fala que os alunos são assim, não que eles não tenham disciplina, mas fica muito aleatório, eles ficam mais livres e aí ela acha que não chega a um lugar porque quem tá trabalhando não sabe aonde vai chegar, vão colocando ali, os alunos são livres e eles podem opinar, eles podem reclamar. Então ela achou que eles estavam criando muitos direitos para esses alunos, estavam criando direitos, direitos, direitos, direitos e os deveres aonde estavam ficando? Então ela fez a opção por isso pela escola tradicional que ela acha que se adapta melhor porque ela domina aquilo corresponde aos valores dela, ela viveu aquilo na época dela, mas ela sabe que tem que ter algumas mudanças, mas para o construtivismo ela não quis porque ela não conhece, como é que ela vai mudar (...).” (Prof.16)

Um outro professor relatou que a escola onde seu filho estudou era construtivista. Por não ter muito contato com a professora e por estar no papel de mãe e não de profissional, não entendia o que era o Construtivismo, mas percebia que era um método diferente. Onze professores não se referiram a este assunto.

“A escola do meu filho era construtivista, mas eu era apenas a mãe e não profissional e não tinha contato com a professora para entender o que ela estava passando que método era... mas eu via que era diferente (...).” (Prof.19)

c) Os Estudos e os Cursos sobre o Construtivismo

Dos vinte professores entrevistados, cinco comentaram que tomaram conhecimento do Construtivismo na época da Escola Padrão através de alguns estudos e de materiais. Destes, supomos que três indicam que este contato foi superficial. Para os outros dois professores este contato foi um pouco melhor.

“(...) na Escola Padrão né, foi discutido a D. era a coordenadora na época, ela trouxe muito material, lemos tudo, é aquela história na teoria uma coisa, na prática é outra. Ela trouxe recortes de jornal, de revistas, livros sobre Piaget, sobre que mais? Sobre todos estes autores, mas fica só nisso (...).” (Prof.01)

“O meu contato com o Construtivismo foi através do material que o Estado forneceu, ele deu bastante, muito material e ali eram feitos os estudos nas salas de HTPC é foi na época da Escola Padrão (...) estudamos bem.” (Prof.07)

Dois outros professores também conheceram o Construtivismo na época da Escola Padrão, só que em outras cidades do Estado de São Paulo. Para um, apesar de não ter feito nenhum curso sobre o Construtivismo a coordenação da escola estadual orientava.

“(...) realmente estas orientações eu recebi quando eu trabalhei na Escola Padrão, os cursos nós nunca tivemos era a coordenadora mesmo que ia orientando, na época eu estava em G. /SP.” (Prof.13)

Já o outro professor comentou que comprou muitos livros sobre o assunto e seu contato com o Construtivismo foi nos HTP da Delegacia de Ensino e foram proveitosos.

“(...) o ensino que eu tive sobre o Construtivismo foi lá na Delegacia de Ensino na cidade de S. J. da B. nos HTP de lá. Foram bons.” (Prof.14)

Um professor acredita que apesar de comentarem muito sobre o Construtivismo na época que chegou nas escolas, este ficou mais na teoria e no papel. Para o docente colocar em prática esta teoria precisaria de mais cursos e orientações.

“(...) eu acho que deveria ter também mais cursos, mais reuniões porque falou-se muito, mas ficou tudo muito só na teoria, no papel também. Ficou tudo perdido... eu acho que o Construtivismo ficou muito no papel. Eu dava aula numa escola particular” (Prof.03)

Um outro professor comentou que o Construtivismo entrou nas escolas de uma forma muito rápida e o professor não foi preparado. Se o docente tivesse recebido orientações, cursos e se o Construtivismo tivesse sido passado de forma correta, não teria ficado perdido e teria trazido bons resultados na sua prática pedagógica.

*“(...) eu acho que se ele tivesse dado certo, tivesse sido passado de forma correta para os professores que tivesse tido palestras, cursos, aulas mesmo, uma preparação vamos por aí... um ano antes de ser trabalhado eu acredito que seria um método que valeria a pena que dariam bons resultados, isso sim por pesquisas que a gente vê, mas devido a forma rápida que ele entrou não houve aquele tempo de adaptação, foram passados vários livros, tudo mais, mas aquele negócio só você por ler, você não consegue assimilar aquilo que realmente ele quer passar, mas eu acredito assim que ele não foi trabalhado, mas é uma forma de aprendizado que assim como **n** outros ele pode dar certo.” (Prof.04)*

Um professor comentou que não fez curso, não estudou e nem recebeu alguma orientação sobre o Construtivismo da coordenação, mas seu conhecimento sobre este assunto, foi através de uma professora que trabalhava na escola. A partir disso, procurou sua maneira de ensinar com o método tradicional e com o construtivismo.

“(...) porque eu nunca fiz curso nenhum, não tive ninguém que me ensinasse nem nada, foi esta professora que aos poucos foi me dando dicas, foi me falando, vamos trabalhar, como se fazia e eu fui eu mesmo criando o meu método ... eu lia umas coisas sobre o construtivismo é lógico, mas ter um curso sobre o construtivismo (...) assim eu vou adaptando os meus meios de dar aula misturando os dois métodos. A coordenação ou mudanças do Estado para mim nunca foi informado nada (...).” (Prof.12)

Para um outro professor, o docente não é preparado para as mudanças que ocorrem na educação.

“(...) é tudo de um dia para o outro, não tem curso, não tem nada, então você ouve: “olha o Construtivismo é assim.” (Prof.15)

Um outro professor comentou que fez alguns cursos sobre o Construtivismo na Delegacia de Ensino, mas ficou perdido e decepcionado, pois além de falarem apenas da teoria, teria que desenvolver sozinho sua prática com o Construtivismo. Acrescenta também que, nesses cursos que são de um dia, só pode ir o professor que é sorteado e além disso, precisa passar para os colegas o que aprendeu.

“(...) não houve um estudo sobre isso. Eu fiz cursos faz tempo na Delegacia de Ensino que falavam do Construtivismo, mas eles falavam da teoria, mas a prática eles querem que parta de você, então você vai com a sua prática lá. Você enriquece o trabalho deles com a sua prática. O professor sempre está sozinho, eles lá falam mil coisas para gente: “então agora é o construtivismo” - aí a gente fala: “então eu preciso ler alguma coisa sobre isso”. Aí você procura dali, procura de lá, o que é isso? Como que é? Será que eu posso fazer? Mais olha! Eu te falo por mim eu fico perdidinha! (...) esses cursos que eu tive na Delegacia há muito tempo que eu ouvi algumas coisas do Construtivismo são para alguns professores... é sorteio, de um dia, aí você volta para escola, você vai passar o que para seu colega? Não tem como você passar... você também desconhece! um dia também não tira sua dúvida. Eu acho tudo lançado, tudo, tudo, mas nada tem estudo e o professor tá precisando de estudo, precisando de estudo (...).” (Prof.16)

Um professor comentou que todos os cursos e estudos que fez sobre o Construtivismo foram por interesse próprio e por mais que recebeu apoio financeiro dos dirigentes das escolas estaduais, eram cursos particulares e não oferecidos pela Delegacia de Ensino.

“comecei a fazer uns grupos de estudo aqui e a minha diretora me convidou e esses cursos eram pagos (...). (...) eu fiz um curso com a Telma Weiss em São Paulo, foi um curso de um ano e meio onde eu ia para lá todo sábado (...) e eu também fui assistir uma conferência da Emilia Ferreiro e também fui a Brasília em um Congresso de Educação. (...) eu estava numa fase que se eu ouvia que lá na esquina estavam falando do Construtivismo, eu ia lá para aprender porque eu queria aprender e eu acho que já que eu estava envolvida com aquilo eu tinha que dar tudo de mim. Foi uma época que eu fiz realmente tudo. Se falavam para mim que tinha um Congresso e eles me ajudavam eu ia.” (Prof.17)

Um professor relatou que o seu contato com o Construtivismo foi através de uma Diretora que fazia cursos na Escola da Vila-S.P. e posteriormente montava grupos de estudo e orientava os docentes a trabalharem na proposta construtivista. Na opinião deste professor, por mais que tenha sido uma experiência interessante, seria

necessário ter um profissional a disposição para orientar o professor sempre que precisasse.

“(...) fiz cursos, conheço assim um pouco, eu não conheço tudo (...). (...) uma diretora do B.B. que foi fazer cursos extensos em São Paulo, na Escola Da Vila, aí ela fez grupos de estudos, aí eu participei desses grupos de estudos (...). Aí ela foi introduzindo e a gente foi tirando todas as dúvidas de como trabalhar, ela foi trazendo material para gente trabalhar e aí eu fui passando para os colegas (...). Eu acho assim para o Construtivismo surtir efeito mesmo, teria que ter uma pessoa que tivesse disponibilidade de quando você precisasse de uma pesquisa ela indicasse o caminho para os professores. Então é isso que ficou faltando o elo de te dar segurança naquilo que você estava fazendo (...).” (Prof.18)

Na opinião de outro professor, o docente que quiser trabalhar com o Construtivismo vai precisar estudar muito, pois não dá para esperar os cursos que o Estado oferece, os quais são muito precários e insuficientes.

“(...) se ele ouvir falar de construtivismo e se ele quiser ser construtivista ele terá que ler, estudar porque senão não tem jeito, ou eu fico lá no tradicional, mas eu não vou por os pés pelas mãos, então eu vou ler, vou ver quem trabalha, eu vou ver o que os outros estão falando disso, o que é, como que não é (...). A gente sempre ouve, a Delegacia sempre aparece com cursinhos, mas a meu ver muito precário, sem condições de dar ao professor a retaguarda que ele precisa, mas tem, apesar de ser muito pouco e você não pode trabalhar só com isso.” (Prof.19)

Um outro professor comentou que fez cursos sobre o Construtivismo na Delegacia de Ensino e acredita que os professores foram bem preparados. Mas, o fato de existir uma cobrança por parte da Delegacia de Ensino para realizarem as atividades com os alunos e depois informarem o que fizeram, não agradou muito este professor. Relatou, também, que tinham docentes que não aceitavam o Construtivismo porque precisava ler e se preparar bastante. Quatro professores não se referiram a este assunto.

“A gente até fazia curso na Delegacia de Ensino (...). A gente tinha cursos voltados para o Construtivismo, tinha telecursos pela televisão onde as pessoas contavam suas experiências e tinham outros cursos teóricos e modelo de prática onde o professor por ex. inventava de trabalhar de uma forma, aí ele mostrava como trabalhar.... Eu acho que a gente foi bem preparada para trabalhar com o construtivismo (...). Agora tinha professor que não aceitava o construtivismo, você tinha que ler muito e se preparar. Nos nossos HTP daquela época era leitura, leitura, leitura, você tinha que conhecer, era cobrado e quando você ia nas oficinas elas cobravam que você mandasse depois o material e vinha até a fiscalização, assim não era muito rígido, mas elas punham medo elas amedrontavam sim porque tinha que fazer, tinha que fazer porque tinha que fazer.” (Prof.20)

d) O Construtivismo o Ensino e a Aprendizagem

Quanto ao Construtivismo e a prática em sala de aula, um professor questiona o que os professores fazem nas suas práticas de sala de aula. Por mais que falem que utilizam e que é construtivismo acredita que não seja.

“você vai ver é dado, é jogada a matéria para o aluno, pois olha isso daí não é construtivismo (...). (...) depois chega na classe cada um faz o que quer, do jeito que quer, como o ensino vem... como sempre foi. (...) a pessoa pode estar aplicando o construtivismo que você parte da teoria das crianças, o desenvolvimento delas, você acompanha tudo direitinho. Mas falar que é construtivismo e só construtivismo não é.” (Prof.01)

Para um outro professor, o Construtivismo vem a ser mais uma das imposições governamentais e o professor mais uma vez não é consultado, é mal orientado e o trabalho não acontece.

“Isso também é mais uma das coisas impostas pelo Governo, eles não falam o que vocês acham disso para aplicar e explicar o que é direitinho para gente e a gente ter a liberdade de falar sim ou não. Nesta escola não funciona pode ser que na outra funcione (...).” (Prof.02)

Para dois professores, os docentes das escolas não sabem trabalhar com o Construtivismo. Na opinião de um destes professores, o Construtivismo é trabalhado no Ciclo-I.

“Não vejo nenhum professor construtivista por aqui. Aqui não sei se é porque eu não pego muito de primeira a quarta série porque eu acho que é no início que os professores trabalham mais com o Construtivismo (...).” (Prof.03)

“As desvantagens que eu vejo é pelo professor muitas vezes não saber trabalhar com o construtivismo e deixa o aluno meio que aleatório (...). Eu acho que aqui os professores do ginásio não trabalham o Construtivismo.” (Prof.04)

Um professor acredita que talvez trabalhe com o Construtivismo e nem saiba.

“(...) o Construtivismo eu nem sei se uso, se ele existe dentro de mim, se existe está embutido nas minhas teorias, nas minhas coisas que eu faço.” (Prof.05)

Um outro professor acredita que o Construtivismo é trabalhar com pesquisas.

“(...) agora depois de um mês que eu acho que eu vou conseguir trabalhar com isso com eles que eu te falei sobre o construtivismo depois de um mês. Pedindo pesquisas, agora que está dando para respirar porque antes você fica meio perdida que eles não te conhecem, aquela matéria que você tem que cumprir... então você vai seguir o que? o tradicional eu segui o tradicional, mas agora dá para começar a pensar em pesquisas, no construtivismo.” (Prof.06)

Outro professor trabalha com o Construtivismo. Na sua opinião, Construtivismo significa valorizar mais o que vem do aluno.

“(...) no começo dá-se a impressão de até meio vago, sabe, mas depois não (...). Ele vai construindo do jeito dele, ele chega no resultado final que é aquilo que a gente está querendo, partindo assim do ponto do aluno saber trabalhar, ele procura... então é muito legal, muito interessante. Naquela época nós começamos a aplicar, valorizar mais o que vem do aluno (...).” (Prof.07)

Para um outro professor trabalhar com o Construtivismo, significa trabalhar com a realidade dos alunos.

“(...) pergunto como é a vida dele, aí eu procuro um texto condizente com a realidade dele, aí nós vamos trabalhar o texto. Eu trabalhei esta semana com um texto que tem mais a ver com a realidade deles, deu até para entrar em outra matéria, na de Ciências, para falar de terra, plantas, então ficou gostoso. O que eu percebo é isso, temos que trabalhar no Construtivismo com a realidade deles, com mundo deles (...).” (Prof.08)

Para outro professor trabalhar o Construtivismo é preparar os alunos para a vida, e o mestre assume o papel de orientador.

“É como se fosse um novelo e você vai auxiliando a puxar a linha, nunca desatar o nó. O nó, ele vai ter que desatar por si só e vai ter que organizar, sistematizar esta pesquisa, este projeto dele. Ao mesmo tempo que você joga o conhecimento histórico, você está comparando no dia-a-dia para que tudo aquilo está servindo e dentro do projeto ele vai encontrar entraves para que ele saiba ou não desenrolar este novelo. O rolo é uma forma de ensinar, onde a criança fica mais livre para agir, mas o papel do orientador é vital porque é por intermédio da orientação do professor que ele vai saber resolver os problemas do projeto e mais tarde do dia-a-dia. História ele não é só mais um observador da realidade... ele não tem mais só que passar os olhos e conhecer o fato. Ele tem que ver em que medida ele pode estar modificando e transformando os fatos. Ele é um agente modificador da realidade. Em alguns casos você trabalha em algumas escolas com a revolução de vida porque ele vem de uma classe social com tanta dificuldade que para ele conseguir ser um cidadão ele vai ter que promover uma revolução pela falta total dos seus direitos. Ele não tem nada... mas você tem... é aqui, é na escola, é o orientador que faz esse papel que dá condição para que ele possa revolucionar o meio que ele vive, não só o meu. (...) ele tem que se enxergar participante de um grupo. Hoje, o Construtivismo, na minha matéria ele pede isso. Então nós passamos muito mais como um orientador do que aquele que sabe tudo.” (Prof.09)

Quanto aos professores do Ciclo-I, um comentou que teve uma época que trabalhou atividades construtivistas, mas não sabia o motivo de fazer isto. Supomos imposição por parte da escola.

“(...) teve uma época em que eu estava realizando atividades construtivistas e eu nem estava sabendo o porquê que eu estava realizando aquilo e nós fazíamos isso no HTPC que a gente discutia como seria realizada as atividades, nós nos reuníamos de manhã porque eu tinha aula na turma da tarde aprendia como montar e nós aplicávamos.” (Prof.11)

Para outro professor por mais que já tenha trabalhado com o Construtivismo, acredita ser muito difícil inseri-lo na sua prática. Não sabe se é por causa do aluno ou se é o professor que não está preparado. Atualmente prefere utilizar tanto o método tradicional quanto o Construtivismo, pois assim consegue desenvolver mais tranquilamente suas atividades.

“Eu acho que os nossos alunos atuais é muito difícil trabalhar em cima do Construtivismo. Nós não temos bagagem ou material para que seja aplicado na nossa classe com a qual eu trabalho (...) teve classe que eu fiz, trabalhei, mas teve classe que eu comecei, chegou no meio eu tive que passar para o tradicional. Então eu misturava o construtivismo com o tradicional, eu gosto muito do construtivismo... eu não sei se é por causa do aluno ou se é o professor que se perde. Então às vezes eu misturo o construtivismo com o método tradicional. Eu prefiro misturar, não trabalhar só o construtivismo ou trabalhar só o tradicional de jeito nenhum, eu prefiro misturar os dois para que o meu trabalho dê certo e eu tenho conseguido muita coisa trabalhando deste jeito (...) porque você não chega aplicando porque é difícil trabalhar com ele, ele difícil, difícil (...).” (Prof.12)

Um professor relatou que para sua surpresa quando começou a trabalhar com o Construtivismo, viu que já o utilizava. Atualmente trabalha com o Construtivismo na sala de aula.

“Aí nós começamos a trabalhar, uma conversa com a outra e aí nós percebemos que nós já aplicávamos isso que a gente já fazia com que a criança construía as palavrinhas junto que a gente não ficava assim taxando o que estava certo, o que estava errado (...) Aí nós vimos que não era um bicho-de-sete-cabeças porque nós já usamos este método há muito tempo (...). (...) e usa até hoje na 3ª série o construtivismo.” (Prof.13)

Um outro professor comentou que na 3ª e na 4ª série dá para utilizar o Construtivismo, mas, muitas vezes, precisa recorrer ao método tradicional. Acredita que o Construtivismo seja melhor para as séries iniciais.

“(...) isso daqui o Construtivismo é bom e não é! às vezes dá para você trabalhar e às vezes você tem que sair um pouco fora e aplicar o tradicional mesmo. É por isso que eu falei para você eu uso os dois, tem coisa que dá para você usar com o Construtivismo, muita coisa boa. Sabe, antes a gente não tinha jogos, bingo, jogos de palavras, jogos de letras... e isso tudo veio com o Construtivismo. Então é coisa que dá para você trabalhar, só que de repente outro aluno que já está bom demais você já não precisa trabalhar isto daí, você está entendendo? Veja bem, o Construtivismo, eu acho que é bom para primeira e segunda série porquê? Porque lá eles estão quase iguais, todos no mesmo nível... então você pode trabalhar. Já na terceira e na quarta série você tem que pegar mesmo em cima dos livros, você tem que trabalhar em cima dos livros, trabalhar como está no seu planejamento (...). (...) se for na terceira e na quarta série você não consegue muita coisa porque você tem que aplicar os dois métodos. Para alguns alunos você pode aplicar isso daí - o Construtivismo - e para outros você tem que aplicar o método tradicional (...).” (Prof.14)

Para outro professor Construtivismo é deixar a criança participar mais das aulas, colocar sua opinião, mas não é deixá-la fazer o que quiser. Quanto ao professor, este assume o papel de orientador, constrói o conhecimento junto com a criança. Ressaltou também que, não dá para utilizar só o construtivismo na sala de aula. Os seus colegas de trabalho, na sua opinião trabalham com o Construtivismo.

“(...) o construtivismo é você deixar a criança participar mais, ela colocar mais as idéias dela e o professor valorizar mais as coisas atuais, ali, da sala de aula, construir junto com as crianças, por exemplo construir um texto junto, mas claro que você não vai pegar uma caneta vermelha e riscar e dizer: “está errado”. Não, olha, não é assim, vamos escrever assim, é desta maneira, o som é parecido mais a letra não é aquela, é essa, então você tem que direcionar a criança (...). De 91 para cá só se fala em Construtivismo, só. Só que hoje todo mundo mistura não tem um método 100% (...). Então nós misturamos, não dá para ser só construtivista não. Aqui o pessoal trabalha bem para o lado do Construtivismo (...). Eu não deixo, por exemplo na aula de Educação Artística cada um para fazer o que quer, não! isto não é Construtivismo, deixar fazer o que quer. Para mim tudo tem que ter a história, agora você está fazendo... quem quiser fazer com palito, quem quiser fazer com giz de cera podem ficar à vontade quanto ao material, mas o tema é este.” (Prof.15)

Um outro professor comentou que por mais que fale que trabalha com o Construtivismo, o desconhece. Relatou que este foi “lançado” na educação. Por mais que os professores falem que trabalhem com o Construtivismo na escola onde a pesquisa foi realizada, na opinião ainda deste professor, os colegas de trabalho trabalham mesmo com o tradicional.

“Mas você não sabe nada do construtivismo? ”Sei e eu procuro trazer os dois juntos, o tradicional que eu domino, o construtivismo que tá lançando porque eu não conheço... é muito bonito falar que eu trabalho com o construtivismo, mas pera aí! como você pode falar que trabalha com construtivismo numa primeira série e numa segunda série e terceira série. (...) então eu tenho que mudar, eu tenho que mudar se não aonde é que eu vou parar (...) eles lançaram (...). Fiz modificações na minha aula, mas isto não é Construtivismo, eu tive que mudar...Todo mundo fala no construtivismo, mas se você entrar na sala de aula de todo mundo, é o tradicional. Que nem aqui eu não ouço nada de construtivismo, as professoras

mudaram muito a metodologia delas de trabalho na sala de aula, mudou mesmo e para melhor, mas aqui não se fala no construtivismo não! porque eu acho também que elas desconhecem, desconhecem mesmo (...).” (Prof.16)

Um outro professor comentou que trabalhou intensamente com o Construtivismo na época da sua implantação e foi uma experiência gratificante que marcou muito sua vida. Além de ter enfrentado muitas dificuldades com pais e professores, foi um trabalho cansativo, mas trouxe bons resultados. Acrescentou também que, atualmente devido aos problemas disciplinares e de aprendizagem de seus alunos trabalha pouco com o Construtivismo.

“(...) Agora com esta minha sala eu mesclo um pouco, eu nunca fico assim só em cima de "ba, be, bi, bo, bu" - eu trabalho muito com poesia e aí eu leio com eles e eles vão descobrindo ali palavras que eles não conhecem, mas eu já trabalhei bastante (...) foi uma coisa que eu adorei (...) eu lembro que quando eu trabalhava a família no começo vinha desesperada porque a criança escrevia com letra de forma e a família quer a escrita, bastante escrita, mas depois aos poucos foi e eu também tinha o respaldo da minha diretora. (...) o construtivismo que eu trabalhava eles tinham um pouco de medo e eu entrei de cabeça e eu acabei ficando conhecida e aí eu vim para cá e aqui eu percebi que eles tinham um pouco de resistência para trabalhar com o construtivismo e que eu lembro eles não trabalhavam como a gente trabalhava lá - eles misturavam um pouco do tradicional e um pouco do construtivismo (...) só que cansa realmente, é muito trabalhoso, é trabalhoso, mas você tem resultados. Quando eu trabalhava com o construtivismo na outra escola a gente tinha roda de histórias (...) tinha o alfabeto de madeira, aquela coisa de pegar, tocar e falar e contornar as letras (...). Outra coisa que no começo as professoras quando começavam a ver as letras de forma elas ficavam desesperadas porque elas queriam cadernos escritos (...) eu também tinha medo (...) mas ele escrevia com a letra de forma, depois ele passava para a cursiva. Muitas professoras da 2ª série nas reuniões falavam das suas preocupações de como esses alunos iam passar para elas (...). A minha sala hoje não é fácil para trabalhar com o construtivismo... então eu nem me arrisco muito, mas essa maneira de trabalhar texto, essa formação de rima, de trabalhar muito o oral eu trago dessa época que eu te falei que eu estudava que eu trabalhava com construtivismo.” (Prof.17)

Um outro professor relatou que gostou muito de trabalhar com o Construtivismo, apesar de não ser fácil não. Atualmente não trabalha só com o Construtivismo. Acredita também que nenhum professor trabalhe somente com o Construtivismo.

“Eu como professora eu sempre gostei de trabalhar o construtivismo (...). (...) é muito difícil dependendo de onde você está trabalhando (...) mas eu não trabalho só o construtivismo, eu acho que não existe uma pessoa que possa trabalhar só o construtivismo, sabe toda essa experiência que eu tenho até hoje eu acho que é falho você falar que vai trabalhar só o construtivismo, você trabalha o método global, você trabalha o método antigo, você trabalha com o construtivismo, você trabalha de diversas formas, não tem como você falar que está trabalhando só construtivismo, no meu modo de pensar eu não acho que dê.” (Prof.18)

Um outro professor comentou que quando o Construtivismo chegou às escolas ele se “perdeu” porque o docente trabalha sem ser preparado e sem orientações. Acrescenta que, o pior é que ainda os docentes não estão prontos para trabalharem com o Construtivismo. Supomos que apesar das suas colocações anteriores, este professor considera-se como tentando ser construtivista, ao buscar valorizar a realidade do aluno dentro do que pretende ensinar, mas acredita ser um trabalho muito estranho.

“O pessoal começou a usar de uma maneira sem retaguarda... eu acho que aí é que a escola se perdeu, sabe, tá certo que tinha que ser mudado alguma coisa. Esta maneira de construir seria o ideal, mas eu acho que a grande maioria dos professores não estavam preparados, eu acho ainda que não estão preparados, eu acredito que ainda hoje tem muita gente querendo fazer alguma coisa, mas totalmente insegura e fica perdida... é melhor o tradicional ou uma outra forma de ensinar, mas que seja feita com segurança e se for sendo colocado alguma coisa deve ser em doses "homeopáticas" e fazendo de uma maneira mais segura, procurar quem está trabalhando para ver o jeito que é para estar aplicando com segurança. Eu tento ser construtivista, eu tento estar levando o meu aluno a construir aquilo que ele está fazendo dentro daquilo que ele faz realmente, é um trabalho muito estranho ainda, eu tento levar para ele aquilo que ele vive que ele vivencia, o dia-a-dia dele, então dentro daquilo que ele tem eu acho que eu posso estar construindo o conhecimento dele. (...) eu acho que eu posso não estar sendo exatamente como foi proposto pela Emilia Ferreiro como todo mundo fala, que todos têm uma referência como uma Escola Construtivista, mas eu acho que ela abriu o olho do professor porque não adianta muito você falar de alguma coisa totalmente fora da realidade do aluno, você tem que trabalhar a realidade dela (...).” (Prof.19)

Para um outro professor trabalhar com o Construtivismo é ensinar de forma flexível, criativa, aberta e sem se prender ao planejamento. É trabalhar também a experiência do aluno. Acrescenta que, atualmente, não utiliza o Construtivismo “puro”, mas este ainda permeia sua prática.

“Então o que é que acontecia no construtivismo? o interessante que você está trabalhando uma coisa... de repente te pinta uma idéia, então você parte para executar aquela outra coisa diferente que você estava pensando.... precisa ver como aparece e eu não sei da onde. Trabalhando um tema vem mais uma idéia dali, daqui e você vai criando, criando e eu fiquei assim eu não consigo ficar presa no planejamento (...). Então o que é que eu vejo hoje que você usa palavras chaves tanto quanto tinha nas cartilhas anteriores, só que agora o que é que você procura? palavras do conhecimento da criança, fácil. Não o construtivismo purão, mas tudo que é de útil eu continuo trabalhando, a parte do concreto a gente ainda usa muito e a mudança do vocabulário a gente procura um vocabulário o mais acessível para a criança (...).” (Prof.20)

e) A Implantação da Proposta Construtivista

Quanto à implantação do Construtivismo nas Escolas, dos vinte professores entrevistados, dez falaram sobre este assunto. Um professor ouviu que o Construtivismo foi implantado primeiro nas escolas particulares e depois nas escolas estaduais.

“Pra mim o Construtivismo começou na Escola Particular e depois veio para cá. Eu só sei te dizer que eu ouvi isto aqui.” (Prof.01)

Um professor conheceu o Construtivismo no Estado, mas teve conhecimento também que existiram escolas particulares que trabalharam com o Construtivismo.

“Eu conheci o Construtivismo na época da Escola Padrão. Eu sei também de algumas escolas particulares que dizem ser construtivistas.” (Prof.07)

Um professor comentou que o Construtivismo chegou aos poucos às escolas estaduais, mas mesmo assim, houve resistência por parte dos professores.

“(...) devagarzinho, foi chegando essas informações que a Escola tinha que trabalhar com o Construtivismo e aos poucos fomos assimilando essa palavra, embora com relutância, poucos professores foram aderindo. Essa palavra foi muito contestada - primeiro aquela professora foi muito criticada, depois chegou no Estado, se não tiver errada foi na época da Escola Padrão onde a Direção passou para nós o que era o Construtivismo (...). (...) aí, a escola começa a trabalhar com essa palavra, tomara que estejam trabalhando até hoje porque eu não estou mais lá.” (Prof.08)

Um professor relatou que quando o Construtivismo foi implantado nas escolas estaduais, ele já tinha trabalhado com esta proposta numa outra escola.

“(...) só que na última entrevista gravada do Ministério da Educação, da Secretaria da Educação eu até me senti gratificada, nós passamos isso a nível de Sindicato e um dos professores a qual eu coordenei, levantou e disse: “eu já fiz isso tudo na escola que a R. é coordenadora”. Antes de ser coordenadora eu já trabalhava no A F. com o Construtivismo, de 1989 a 1992, já era construtivismo lá. Não tinha outra forma de trabalhar lá, imposição de teoria e aula expositiva naquela escola era impossível de trabalhar. Ou você trabalhava com a realidade do aluno ou você não dava aula.” (Prof.09)

Um professor somente comentou que estava numa Escola Padrão quando o Construtivismo chegou.

“Quando chegou o Construtivismo, eu estava em uma Escola Padrão foi quando a coordenadora apresentou para gente e começou falar em Construtivismo (...).” (Prof.13)

Um outro professor relatou que no início do Construtivismo, os professores não foram favoráveis.

“No começo desse Construtivismo todo mundo ficou contra.” (Prof.14)

Um professor relatou que a implantação do Construtivismo nas escolas estaduais foi muito de repente e os professores não foram preparados para esta mudança. Gerou muita confusão e incerteza, na maneira de conduzirem o trabalho pedagógico com os alunos.

“(...) porque foi de repente ... quando começou todo mundo dizia assim: “é construtivismo? então agora nós não precisamos mais corrigir cadernos, é só deixar a criança à vontade”. Mas na verdade não é assim, você tem que direcionar, não é? Então, muitos professores largaram as crianças mesmo, deixou aqueles erros na primeira série que as crianças carregam um ano inteiro e depois para você tirar na segunda série é muito mais difícil e não é...(...) porque teve época, logo no começo do construtivismo, a criança chegava na terceira e na quarta série e você não entendia o que ele escrevia, tudo trocado, tudo sem pontuação, tudo sem vírgula, tudo sem acento e isso só ocorreu porque foi deixando. O que importa é a idéia-então deixa a criança escrever - escrevia errado e ninguém corrigia, ficava e para corrigir depois foi muito difícil, mas agora não, depois que passou esta fase que...(...). Foi logo quando comecei a lecionar, no O. J., em 91, mas eu já tinha ouvido no final do curso de Pedagogia, já se falava em Emília Ferreiro, no Construtivismo e aí de repente, eu começo o ano e é construtivismo, assim de um ano para outro, sem preparo, sem cursos sem nada. Então eles falavam: “de hoje em diante não é mais o método tradicional, é o Construtivismo.” (Prof.15)

Um outro professor recebeu bastante apoio da diretora de um colégio e de duas estagiárias de Psicologia da USP/RP quando o Construtivismo chegou numa escola estadual onde lecionava.

“(...) na escola G. B. foi de 87 até 89 que o construtivismo ficou lá, mais ou menos uns três anos. (...) eu posso dizer que eu tive muito respaldo da Diretora, ela me apoiou demais e ainda eu tinha ajuda de duas estagiárias de Psicologia da USP (...).” (Prof.17)

Um outro professor comentou que já utilizava o Construtivismo e ajudou os colegas de trabalho quando este foi implantado na época da Escola Padrão. Mesmo imposto, nem todos os professores trabalharam com esta proposta, pois se sentiram inseguros por falta de embasamento teórico e os que começaram a trabalhar paravam, pois não tinham orientações adequadas para as suas dúvidas.

“(...) quando começou a Escola Padrão que utilizava, estudava o Construtivismo, eu já tinha conhecimento sobre o Construtivismo, mas não eram todos os professores que

trabalhavam com construtivismo não! porque a maioria dos professores se sentiam inseguros para trabalhar com o Construtivismo e já na Escola Padrão nós tínhamos muito material para ser trabalhado o Construtivismo, mas nós não tínhamos aquele embasamento. Então quem tinha ia passando para os colegas, mas aí houve a resistência dos professores que usavam que iam tentando e outros que não queriam de jeito nenhum. Então na época da Escola Padrão ficou assim, usava o construtivismo quem queria, quem não queria usava o outro, mas nós tínhamos um material muito rico que nós poderíamos utilizar com os outros métodos. Eles até impunham para gente trabalhar com o construtivismo, mas quem não tinha conhecimento, não sabia como fazer, ele não trabalhava porque ele ficava perdido e mesmo com tudo aquilo que a gente estava lendo que a gente estava expondo que nós estávamos fazendo quando ele chegava na sala de aula o professor se perdia.” (Prof.18)

Um outro professor comentou que na época do Construtivismo, o Governo impôs muitas orientações pedagógicas que “chocaram” o docente, tais como abandonar as cartilhas e aproveitar tudo que a criança fazia. Mas esta mudança por mais que ela tenha sido difícil e que gerou inseguranças, ela também trouxe benefícios, pois o professor entre várias coisas, precisou rever a utilização do livro didático e explorar a criatividade do aluno.

*“ (...) quando veio a tal da onda do construtivismo a escola foi te forçando barras, foi te proibindo cartilhas, você teve que entrar, entrar no jogo. Na época do construtivismo a gente teve que abandonar o livro de apoio e isto veio do Governo esta orientação, na época eles aboliram a cartilha e uma escola como a nossa que não tem recurso para comprar você não podia dispor disso porque o Estado não te dá o material. Neste ano a gente teve que pedir material, os paradidáticos, aqueles livrinhos de historinhas que você ia buscar aquecimento para trabalhar na sua aula.. Então quando veio o construtivismo não foi fácil porque muitas vezes não batia totalmente com o seu jeito, a cobrança. Então tinha que aproveitar tudo da criança, você tinha que entender, a criança fazia uns rabiscos e você tinha que decifrar aquilo ali e dali sugar a criança e puxando ela ia soltando as coisas, por exemplo se numa palavra pato ela gravasse o **p** e o **t**, ela já começava adquirir alguma noção. Então tudo que ela... se ela escrevesse pato, era considerado uma frase que ela já criou alguma coisa. Então foi assim meio chocante (...). Então eles quiseram mostrar que você tem que mudar, tem que explorar a criatividade da criança (...). Então a gente falava assim: elas (O.P. da Delegacia de Ensino) que estavam no comando, elas não trabalhavam desse jeito, mas depois as professoras acham bonito, elas falavam que era difícil, só que era difícil, era uma mudança muito grande. (...) tinha que ser um choque, eu acho que o que foi... foi imposto aquela cobrança de você mudar totalmente, na hora você se perdia, o medo era de você se perder. Todo mundo falava assim... eu vou começar desse jeito e depois?.” (Prof.19)*

Para um outro professor quando o Construtivismo foi implantado nas escolas estaduais este foi “jogado” e além do professor não ter sido preparado, muitos professores com o pouco que ouviram sobre esta proposta, julgavam-se prontos e não se preocuparam em saber como era realmente trabalhar com o Construtivismo.

“Com relação ao Construtivismo, eu acho que no começo ele foi muito jogado, os professores não entenderam muito não este Construtivismo. Ele foi jogado, as pessoas

ouviram falar, não o leram tanto e achavam que já tinham o diploma na mão e já sabiam o que iam ensinar e não se preocupavam de ver como é que se trabalha o ensino através do construtivismo. Então eu acho que ficou meio perdido. O construtivismo foi colocado e deixaram o professor se virar, eu senti isso e vivi isso claramente (...).” (Prof.20)

Conclusões desta classe de categorias:

Nesta classe de categorias, abordamos os seguintes aspectos: o construtivismo; o construtivismo e as diferentes redes de ensino; os estudos sobre o construtivismo; o construtivismo e o ensino e a aprendizagem e a implantação do construtivismo nas escolas.

Dos professores entrevistados do Ciclo-II, um acredita que o construtivismo é partir da teoria do aluno, é ler Piaget; outros quatro salientaram que no Construtivismo o conhecimento é construído a partir da realidade do aluno; na opinião de outros três, parece que com o Construtivismo o professor na sala de aula assume um novo papel perante o aluno, o qual vai construir seu conhecimento; um professor, apesar de comentar que não tem noção sobre o Construtivismo, relatou que a leitura desta teoria é chata, é maçante. Construtivismo na sua opinião, é o aluno construir alguma coisa e é ler Emília Ferreiro. Acrescenta, também, que na educação as teorias que são inseridas são “utopias”, inclusive o Construtivismo. Somente um relatou não ter noção alguma sobre o Construtivismo.

Mais da metade dos professores tem uma visão superficial, imprecisa ou não tem muito conhecimento sobre o Construtivismo. Todavia alguns professores do Ciclo-II, mesmo com pouca informação, supomos que são favoráveis ou apreciam o Construtivismo. Poucos professores não concordam com as idéias, com a forma que o Construtivismo foi difundido no meio educacional. Supomos falta de apoio teórico da equipe técnico/pedagógica e que o construtivismo foi mal utilizado no âmbito escolar.

Os professores do Ciclo-I comentaram vários aspectos sobre o construtivismo, tais como: “construir o conhecimento a partir da realidade do aluno”; “não precisa mais seguir a cartilha”; “o professor vai construir o conhecimento junto com a criança”; “difícil, pois não tem receita pronta”; “uma nova maneira de ensinar”; “uma nova mudança na sala de aula e mais fácil de ensinar”; “alguns professores

aceitaram bem esta inovação, mas outros não”; “é deixar a criança participar mais, dar espaço para ela colocar sua opinião sobre as coisas”. “O papel do professor não é impor”; “o construtivismo é democracia, liberdade de escolha e a pessoa vai construir e fazer aquilo que ela quer”; “esta mudança foi mais uma proposta lançada na educação que os professores desconhecem”; “é ensinar o aluno através do concreto”; “trabalhar com o construtivismo não é tão simples assim, pois este não é uma receita”; “se o professor fosse preparado, daria para trabalhar com o Construtivismo e todas as mudanças na educação que começam a dar certo, eles já substituem por outra” e “esta situação não ocorreu só com o Construtivismo”. Um já ouviu falar, mas desconhece o que vem a ser Construtivismo.

Supomos que os professores do Ciclo-I desta escola têm uma visão restrita, vaga ou não tem muito conhecimento sobre o Construtivismo. Mas as idéias que comentaram foram as que chegaram até eles. Alguns dos professores que tiveram contato com o discurso construtivista acharam difícil, não aceitaram e determinados pontos são inviáveis. Parece-nos que eles não foram preparados adequadamente para trabalhar com o Construtivismo.

Quanto ao Construtivismo e às diferentes Redes de Ensino, um professor comentou que muitas escolas falam que aplicam o Construtivismo, mas, se for verificar mesmo, não é verdade. Na opinião de um outro professor, as escolas particulares que começaram a trabalhar com o Construtivismo se perderam e não deu certo. Então resolveram unir o método tradicional e a proposta construtivista. Um professor acredita que, nas escolas em que implantaram o Construtivismo, o trabalho não deu certo. Hoje, são poucas as que ainda trabalham e nas escolas estaduais, acredita que nenhuma escola utiliza esse método. Um outro professor ficou sabendo do Construtivismo por uma psicóloga na escola particular onde a filha estudou. Não obteve boas informações.

Um outro professor, quando viu o tema Construtivismo, lembrou de uma professora de primário que não foi bem recebida por ter levado para uma escola estadual sua experiência de trabalho com o Construtivismo em uma escola particular. Para um outro professor, existem escolas que não possuem condições de trabalhar o Construtivismo. Um outro professor comentou que conheceu o Construtivismo através da sua irmã que trabalha numa escola particular. Na sua opinião, por mais

que a escola ofereça condições para que o trabalho ocorra e que os pais colaborem, existem professores que preferem trabalhar com o método tradicional. Este é mais fácil de trabalhar, acreditam ser o melhor para a criança e além disso, é o que conhecem e o que dominam. Um outro professor relatou que a escola onde seu filho estudou era construtivista. Por não ter muito contato com a professora e por estar no papel de mãe e não de profissional, não entendia o que era o Construtivismo, mas percebia que era um “método diferente”.

A maioria dos professores que se referiu a este assunto, pouco comentou do Construtivismo na rede estadual de ensino, talvez por desconhecer o assunto, ou ainda, por acreditar que o Construtivismo na escola particular teve mais prestígio. Contudo, pelos comentários dos professores parece que a concepção construtivista nas escolas particulares não deu muito certo. É possível que os professores da rede estadual criaram obstáculos com a chegada do construtivismo às escolas, ou ainda, a maneira como foi inserido não agradou muito aos professores. Alguns professores acreditam que o Construtivismo é um método de ensino.

Quanto aos estudos e os cursos sobre o construtivismo, quase a metade dos professores entrevistados comentou que tomou conhecimento do Construtivismo na época da Escola Padrão, através de alguns estudos e de materiais. Para alguns, esta experiência foi boa e para outros este contato foi superficial.

Já um outro professor comentou que comprou muitos livros sobre o assunto e seu contato com o Construtivismo foi nos HTPC da Delegacia de Ensino. Um outro professor comentou que fez alguns cursos sobre o Construtivismo na Delegacia de Ensino, mas ficou perdido e decepcionado, pois além de falarem só da teoria, teria que desenvolver sozinho sua prática com o Construtivismo. Acrescenta, também, que, nesses cursos, que são de um dia, só pode ir o professor que é sorteado e além disso, esse ainda precisa passar para os colegas o que aprendeu. Um professor comentou que todos os cursos e estudos que fez sobre o Construtivismo foram por interesse próprio e por mais que recebeu apoio financeiro dos dirigentes das escolas estaduais, eram cursos particulares e não oferecidos pela Delegacia de Ensino. Um outro professor comentou que fez cursos sobre o Construtivismo na Delegacia de Ensino e acredita que os professores foram bem preparados. O fato de existir uma cobrança por parte da Delegacia de Ensino para estes realizarem as atividades com os

alunos e depois informarem o que fizeram, não agradou muito este professor. Relatou, também, que havia docentes que não aceitavam o Construtivismo porque precisava ler e se preparar bastante. Na opinião de outro professor, o docente que quiser trabalhar com o Construtivismo vai precisar estudar muito, pois não dá para esperar os cursos que o Estado oferece, os quais são muito precários e insuficientes.

Um professor relatou que o seu contato com o Construtivismo foi através de uma Diretora que fazia cursos na Escola da Vila-S.P. e, posteriormente, montava grupos de estudo e orientava os docentes a trabalhar na proposta construtivista. Na opinião deste professor, por mais que seja uma experiência interessante, será necessário ter um profissional à disposição para orientar o professor sempre que precisar. Um professor comentou que não fez curso, não estudou e nem recebeu alguma orientação sobre o Construtivismo da coordenação, mas seu conhecimento sobre este assunto foi através de uma professora que trabalhava na escola. A partir disso, foi procurar sua maneira de ensinar com o método tradicional e com o construtivismo.

Um professor acredita que apesar de comentarem muito do Construtivismo, na época em que chegou às escolas, ficou mais na teoria e no papel. É possível que, para o professor colocar em prática esta teoria, precisasse de mais cursos e orientações. Um outro professor comentou que o Construtivismo entrou nas escolas de uma forma muito rápida e que o professor também não foi preparado. Se o docente tivesse recebido orientações, cursos e se o Construtivismo tivesse sido passado de forma correta, não teria ficado perdido e teria trazido bons resultados na sua prática pedagógica.

Para um outro professor, as mudanças que ocorrem na educação, o professor não é preparado com cursos. Para outro, os cursos, estudos que os professores fizeram do Construtivismo em sua maioria foi superficial e insuficiente para capacitar o professor. Foram oferecidos pela rede estadual somente num determinado período. Alguns professores acreditam que o Construtivismo ficou mais na teoria e no papel e que não foi passado de forma correta aos docentes. Supomos que os professores se sentem desrespeitados e ressentidos pela forma como os órgãos governamentais implantam as mudanças no ensino.

Com relação ao Construtivismo e o Ensino e a Aprendizagem, os professores do Ciclo-II têm várias idéias sobre este assunto: “o trabalho que os professores fazem, por mais que falem que é construtivismo não é”; “os docentes das escolas não sabem trabalhar com o Construtivismo”; “o Construtivismo é trabalhado no Ciclo-I”; “um professor acredita que talvez trabalhe com o Construtivismo e nem saiba”; “o Construtivismo é trabalhar com pesquisas; “significa valorizar mais o que vem do aluno”; “trabalhar com o Construtivismo é trabalhar com a realidade dos alunos”; “é preparar os alunos para a vida, e o mestre assume o papel de orientador”.

Alguns professores trabalham com o Construtivismo, talvez pelo o que já ouviram, leram ou estudaram a respeito. Outros professores acreditam que os professores não baseiam suas atividades no Construtivismo, talvez por desconhecerem, por não aceitarem, ou ainda, por falta de preparo e orientação das escolas.

Um professor comentou que o Construtivismo é mais uma das imposições governamentais e o docente mais uma vez não é consultado, é mal orientado e o trabalho não acontece. Talvez esta informação demonstre como as mudanças são inseridas na escola, ou ainda, a mágoa dos professores pelo descaso do Governo com a educação.

Quanto aos professores do Ciclo-I, dentre os aspectos positivos apontados sobre o construtivismo e o ensino e a aprendizagem, destaca-se: “a surpresa quando começou a trabalhar com o Construtivismo e viu que já o utilizava”; “trabalhar com o Construtivismo é deixar a criança participar mais das aulas, colocar sua opinião, mas não é deixá-la fazer o que quiser. Quanto ao professor, este assume o papel de orientador, constrói o conhecimento junto com a criança. Ressaltou também que, não dá para utilizar só o construtivismo na sala de aula. A escola onde a pesquisa foi realizada os professores na sua opinião trabalham com o Construtivismo”; “trabalhar com o Construtivismo é ensinar de forma flexível, criativa, aberta e sem se prender ao planejamento. É trabalhar também a experiência do aluno.

A maioria dos professores acredita ter trabalhado com o Construtivismo, ou ainda, trabalhem com ele. Pode ser que as idéias difundidas sobre o Construtivismo no meio educacional tenha confundido o trabalho do professor. Os docentes não compreenderam o Construtivismo, pois parece-nos que eles não tiveram acesso à

teoria e sim as frases chaves deste. Supomos que para alguns destes professores uma aula diferente, dinâmica e mais livre seja construtivista.

Outros professores apontaram alguns aspectos desfavoráveis ao Construtivismo e o ensino e aprendizagem: um professor trabalhou atividades construtivistas numa época, mas não sabia o motivo de fazer isto; outro trabalhou com o Construtivismo, mas acredita ser muito difícil inseri-lo na prática e não sabe se é por causa do aluno ou se é o professor que não está preparado; um outro professor comentou que por mais que fale que trabalha com o Construtivismo, o desconhece. Relatou que este foi “lançado” na educação. Supomos que este professor sentiu-se obrigado a fazer mudanças na sua sala de aula, sem ter tido conhecimento deste assunto. Por mais que os professores falem que trabalhem com o Construtivismo na escola onde a pesquisa foi realizada, na opinião ainda deste professor, os colegas de trabalho trabalham mesmo com o tradicional. Um outro professor comentou que quando o Construtivismo chegou às escolas este se “perdeu” porque o professor trabalha sem ser preparado e sem orientações. Acrescenta que o pior é que ainda os docentes não estão prontos para trabalhar com o Construtivismo. Este professor tenta ser construtivista, tenta trabalhar, valorizar a realidade do aluno dentro do que pretende ensinar, mas acredita ser um trabalho muito estranho.

Os professores não sabem trabalhar com o Construtivismo e devem ter passado muitas dificuldades na época em que este estava no auge nas escolas. A escola parece não estar preparada para orientar o professor para trabalhar com o Construtivismo. Seria necessário uma transformação significativa na escola pra inseri-lo.

Alguns professores comentaram os aspectos favoráveis e desfavoráveis de se trabalhar com o Construtivismo: um trabalhou intensamente com o Construtivismo na época da sua implantação e foi uma experiência gratificante que marcou muito sua vida. Além de ter enfrentado muitas dificuldades com pais e professores, foi um trabalho cansativo, mas trouxe bons resultados. Acrescentou também que, atualmente, devido aos problemas disciplinares e de aprendizagem de seus alunos, trabalha pouco com o Construtivismo. Um outro professor relatou que gostou muito de trabalhar com o Construtivismo, apesar de não ser fácil não. Atualmente não trabalha só com o Construtivismo. Acredita também que nenhum professor trabalhe só com o Construtivismo. Um outro professor comentou que na 3ª e na 4ª série dá

para utilizar o Construtivismo, mas, muitas vezes, precisa recorrer ao método tradicional. Acredita que o Construtivismo seja melhor para as séries iniciais.

Talvez alguns professores por interesse próprio, estudos, cursos feitos, ou por alguma orientação recebida tenham ou pelo menos acreditem ter trabalhado com o Construtivismo.

Quanto à implantação da proposta construtivista nas escolas, metade dos professores entrevistados comentou sobre este assunto. Destacam-se alguns aspectos abordados sobre este assunto: o Construtivismo foi implantado primeiro nas escolas particulares e depois nas escolas estaduais; conheceu o Construtivismo no Estado, mas teve conhecimento também que existiram escolas particulares que trabalharam com o Construtivismo; ele chegou aos poucos nas escolas estaduais, mas mesmo assim, parece que houve resistência por parte dos professores; um professor comentou que estava numa Escola Padrão quando o Construtivismo foi inserido; no início do Construtivismo, todos os professores não foram favoráveis; a implantação do Construtivismo nas escolas estaduais foi muito repentina e os professores não foram preparados para esta mudança e gerou muita confusão e incerteza na maneira de conduzirem o trabalho pedagógico com os alunos; um professor recebeu bastante apoio da diretora de um colégio e de duas estagiárias de Psicologia da USP/RP quando o Construtivismo chegou numa escola estadual onde lecionava. Um outro professor comentou que já utilizava o Construtivismo e ajudou os colegas de trabalho quando este foi implantado na época da Escola Padrão. Mesmo imposto, nem todos os professores trabalharam com esta proposta, pois se sentiram inseguros por falta de embasamento teórico e os que começaram a trabalhar paravam, pois não tinham orientações adequadas para as suas dúvidas. Um outro professor comentou que na época do Construtivismo, o Governo impôs muitas orientações pedagógicas que “chocaram” o docente, tais como abandonar as cartilhas e aproveitar tudo que a criança fazia. Mas esta mudança por mais que ela tenha sido difícil e que gerou inseguranças, ela também trouxe benefícios, pois o professor entre várias coisas, precisou rever a utilização do livro didático e explorar a criatividade do aluno.

A inserção do construtivismo na escola estadual não foi uma experiência muito gratificante e importante para a maioria dos professores que se referiu a este assunto. Talvez pelo fato de ter sido imposto, ou ainda, pelo professor não ter sido preparado

como deveria pelos órgãos governamentais e nem pela equipe técnico/pedagógica das escolas.

2.2.4 As Inovações Atuais no Ensino

Os professores entrevistados levantaram várias questões sobre as mudanças ocorridas no ensino.

Dos vinte professores que participaram da pesquisa, cinco consideram que o professor precisaria ser preparado, ter apoio, estudos para por em prática as mudanças que ocorrem na educação. Na opinião deles, as mudanças são boas e necessárias, mas necessitam de uma melhor organização e estruturação, mesmo depois da sua implantação.

“(...) mas na prática este sistema não funciona porque tanto o professor quanto o aluno, não estão preparados para essa mudança. O professor não tem respaldo profissional para isso e ele acata essas normas novas, sem saber, atuar de forma correta, mais proveitosa para ambas as partes. (...) eles fizeram muitas mudanças que até são assim boas, só que eles esqueceram que eles mudaram lá em cima, mas eles esqueceram de dar o treinamento no caso dos que lidam mais direto (...) são os professores que lidam com esses alunos... então os professores foram praticamente jogados nessas novas normas (...) tem que ter uma preparação, tem que ter um treinamento para as coisas darem certo (...).” (Prof.06)

“Então essas novas propostas elas têm um lado positivo, mas elas têm muito o lado negativo.. é que ela não foi bem implantada... ela foi copiada e jogada e o pessoal não está muito bem preparado para isso. Está sendo, está melhor do jeito que está agora, só que falta muita organização, muita mesmo. Até se não tiver cuidado, acaba se perdendo, sabe, se não tiver cuidado, mas dá para trabalhar. (...) a gente ainda está meio perdido. (...) eu ainda falo que é muito válida essa mudança que está vindo desde o construtivismo. (...) precisa levar mais a sério, organizar melhor para funcionar mais. Nós estamos no meio de uma guerra, sei lá, nós estamos caminhando e nós vamos chegar num resultado (...).” (Prof.07)

Um outro professor fica confuso com tantas alterações no sistema educacional. Na sua opinião, mesmo com as inovações, o ensino não mudou em nada.

“(...) então é difícil, hoje em dia tem esse processo de... veio de aceleração, veio não sei o que e agora passa sem repetir (...). (...) vem sendo feito mudanças, mas não mudou nada. Uns falam que são construtivistas, uns falam que são não sei o que, mas para mim dá tudo na mesma.” (Prof.01)

Um outro professor, acredita que seria importante os professores serem consultados antes de implementarem as mudanças, mas não é bem isso o que acontece.

“(...) porque eles não entram primeiro numa sala de aula e coloca isso daí para ver se dá certo para depois passar para todos os professores. Mas não, eles vão impondo de cima para baixo, a gente vai engolindo (...). (...) eu acho que o professor deveria ser consultado em tudo antes. Imposição é terrível não funciona, ditadura (...).” (Prof.02)

Um professor comentou que o fato de aumentar a carga horária escolar é mais para tirar o aluno das ruas, mas na sua opinião, é muito desgastante para ele. Ressaltou que o HTPC foi uma mudança muito importante para os professores, pois este possibilitou estudos e troca de experiências entre eles. Este professor, também apreciou a época do Ciclo Básico porque trouxe benefícios para os alunos.

“(...) com relação à mudança do horário, eu acho que o horário de cinco horas ficou muito pesado, eles ficam na sala muito cansados, no final do período já não rende mais e nós só podemos sair com os alunos, uma vez na semana. Esta mudança de horário foi o Governo que estendeu um pouquinho mais para tirar a criança da rua. Uma outra inovação também boa que nós tivemos, foi o HTPC. Foi um espaço, uma oportunidade que o professor teve para ele poder se reunir com o pessoal e poder discutir o que ele está fazendo em sala de aula, o que nós vamos fazer, as atividades, os trabalhos, as comemorações. Agora o Ciclo Básico, eu também cheguei a pegar, eu gostei bastante porque muitas vezes o aluno chega na primeira série que era primeira e segunda série, ele chega na primeira série ele não está pronto ainda, ele tem sete anos, mas ainda não está maduro para aprender e têm crianças que chegam com seis anos e já está pronta para aprender. Então é uma oportunidade, aquela criança que não conseguiu ser alfabetizada na primeira série, ela indo, passando automaticamente para segunda, talvez com um estalinho de repente ela começa a aprender tudo (...).” (Prof.13)

Na opinião de outro professor, o HTPC é insuficiente para os professores discutirem a parte pedagógica, estudarem e trocarem experiências de sala de aula.

“(...) hoje você não consegue trocar idéias. Hoje mesmo tendo o HTPC ele é muito pouco. Você tem tanta coisa para discutir e tanta coisa para você ler que vem lá de cima que chega uma agora que você não sabe mais o que você vai fazer para colocar adiante o que você pensa, o que você quer fazer. Eu acho que nós estamos precisando para uma melhora do ensino, nós estamos precisando de um tempo, um outro espaço para todos os professores ficarem juntos e discutir a parte pedagógica. Eu acho essencial a troca de experiências, de receitas, de como fez, entre os professores, eu acho muito importante.” (Prof.18)

Um outro professor comentou que o reforço com duração de uma hora não parece ser nada favorável para uma criança com grandes defasagens escolares.

Ressaltou também que, foi a Classe de Aceleração e não a Progressão Continuada responsável pelos alunos não saberem ler e escrever hoje. Esta medida adequou os alunos na série correspondente a sua idade, mas não resolveu a questão dos problemas de aprendizagem destes.

“(...) as inovações vieram várias... atualmente temos a não repetência, reforço (...) o reforço (...) é do meio-dia a uma hora. A criança já estudou até o meio-dia, ela está cansada, com fome e não rende e se for para voltar à tarde a criança acaba não voltando. Então é uma coisa assim... é um ou outro aluno que consegue recuperar (...). (...) é mais por aparência porque recuperar não recupera mesmo. (...) nós tivemos a Classe de Aceleração (...). Esses que passaram da primeira para segunda série ficaram na segunda série 4 ou 5 anos... então classe de aceleração foi para equilibrar a idade desses alunos... então eles foram para quarta, quinta e sexta série só escrevendo o nome (...) veio para equilibrar a idade destes alunos. A Classe de Aceleração funcionou assim... pegaram todos os alunos que estavam com 09 até os 14 anos na segunda série e colocou todos em uma única classe (...) depois eles foram para a série correspondente a sua idade (...) mas tiveram alunos que acabaram ficando dois anos na aceleração para ir para uma quinta ou sexta série (...) não é por causa da Progressão Continuada que estes alunos foram sendo aprovados, empurrados para frente foi a aceleração que os colocaram onde estão (...). Então as Classes de Aceleração foi isso, só acelerou idade, mas a aprendizagem não.” (Prof.15)

Um outro professor mencionou que procura a Escola que o Governo apresenta na televisão, pois é muito bonito o que eles mostram, até gostaria de trabalhar nela, mas não corresponde a realidade da Escola Pública que trabalha.

“Os Amigos da Escola... primeiro teve a propaganda depois esse amigo chegou, você entendeu? então a propaganda teve bonita, mas são tá acontecendo isso? Sabe o Governo fala da Escola Pública que o professor que atua nela desconhece, ele desconhece aquilo. Eu falo: "gente será que não me passaram aquilo?"... ele tá falando agora do esporte na escola, mas cadê o esporte? É o professor da sala que vai dar o esporte? Então é uma escola muito linda da televisão, mas aonde ela está? Onde ela está? eu desconheço, eu sou professora da Escola Pública e eu desconheço, será que sou eu que sou alheia? Eu pergunto para Direção, a Direção também não sabe (...). Será que é em São Paulo? Será que são só em algumas? Porque aqui não está acontecendo tudo isso? Uma realidade que não acontece e na televisão é tudo bonito. (...) computação (...) não está acontecendo e tem todo um trabalho bem-feito na TV e aqui aonde acontece o trabalho com os alunos mesmo não tem nada.” (Prof.16)

Para um outro, professor o Governo “joga” para o docente as mudanças que implantam na educação. Na sua opinião, estas não beneficiam os alunos e nem os professores.

“Então o que o Governo joga? ele joga para gente aquele SARESP para ver se a criança tem condições, se ela está indo bem. Então eu acho assim você tem que estar muito aberta para estas coisas, tem que estar de peito aberto para as mudanças, mas as pessoas não estão. Para mim as mudanças é tudo para beneficiar o Governo, não para beneficiar o aluno ou o professor. Para o Governo é vantagem ver o aluno burro, ele quer ter uma população mal

formada. Você vê ele tirou o professor de Educação Artística e Física ficou desempregado e nós temos que dar e ganhamos o mesmo tanto porque o professor ganhava para fazer isso. Então eu falo é mudança para nós? É mudança para o bolso deles, então é difícil, a política não é fácil (...).” (Prof.17)

Para um professor, mencionado anteriormente, acredita que quando alguma mudança começa a dar bons resultados eles fazem mais alterações.

“Quando o Ciclo Básico começou a colher seus bons frutos ele foi interrompido, aí veio a Escola Padrão.” (Prof.18)

Um outro professor percebe que existe um trabalho sério dos profissionais que propõe as mudanças, as quais algumas até são adequadas. Supomos que este professor parece ser contra a forma como as propostas educacionais são implantadas, sem o professor ser preparado e sem respeitar o contexto escolar. Na sua opinião, também, não precisar mais fazer o aluno decorar as lições foi um grande avanço. É inviável esta questão que colocaram para o professor do aluno construir seu próprio conhecimento.

“(...) eu sempre acho que aqueles que escrevem sobre a educação são pessoas que se envolveram que pesquisaram, viram e testaram. Então ela não foi fazer aquilo lá aleatoriamente, fazendo por fazer, eles estão sempre embasados em alguma coisa e de uma maneira ou de outra deve dar certo, pode não ser assim... aquilo que levará o aluno a construir o conhecimento dele total, em absoluto isso não existe (...). (...) quando vieram estas inovações tirou muitas coisas que eu achei até legal, eu pensei assim, na minha época era muito mais chato, hoje eu questiono muito eu estudei em uma época que todo mundo tinha que aprender decorar... que idiotice decorar sem saber para que. (...) dentro da Escola do Estado tem muitos problemas, todas as propostas educacionais elas são colocadas sem que haja preparo dos professores, isso não tem dúvida, todas, tudo que é colocado primeiro é jogado, eles querem colher e acabam colhendo - bagunça... porque o professor fica perdido, está certo que as coisas estão acontecendo, evoluindo, mas nesta evolução tem que haver preparação, a escola não é uma máquina, ela tem os seus problemas, suas dificuldades, ela tem um monte de gente e estas pessoas têm um modo de pensar e não pode ser colocado assim, mas eles colocam, tem um cursinho aqui, outro ali, é muito pouco porque a mudança é muito séria e todo mundo fica inseguro na hora da mudança (...).” (Prof.19)

Para um outro professor a única solução que vê para as mudanças que o Governo impõem na educação, é investir somente no que for importante e útil. Cinco professores não comentaram sobre o assunto.

“Nós chegamos a fazer uma experiência aí, tiramos todas as crianças de uma segunda série que não estavam alfabetizadas, montamos uma classe à parte e fomos carregando, mas chegaram até a quarta série... o que aconteceu? O Governo lançou este Saresp que é uma

avaliação para todos. Essa classe não teve avanço. Só que aí o Governo tinha que chegar e perguntar porquê? A gente explicar que foram crianças que foram passadas para a frente e agora foi a primeira barreira. Então daí ele pune o professor, taxa a escola. Aí o Diretor também fica com medo porque ele também não sabe até que ponto uma criança progride mais numa sala assim. Eu acho que o caminho é esse agora, o Governo te impõe e aquilo que você acha que é útil você explora mais, aquilo que você acha que não é tanto, você passa por cima.” (Prof.20)

b) A Progressão Continuada

Uma outra mudança no ensino que os professores se referiram foi a Progressão Continuada. Supomos que cinco não concordaram com esta medida imposta pela Secretaria da Educação.

“Progressão Continuada que eu acho que foi um erro porque o aluno está passando sem saber nada (...).” (Prof.02)

“Essa Progressão Continuada acabou com o ensino, eu sinto que acabou porque eles não estudam, sabem que passam (...). Eu vejo esses alunos, nós temos que voltar ao tempo de nota e de prova (...). Eles falam que isso é atraso, tudo tem que mudar, tem que evoluir, mas pelo menos o que fizeram aqui não está dando certo (...).” (Prof.10)

“(...) Progressão Continuada... é terrível e eu converso com os colegas e todo mundo acha que é o pior de tudo (...). Mas eu falo que é uma mentira o aluno está na quarta série, tá! mas eu falo que ele não sabe nada às vezes você é obrigada, não sou eu, mas eu recebo ordens que eu sou obrigada a passar ele. Aí digamos que você fale que vai segurar, vem uma recuperação de verão que ele é obrigado a passar, aí o professor vai lá e passa ele.” (Prof.17)

Outros quatro professores são favoráveis à Progressão Continuada. Dois destes, não aprovam a forma como esta foi passada para os alunos.

“(...) a forma que ele foi passado essa mudança na educação de que o aluno da escola do Estado ele não reprova mais, isso foi passado de uma forma errada (...). (...) se você ler realmente a proposta, a proposta não é bem essa, não é o aluno não reprovar, mas o aluno ele ter por ex. da primeira a oitava série para adquirir o conhecimento desse ensino fundamental. Só que isso não foi a forma que chegou. Eu acho que se tornou muito liberal por isso, a visão que veio que chegou para o aluno é que ele apenas não vai mais reprovar que para ele tanto faz, tanto fez estudar ou não (...). (...) só que a proposta da educação não era bem essa...mas seria você formar cidadãos de acordo com o seu nível de aprendizado, aquele aluno mais fraco ele teria oito anos até conseguir chegar, o outro conseguiria chegar mais rápido a proposta seria essa, só que não é essa a proposta que está sendo cumprida. Se essa inovação da educação tivesse acontecido de forma certa, de acordo com a forma que ela está no papel, ela seria uma benfeitoria muito grande para o ensino, mas ela é meio ilusória (...).” (Prof.04)

Outro professor acredita que o docente precisaria de preparo para a Progressão Continuada, pois por não compreendê-la, transmitiu essa reforma para os alunos de forma distorcida. Aprendeu que se o aluno tiver presença não tem como reter.

“(...) se a progressão continuada o aluno não vai repetir de ano, então o professor não foi preparado para se reciclar nesta parte (...) agora teve professor... teve não, a maioria dos professores entrava na sala de aula e falava: “com essa lei nova ninguém vai reprovar, todo mundo vai passar”. Não é por aí (...) chega no final do ano o aluno, se ele tiver 75% de presença você não tem como reter, hoje em dia eu aprendi isso (...). (...) progressão continuada é ótima.” (Prof.05)

Um outro professor comentou que, além da sua insatisfação com esta medida, possui preocupação quanto à formação do aluno. Parece-nos ser favorável a reprovação escolar.

“Essa não repetência é muito séria. O que vai acontecer daqui uns anos, nós vamos ter um pessoal na Saúde que vão assim trocar diagnósticos, fazer cirurgias sem necessidade, quer dizer está gritante (...). (...) porque quando aquele aluno leva aquele choque da repetência, eu acho que ele acorda para o ano seguinte. Então ele vai prestar atenção no professor, ele vai querer aprender melhor, de novo, para não acontecer aquilo porque os outros foram para frente e ele não vai. Acho que isso do passado era importante porque o aluno repetia e o outro ano se corrigia e agora não, ele não repete, ele vai para a série seguinte, ele não se corrige. (...) bem ou mal ele vai para o ano seguinte de acordo com a Progressão (...) eu tenho visto colegiais aí que não sabem escrever por isso que eu digo que não são tão boas.” (Prof.08)

Na opinião de um outro professor, por mais que orientem avaliar o aluno diariamente, os docentes avaliam os alunos que não fazem nada e que não querem mais aprender. É favorável a reprovação.

“(...) atualmente falam pra gente avaliar o aluno dia-a-dia, o que a gente acaba realmente avaliando... aqueles que não fazem nada, não querem nada. Então você tem também que dar uma nota, alguma coisa, dar uma atividade, mas no final eles acabam não fazendo nada e só dele comparecer à escola já é motivo dele seguir para outra série, apesar que ele não fez nada. Então, é isso que eu acho errado porque têm alguns alunos que trabalham que fazem que se dedicam e depois no final dá na mesma para aqueles que não fizeram nada (...). Então eu acho que deveria voltar o tempo que era se sabe, sabe e se não sabe, deve voltar, continuar, ver aonde parou para começar novamente para poder enfrentar a dificuldade.” (Prof.11)

Um outro professor comentou que aprecia a Progressão Continuada, mas também tem muitas dúvidas em relação a esta medida. Acredita que motivaria aqueles alunos que possuem algumas dificuldades em determinadas matérias, mas para aqueles que têm muitas defasagens não seria bom. Se decepciona quando

percebe que os pais e os alunos já sabem que mesmo não aprendendo nada, serão aprovados no final do ano.

“(...) eu tenho dúvida se eu gosto muito dela. (...) aqueles alunos que têm dificuldades eu acho muito errado... eu acho que não deveria ser usado para aqueles que têm muitas dificuldades porque é como falei você vai jogando de uma série para outra e aí? (...). Eu acho que é bom, é bom para aqueles alunos que sabem, que conseguem acompanhar, mesmo que ele tem dificuldade em alguma matéria, mas ele sabe outras. Você chega em uma sala de aula no começo do ano e a mãe, o pai e o aluno estão sabendo que no final do ano ele passará mesmo se ele não aprendeu nada, é onde eu fico chateada com relação a isso.” (Prof.12)

Um outro professor acredita que se a Progressão Continuada não for revista, os docentes não terão mais condições de trabalharem na sala de aula. Parece muito preocupado com o futuro destas crianças.

“(...) o aluno passa pela Progressão Continuada, mas o aluno está muito desinteressado porque ele sabe que ele vai passar, ele não depende de nada, só dele comparecer à escola, ter presença ele passa. Então eu estou sentindo que a criança perdeu aquele interesse pela escola. (...) porque o aluno não conseguiu entender que esta Progressão Continuada ele vai ser avaliado aí fora, quando ele for procurar emprego (...) o futuro para ela ainda está muito longe e ela vai levando na brincadeira, falta colaboração dos pais (...). Nós estamos muito frustradas mesmo, todas as professoras porque você não tem mais como cobrar o aluno. Esta Progressão Continuada vai ter que mudar, vai ter que mudar alguma coisa porque nós professores estamos com medo assim de chegar em tempo da gente não conseguir mais domínio da sala.” (Prof.13)

Para um outro professor o que mais o entristece na educação, é a maneira como essas crianças são aprovadas para o ano seguinte. Questiona o que será delas amanhã.

“Agora, a minha tristeza que eu vejo na educação é a forma com que estão sendo empurradas essas crianças porque veja bem, antes não era o professor... quando não tinha esta Progressão Continuada a gente não tinha o direito de reter estas crianças para que eles tivessem o mundo organizado, para que eles tivessem uma nova oportunidade para continuar. Então a minha preocupação está nisto aí, empurrar essas crianças... que futuro essas crianças vão ter? (...) senão tivesse esta Progressão.... aí seria tudo muito bom (...).” (Prof.14)

Um outro professor é a favor da Progressão Continuada, mas se as crianças fossem realmente atendidas no reforço nas suas dificuldades e em todas as disciplinas. Sabe que não é isso que acontece e questiona também o horário do reforço.

“(...) eu sou a favor da Progressão, mas com toda a possibilidade da criança se recuperar. Vamos supor: aula de recuperação, no reforço... é restrito ao Português, porque só

Português? Tem que ter Português, Matemática e não deveria ser da meio-dia a uma hora. A criança acabou de sair da sala, ficou cinco horas sentadas, tá sem almoço (...) eu entendo que talvez em outro horário a criança não possa vir, tem também a questão da falta de sala, mas tudo é difícil! como é que faz pra recuperar esse aluno então?” (Prof.15)

Um outro professor comentou que apesar de ser a favor da Progressão Continuada, percebe várias falhas nesta medida. Na sua opinião, o aluno deveria aprender no ano seguinte a partir do ponto que ele parou, pois este deveria ter um ciclo todo para isto acontecer. Os professores não perceberam que o ensino agora não é mais por séries e sim é o ensino por ciclos. Acrescenta também que, a escola e os professores não souberam explicar esta mudança para os pais, pois não entenderam direito. Na opinião deste professor, as pesquisas informaram que aumentou o índice de aprovação, mas isso não é indicativo da aprendizagem dos alunos.

“Eu acredito na Progressão Continuada desde que tivessem estrutura para tudo isso que tivesse continuidade mesmo! Então o que eu entendo de Progressão Continuada, a Progressão Continuada é a criança continuar de onde ela parou, então uma criança que está numa primeira série o professor vai ver aquilo que ela conseguiu alcançar e no outro ano ela vai começar de onde ela parou. Está tendo falha por parte dos professores e da própria escola em explicar o que é para os pais. Progressão continuada é porque a criança tem um ciclo todo, ela tem um ciclo de primeira a quarta série e que é o primeiro ciclo, depois ela tem de quinta a oitava série que seria o segundo ciclo, na quarta ao final do ciclo se a criança está apta a frequentar de quinta a oitava série, se não está, ela ficaria retida e de quinta a oitava série a mesma coisa (...) ela está tendo falhas porque ela não está sendo continuada. (...) a mentalidade do professor ainda não mudou neste aspecto, pensam que eles estão na segunda série. Então o que se quer da criança na segunda série?. (...) nós temos objetivos a serem alcançados de primeira, de segunda e aí vai... então não é Ciclo I, é de primeira, segunda, terceira e quarta série. O que fazer com aquele aluno mais lento que demora mais? Nós não sabemos. Então esse daí fica de lado mesmo, às vezes chega até a 8ª série sem saber. O que é que aconteceu? Aumentou o índice de aprovação? Então ele aumentou de primeira a quarta série, a maioria dos alunos agora chega até a quarta série, foi bom neste aspecto? Foi, mas para uma estatística não para uma aprendizagem. (...) então tem um índice de aprovação grande, mas que tipo de aprovação é essa, é automática? É automática que não deveria ser, é uma progressão continuada e mesmo nós professores nós estamos falhando, nós falamos assim progressão automática (...).” (Prof.16)

Para um outro professor, a Progressão Continuada trouxe uma desorganização no ensino, na forma do professor trabalhar. Além de não aceitá-la, o docente não conseguiu utilizá-la como deveria ser.

“(...) de todas as inovações a que mais nós estamos perdendo é esta da Continuada Na Progressão Continuada eu acho que ela não foi usada do jeito que teria que ser porque em primeira coisa nós deveríamos partir de onde o aluno terminou para começar as nossas classes. Elas são organizadas de forma que não acontece isso. Você recebe aluno que não sabe nada, você recebe aluno que sabe um pouco e aluno que sabe muito... então por aí não tem mais progressão continuada. Agora do jeito que as classes estão sendo formadas a

progressão, ela perdeu realmente o que ela deveria ser porque hoje o professor não consegue delimitar aonde o aluno parou e nem aonde ele deve começar.” (Prof.18)

Um outro professor acredita que a Progressão Continuada é interessante, mas foi “jogada nas escolas” e os alunos passam sem saber nada. Se esta medida fosse bem empregada traria bons resultados.

“(...) a minha maior preocupação com esta progressão continuada que eu até acho interessante, é o aluno ir passando de série para série sem saber nada, vai ficar uma criança perdida na quinta série (...). (...) as pessoas ficam falando a progressão é ruim, a progressão é boa, ela é boa porque ela não reprova, ela é ruim porque eu trabalho com aluno que sabe nada é para pirar. É boa porque promove o aluno que não sabe nada e assim eu fico livre dele, ela é ruim porque eu passo a ter aluno que não sabe nada e quem vai ter que trabalhar com ele sou eu no outro ano. A progressão (...) ela foi colocada de uma maneira também assim jogada, não entenderam muito, eu acho que ainda não entenderam muito embora eles têm a teoria maravilhosa (...). Eu acho assim se tivesse mais preparo, se tivesse mais elaboração daria certo porque a proposta é boa, mas no meu caso que está acontecendo é que os alunos estão numa quarta série e não estão alfabetizados. O que eu puder fazer... eu vou fazer este é o meu trabalho, mas não venha me cobrar quatro anos em um (...).” (Prof.19)

Na opinião de um outro professor, a Progressão Continuada foi uma reforma burocrática e uma imposição governamental. O que modificou foi a forma de avaliar e não a forma de ensinar. Não aprovou esta medida quando foi implantada, mas hoje não pensa mais assim, pois para as crianças com defasagens mínimas foi muito favorável, agora para aqueles que estão no ginásio a situação é bastante complicada.

“(...) essa progressão automática que tem agora é tudo mais uma reforma burocrática, é imposição de Governo, para nós não tanto. Não porque a forma de ensinar não alterou, o que alterou foi a forma de avaliar (...). (...) num primeiro momento eu me rebelei contra o Governo (...) quando a criança tem dificuldade, você não identifica o problema, mas você vê que ele se esforçou e conseguiu alguma coisinha. Então nesta parte o Governo não está errado porque você vai segurar esta criança eternamente numa série e ele nunca vai chegar lá. Então tem que trabalhar diferenciado (...). No começo eu fiquei brava mesmo... ele tá judiando das crianças, mas hoje eu vejo que realmente ele não está, pois para as crianças que têm uma defasagem, uma dificuldade mínima não tem importância ir para outra série. Agora para uma criança que está lá no ginásio e está analfabeta aí a coisa é mais complicada.” (Prof.20)

c) As Inovações nos Recursos Didáticos

Dos vinte professores entrevistados, sete se referiram às inovações nos recursos didáticos. Dois professores comentaram que acharam muito boa a idéia das salas ambientes, mas esta inovação durou muito pouco tempo.

“Sala ambiente mil vezes excelente porque você tem todo material na sala, o aluno que te procura, não é você que procura o aluno, então você tem como trabalhar, você tem como expor o trabalho do aluno dentro da tua sala parece que você está na sua casa. Então eu achei ótimo sala ambiente só que acabou muito rápido.” (Prof. 05)

Três outros professores acreditam que o docente não é preparado para lidar com os novos recursos pedagógicos que implantam na escola. Questionam a utilidade destes na sala de aula.

“(...) toda a tecnologia deixa as pessoas tão eufóricas e todas as técnicas, todas as coisas deixa as pessoas perdidas, as pessoas falam deslumbradas que a escola recebeu um vídeo, a escola recebeu uma televisão. Vem um computador, para que ele serve? Você sabe? É a hora? Qual o benefício que ele trará? Então simplesmente jogar e dizer que está aí, se vira, se você não descobrir como usar e para que ele pode me ser útil porque senão estas coisas não servem para nada... então todas as inovações que tem por aí, tudo serve, tudo serve, nada é descartável, a escola não precisa de tanto eu acho (...) mas a maioria não sabe o que fazer porquê? Porque é tudo jogado.” (Prof.19)

Um outro professor, além de concordar com os professores citados anteriormente, acredita que nem o aluno da rede pública está preparado para utilizar os computadores, pois estes não fazem parte de suas vidas.

“Chegou na escola computador o que fazer com isso? tá aí? Tá! A comunidade sabe? Sabe, mostra na televisão, mas o que fazer com isso? Mas o professor não tá pronto para receber isso, ele não está pronto. (...) deveria investir na reciclagem do professor para depois ter colocado os computadores na sala. Outra, os nossos alunos da rede pública também não estão preparados para mexer nos computadores (...) uma que eles não têm acesso na casa deles a esse tipo de coisa, vai se perder muito, às vezes o aluno vai abrir o computador para um joguinho, ele não vai além disso porque o professor também não vai dar isso para ele porque ele também não tem, nós não estamos preparados para levar os alunos para esta sala. (...) não sabemos nem ligar o computador. Não dá para levar os alunos ainda...” (Prof.16)

Um outro professor acredita que as inovações nos recursos didáticos são importantes, mas, além do docente estar com muitas responsabilidades na sala de aula, não é preparado adequadamente para elas. Segundo este professor, precisaria ter uma pessoa especializada para cuidar da parte de computação e também, ao invés

do Governo investir recursos financeiros em propagandas na televisão deveria transferi-los para a escola. Treze professores não se referiram ao assunto.

“(...) o Governo quer inovar, inovar, inovar o Magistério... onde? Como? Computação, sala de computação, está aí, muito bonita (...) agora eles estão dando reciclagem para nós de computação. Só que você tem que trabalhar 08 horas numa sala de aula, que horas você vai para o computador? que horas você vai tirar para trabalhar com esse aluno de forma diferenciada? Se a classe tem 35 ou 40 alunos, seria o ideal sim se o Governo pagasse, dispusesse de pessoas habilitadas para isso. Assim como tem aula de Português, Matemática, História, Geografia... se tivesse aula de Informática, depois da aula X é a Informática (...). Eu não sei, mas é uma responsabilidade do Governo, não deveria jogar tudo nas costas dos professores. O Governo chegou a tal ponto conosco que tudo somos nós (...). Deu o computador (...) não sei mais o que... a pessoa que está fazendo propaganda na televisão é um ator, é uma atriz famosa, quanto que eles estão cobrando para fazer aquilo? Esse dinheiro não poderia ser direto para escola? Computador é bom? Lógico que é (...).” (Prof.08)

d) A Escola Padrão

Dos vinte professores entrevistados, encontramos cinco que comentaram sobre a época da Escola Padrão. Supomos pelos discursos dos professores que esta foi uma fase muito boa, com condições favoráveis para se trabalhar.

“(...) quando teve a Escola Padrão foi excelente (...) eu ficava menos tempo com aluno em sala de aula, mas eu tinha mais tempo para me preparar, hoje não, hoje o professor tem que trabalhar nos três períodos para ter um salário entre aspas para ele poder sobreviver. (...) eram 24 horas que você podia pegar e o restante você cumpria o horário na escola e aqui na escola, por exemplo você encontrava com os professores de Matemática e então a gente se reunia, discutia (...). (...) gente tinha mais tempo para preparar o material (...) eu aprendi mais, era menos cansativo porque você estava menos na sala de aula (...) você aprendia mais, essa era a fase boa da Escola Padrão. (...) tinham mais cursos (...).” (Prof.05)

“A época da Escola Padrão foi o sonho de toda escola que permanecesse, todos os professores, Direção gostava, era o sonho, mas não durou muito tempo, foi muito pouco (...) a gente trabalha em paz (...).” (Prof.07)

Para um outro professor, a Escola Padrão foi interrompida de uma forma muito brusca. Os professores foram desrespeitados. Foi uma época de bons trabalhos na escola.

“Agora se pegarmos a época que havia Escola Padrão, era melhor porque havia um outro sistema, já havia esta progressão, mas o professor não precisava se preocupar em pegar 33 aulas para sobreviver. Ele pegava vinte aulas (...) e as outras oito aulas passava assim na escola preparando aulas, conversando com outros professores e ele era ressarcido ali pelo montante de aulas (...). (...) tiraram a Escola Padrão como se proíbe num bar: "não vende

mais balas aqui" da noite para o dia. Então, eles não pensam no andamento do outro Governo, o que ele fez, o que ele implantou? Então eles não respeitam." (Prof.08)

Para um outro professor, a Escola Padrão foi uma época muito boa, pois tinha tempo de preparar suas aulas, para estudar, grande quantidade de material a disposição e além disso, o aluno tinha aulas com o professor especialista de Educação Artística e de Educação Física.

"(...) os professores tinham tempo de estudar nesta época da Escola Padrão, era uma época muito boa, tinha todo material (...) tinha aula de Educação Física, aula de Educação Artística e então nestes horários o professor saía da sala de aula (...) ia preparar, corrigir, fazer material para as crianças (...) era bem melhor. (...) tinha pouca Escola Padrão, era esta, S. D. e o C. de O. L., então vinha muito material para estas escolas, deu certo, mas de repente veio outro Governo, tirou e colocou outras idéias." (Prof.15)

Um outro professor comentou que na época da Escola Padrão não precisava de pontuação para lecionar e nem passar pelo desgaste da atribuição de aulas, era entregar o currículo e aguardar ser chamado para entrevista. Acrescenta também que, apesar de ter vivenciado só um ano de Escola Padrão, foi uma fase muito boa.

"(...) naquela época Escola Padrão eram eles que chamavam, só precisava entregar o currículo e fazer uma entrevista não dependia de pontuação nenhuma. (...) Escola Padrão era um projeto que era muito bom, o material que a gente tinha era rico. O que aconteceu o outro Governo tirou (...). Sabe se estava dando certo teria que ser um compromisso para o outro Governo, se está dando certo tinha que continuar, mas não. Eu mesma infelizmente peguei um ano só de Escola Padrão... eu estava numa tradicional." (Prof.17)

Na opinião de outro professor, foram várias as vantagens da Escola Padrão, mas ter um professor responsável pela Biblioteca foi uma das melhores. Perder este tipo de escola foi um dano irreparável.

"(...) na época da Escola Padrão nós tivemos um professor que ficava responsável pela Biblioteca, foi a melhor coisa da Escola Padrão e que nos ajudava muito. Tanto aos professores quanto aos alunos. Essa foi a pior perda da Escola Padrão. Essa proposta da Escola Padrão ficou uns quatro anos e foi um desrespeito porque o Governo cortou a nossa jornada, então o professor tem que trabalhar muito... e na época nós ganhávamos por 40 horas e acabávamos ficando numa escola só. A Escola Padrão tinha uma coisa de bom ela remunerava o prof. que trabalhava (...) as que foram implantadas em R. fizeram sucesso, foi uma perda muito grande e nós não tivemos uma pessoa que nos esclarecesse o que nós estávamos perdendo porque se tivéssemos iríamos lutar, foi uma perda irreparável. (...) então você tinha muito material para trabalhar, o aluno tinha mais condições de você poder trabalhar com aluno porque você tinha um concreto para você mostrar para ele (...)." (Prof.18)

Um professor acredita que a Escola Padrão não foi uma reforma no ensino. Dez professores não se referiram a este assunto.

“(...) a Escola Padrão... eu acho que foi mais uma reforma burocrática, não uma reforma no ensino.” (Prof.20)

Conclusões desta classe de categorias:

Nesta classe de categorias, abordamos os seguintes aspectos: as inovações atuais do ensino; a progressão continuada; as inovações nos recursos didáticos e a escola padrão.

Quanto às inovações atuais no ensino, os professores destacaram vários aspectos: cinco consideram que o docente precisaria ser preparado, ter apoio, estudos para por em prática as mudanças que vêm ocorrendo na educação. Estas são boas e necessárias, mas necessitam de uma melhor organização e estruturação, mesmo depois da sua implantação; um outro professor fica confuso com tantas alterações no sistema educacional. Mesmo com tantas alterações o ensino não mudou nada; um outro professor acredita que seria importante os professores serem consultados antes de implementarem as mudanças, mas não é bem isso o que acontece. Para um outro professor o Governo “joga” para o docente as mudanças que implantam na educação. Na sua opinião, estas não beneficiam os alunos, nem os professores. Um professor mencionado acredita que, quando alguma mudança começa a dar bons resultados, eles fazem mais alterações e parece que mais uma vez o docente não é consultado. Um outro professor percebe que existe um trabalho sério dos profissionais que propõem as mudanças, as quais na sua maioria até são adequadas. Este professor parece ser contra a forma como as propostas educacionais são implantadas, sem o docente ser preparado e sem respeitar o contexto escolar. Na sua opinião também, não precisar mais fazer o aluno decorar as lições foi um grande avanço, mas é inviável esta questão que colocaram para o professor do aluno construir seu próprio conhecimento. Para um outro professor a única solução que vê para as mudanças que o Governo impõe na educação, é investir somente no que for importante e útil. Um outro professor mencionou que procura a Escola que o Governo apresenta na

televisão, pois é muito bonito o que eles mostram, até gostaria de trabalhar nela, mas não corresponde à realidade da Escola Pública que trabalha.

Um professor comentou que o fato de aumentar a carga horária é mais para tirar o aluno das ruas, mas na sua opinião é muito desgastante para ele. Ressaltou que o HTPC foi uma mudança muito importante para os professores, pois possibilitou estudos e troca de experiências entre eles. Apreciou a época do Ciclo Básico porque trouxe benefícios para os alunos. Na opinião de outro professor, o HTPC é insuficiente para os professores discutirem a parte pedagógica, estudar e trocar experiências de sala de aula. Um outro professor comentou que o reforço com duração de uma hora não parece ser nada favorável para uma criança com grandes defasagens escolares. Ressaltou, também, que foi a Classe de Aceleração e não a Progressão Continuada responsável pelos alunos não saberem ler e escrever hoje. Esta medida adequou os alunos na série correspondente à sua idade, mas não resolveu a questão dos problemas de aprendizagem.

Os professores parecem perdidos, angustiados e confusos com a forma como as inovações são implantadas. Na verdade a grande maioria é favorável às mudanças, porém não concorda com a maneira pela qual estas são inseridas e, posteriormente, conduzidas nas escolas. Parece-nos que os professores ficam muito revoltados e magoados por não serem consultados antes de implementarem as mudanças no ensino, ou, quando não são incluídos no processo de elaboração destas. O fato do contexto escolar não ser levado em conta, quando as mudanças chegam às escolas, é um outro ponto que os incomoda muito.

Quanto à Progressão Continuada, mais da metade dos professores é contra esta medida. Encontramos alguns professores que acreditam que esta medida imposta pela Secretaria da Educação acabou com o ensino, pois os alunos passam sem saber, não estudam mais e não tem mais nota e prova como antigamente; um se preocupa com a formação do aluno e é favorável à reprovação escolar; um outro professor disse que, por mais que orientem para avaliar o aluno diariamente, os docentes avaliam os alunos que não fazem nada e não querem mais aprender. Também é favorável à reprovação escolar. Um outro professor acredita que se a Progressão Continuada não for revista, os professores não terão mais condições de trabalhar na sala de aula. Preocupa-se com o futuro dessas crianças. Para um outro professor, o

que mais o entristece na educação é a maneira como essas crianças são aprovadas para o ano seguinte. Questiona o que será dessas crianças amanhã. Para um outro professor parece que a Progressão Continuada trouxe uma desorganização no ensino, na forma do professor trabalhar. Além de não aceitá-la, o docente não conseguiu utilizá-la como deveria ser. Outro professor acredita que o docente precisaria de preparo para a Progressão Continuada, pois por não compreendê-la, transmitiu essa reforma para os alunos de forma distorcida. Na sua opinião, o aluno que tiver presença não pode ser retido.

A forma como a Progressão Continuada chegou para os professores e a falta de orientações contínuas parecem ter abalado o trabalho pedagógico. Os professores parecem perdidos, insatisfeitos e revoltados com esta situação, pois se sentem desvalorizados. Eles não foram preparados para lidar com essa mudança no ensino e parecem não compreender a medida. Não aceitam o fato de não poderem mais reprovar os alunos.

Talvez os professores estejam resistentes e receosos a assumir novas posturas na sala de aula, pois, ao longo dos tempos, na escola, tiveram poder e controle sobre seus alunos. Não é fácil ter que mudar de atitude de uma hora para outra e sem apoio.

Alguns professores são favoráveis à Progressão Continuada. Dois destes não aprovam a forma como foi colocada para os alunos. Um outro professor comentou que aprecia a Progressão Continuada, mas também tem muitas dúvidas em relação a esta medida. Acredita que motiva aqueles alunos que possuem algumas dificuldades em determinadas matérias, mas para aqueles que têm muitas defasagens não é bom. Se decepciona, quando percebe que os pais e os alunos já sabem que mesmo não aprendendo nada, serão aprovados no final do ano. Um outro professor é a favor da Progressão Continuada, mas se as crianças fossem realmente atendidas no reforço, nas suas dificuldades e em todas as disciplinas. Parece-nos que este professor sabe que não é isso que acontece. Questiona também o horário do reforço. Um outro professor comentou, que apesar de ser a favor da Progressão Continuada, percebe várias falhas nesta medida. Na sua opinião, o aluno deveria aprender no ano seguinte a partir do ponto que ele parou, pois este deveria ter um ciclo todo para isso acontecer. Os professores não perceberam que o ensino agora não é mais por séries e sim por ciclos. Acrescenta, também, que a escola e os professores não souberam

explicar esta mudança para os pais, pois não entenderam direito. Este professor nos revela ainda, que as pesquisas informaram que aumentou o índice de aprovação, mas isso não é indicativo da aprendizagem dos alunos. Infelizmente não existe Progressão Continuada e sim Aprovação Automática. Um outro professor acredita que a Progressão Continuada é interessante, mas foi “jogada nas escolas” e os alunos passam sem saber nada. Se esta medida fosse bem empregada traria bons resultados. Na opinião de um outro professor, a Progressão Continuada foi uma reforma burocrática e uma imposição governamental. O que modificou foi a forma de avaliar e não a forma de ensinar. Não aprovou esta medida quando foi implantada, mas hoje não pensa mais assim, pois para as crianças com defasagens mínimas foi muito favorável, agora, para aqueles que estão no ginásio a situação é bastante complicada.

Os professores se declaram favoráveis à Progressão Continuada e alguns parecem compreender os diversos aspectos desta proposta, mas não aceitam a forma como foi implementada nas escolas. Acreditam que se esta medida fosse seguida adequadamente, traria resultados positivos para a educação.

Quanto às Inovações nos Recursos Didáticos, menos da metade dos professores entrevistados se referiu a este assunto. Dois professores apreciaram muito a idéia das salas ambientes, mas esta inovação durou muito pouco tempo; quatro outros professores acreditam que o docente não é preparado para lidar com os novos recursos pedagógicos que implantam na escola. Questionam a utilidade deles na sala de aula; um outro professor acredita que as inovações nos recursos didáticos são importantes, mas, na sua opinião, além do docente estar com muitas responsabilidades na sala de aula, não é preparado adequadamente para elas. Segundo este professor, precisaria haver uma pessoa especializada para cuidar da parte de computação e, também, ao invés do Governo investir recursos financeiros em propagandas na televisão, deveria transferi-los para a escola.

Os professores que se referiram a este assunto são favoráveis às mudanças em relação aos recursos didáticos no ensino, mas, além de questionarem a rapidez com que vão embora da escola, não apreciam a forma como chegam e como são utilizadas. Parece-nos que mais uma vez o professor não é preparado devidamente para as alterações que são obrigados a fazer na sala de aula.

Quanto à Escola Padrão, poucos professores comentaram sobre este assunto. Para um outro professor, a Escola Padrão foi interrompida de uma forma muito brusca. Parece-nos que os professores foram desrespeitados. Foi uma época de bons trabalhos na escola; para um outro professor foi um período muito bom, pois tinha tempo de preparar suas aulas, para estudar, grande quantidade de material à disposição e, além disso, o aluno tinha aulas com o professor especialista de Educação Artística e Educação Física; um outro professor comentou que na época da Escola Padrão não precisava de pontuação para lecionar e nem passar pelo desgaste da atribuição de aulas, era entregar o currículo e aguardar ser chamado para entrevista. Acrescenta também que, apesar de ter vivenciado só um ano de Escola Padrão, foi uma fase muito boa. Na opinião de outro professor foram várias as vantagens da Escola Padrão, mas ter um professor responsável pela Biblioteca foi uma das melhores. Perder a Escola Padrão foi um dano irreparável. Um professor acredita que a Escola Padrão não foi uma reforma no ensino.

A época da Escola Padrão é referida por alguns professores como muito importante e proveitosa, pois as condições para o desenvolvimento das atividades foram muito apropriadas. O professor, além de ter tranquilidade para lecionar, estudar e preparar suas aulas, se sentia valorizado, enquanto profissional da educação. Porém a forma como este projeto foi retirado da escola abalou os professores que vivenciaram esta fase.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

1. DISCUSSÃO

Nesta parte, iremos retomar os aspectos mais importantes das representações dos professores sobre os parâmetros curriculares nacionais (PCN), o construtivismo e as inovações pedagógicas no contexto das diretrizes propostas para o ensino fundamental decorrentes da nova LDB e relacioná-las com os trabalhos que encontramos na literatura especializada.

O que nos parece ter ficado evidente nos relatos dos professores é que eles não são contra as mudanças no campo educacional e sim à maneira como são implantadas, o que estudos anteriores já haviam identificado.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), um documento que tem como propósito (ou pelo menos deveria ter) orientar as atividades docentes, parece ter sido inserido nas escolas e transmitido aos professores de uma forma imposta, sem a devida reflexão, sem respaldo teórico e ainda, sem orientações contínuas que auxiliem o docente em sua prática. Nesse sentido, Azanha (1996) já havia mencionado que os PCN, sem levar em consideração a exigência constitucional de pluralismo de idéias, poderia estar chegando aos professores como uma obrigação e não como algo a ser questionado e eventualmente modificado ou substituído. Já Cury (1996) afirmava que os Parâmetros Curriculares Nacionais deveriam ter sido encaminhados sem pressa e com diálogo. Sem pressa, a fim de que a necessária administração eficiente não se converta em posturas verticais, sobretudo no que se refere à formação de professores. Com diálogo, a fim de que a pluralidade de setores competentes no assunto possa suscitar, pelo debate, um razoável consenso, em torno de uma questão tão fundamental para o ato pedagógico e para um federalismo democrático.

Outro ponto a destacar é que alguns professores se queixaram por não terem sido incluídos no processo de elaboração das diretrizes curriculares. Sobre esta questão, Moreira (1996) aponta que os professores da escola pública e das universidades não foram incluídos na elaboração deste documento, ficando sob a responsabilidade de professores fundamentalmente ligados à Escola da Vila-S.P. Este

mesmo autor nos lembra que alguns professores das diferentes áreas do conhecimento e especialistas receberam somente a primeira versão para exame e parecer.

O parecer da Faculdade de Educação da UFRGS (1996) salienta que uma das vozes inexplicada e notavelmente ausente no processo de elaboração dos PCN é a voz dos professores de primeiro grau. A participação é importante não só por uma questão de democracia, mas também por já estar comprovado que as reformas educacionais que são feitas sem o envolvimento dos professores no processo de decisão, estão muito provavelmente sujeitas ao fracasso.

Os professores também possuem dificuldades de colocar o documento em prática, devido aos problemas que possuem no ambiente escolar. Sobre este assunto Ávila e Moll (1996) nos alertam que as condições de trabalho, as exigências quanto à formação dos professores deveriam ser refletidas mesmo antes dos PCN, se de fato a intenção for a qualidade na educação básica.

Pudemos perceber, também, que os professores parecem não ter muito conhecimento do documento dos PCN e nem que a sua fundamentação teórica está relacionada com a concepção construtivista. Os professores têm um conhecimento bastante superficial e impreciso sobre o construtivismo. Todavia os PCN solicitam aos professores que trabalhem sob a ótica do construtivismo para que esta proposta de fato se efetive.

Encontramos alguns professores que leram o documento dos PCN e tiveram muita dificuldade de entendimento. Parece-nos que os termos técnicos empregados, não fazem parte do cotidiano deles. O parecer da ANPEd (1996) nos esclarece que o documento não estabelece com clareza seu alcance, seus interlocutores e seus desdobramentos. É muito genérico no que diz respeito à definição de objetivos e de conteúdos. Quanto à linguagem adotada é de difícil compreensão, mas por outro lado, existem partes muito claras, como se estivessem conversando diretamente com o professor.

Em vista do que encontramos nas escolas, parece-nos que os docentes têm motivos para estar descontentes e descrentes com a forma como as mudanças estão sendo implantadas na escola. Estes, muitas vezes, acabam por introduzi-las nas suas práticas, mesmo sem compreendê-las e correm o risco de confundirem e

atrapalharem suas atividades. Será que estes professores estão tendo respaldo, os esclarecimentos adequados e o devido envolvimento por parte da instituição escolar para implementar estas mudanças? Será que eles estão tendo condições adequadas de trabalho, tempo, vontade de estudar, de trabalhar e de assimilar estas normas que estão determinadas pelas políticas educacionais? Os relatos dos professores nos revelam que não.

Ou, ainda, será que os professores se opõem aos PCN de uma forma crítica e consciente ou meramente por uma questão de puro comodismo e desânimo? Encontramos estas duas situações nos depoimentos que coletamos.

Pouquíssimos professores tiveram contato com os PCN quando trabalhavam em outros cargos na educação. Um professor teve contato quando foi Orientador Pedagógico na Delegacia de Ensino. O trabalho de discussão e orientação com a coordenadora foi produtivo. É possível que o fato deste professor ter um cargo na Delegacia de Ensino tornou-se indispensável ou até foi imposto a sua leitura. Já o outro professor, quando foi Coordenador Pedagógico numa escola estadual, enfrentou muitas barreiras para fazer os estudos do documento com os professores. Parece-nos que por mais que se tenha um empenho e dedicação da equipe técnico/pedagógica, os professores não levam muito a sério as reformas educacionais. Este fato pode ser justificado, talvez por descrença nas inovações da educação, ou na forma como são implantadas, ou ainda, por comodismo e falta de engajamento com as atividades da escola.

Com relação ao Construtivismo, encontramos professores que acreditam ser construtivistas e que já o utilizaram muito em sua prática. Existem os que gostariam de ser construtivistas, mas não se julgam preparados. Percebemos, também, que existem professores que têm uma noção do que seja o construtivismo, mas não se consideram construtivistas. Alguns professores até relataram que o Construtivismo já foi importante numa época, mas que atualmente é obsoleto. Há ainda, aqueles que ignoram o construtivismo e que não acreditam ser importante para a sua prática. Alguns professores ainda desconhecem este assunto.

Os professores fizeram várias considerações sobre este assunto. Para muitos deles, o construtivismo é um método de ensino e outros acreditam que este não passou de um modismo nas escolas. Nesse sentido, Hernández (1998) nos esclarece

que o construtivismo, além de não ser utilizado da maneira mais adequada, se popularizou nas instituições de ensino. Construtivismo, não é uma metodologia, muito menos, uma técnica educacional, ou uma teoria determinada. Para Rossler (2000), o ideário construtivista por vários motivos se transformou num dos grandes modismos da educação brasileira. Mas, para Miranda (2000), o construtivismo mais do que um modismo já superado, constitui um discurso que se tem mostrado bastante vigoroso, tanto no ambiente escolar quanto fora dele, ao qual corresponde um conjunto de princípios e, ainda, uma prática, em parte, já plenamente consolidada na educação contemporânea.

Outro aspecto a destacar é que os professores têm uma visão bastante superficial sobre o assunto e se consideram incapazes de trabalhar com esta proposta de ensino por falta de preparo, de estudos, de cursos, de esclarecimentos e de orientações contínuas nas escolas. Além do construtivismo, para alguns professores não passar de uma imposição governamental, parece que os que trabalharam com o construtivismo se sentiram pressionados a ser construtivistas sem saber direito o que seria essa proposta de ensino. Sobre estas questões, Hernández (1998) enfatiza que o construtivismo está sendo percebido pelos docentes como uma imposição gratuita, ou, simplesmente, uma imposição metodológica e estas coisas são muito prejudiciais. Levando em consideração as resistências às mudanças, ao que é novo na educação, o construtivismo deveria ter sido posto para o professor como reflexão para as suas atividades e, além disso, seria preciso elucidar o sentido e o significado dessa proposta, ao invés de contribuir para a consolidação da idéia de que o construtivismo é uma imposição. Para esse autor, os problemas dessa concepção está na sua implementação prática, pois verificaram-se certas discordâncias entre a suposta potencialidade teórica e os resultados da sua aplicação. Para Macedo (1994), tornar-se construtivista é uma necessidade atribuída à escola. Para isto existem mudanças a serem feitas nos diversos aspectos de sua estrutura e funcionamento, como na postura do professor, materiais de ensino, disciplina na sala de aula e avaliação escolar. Coll & Solé (1998) complementam que a concepção construtivista pode respaldar os trabalhos da escola, pois ela possui critérios adequados, mas a questão não se resume só nisto. Não é só responsabilidade do professor visar um ensino de qualidade, mas envolve questões referentes à natureza e às condições do currículo, ao apoio das

autoridades educativas, às possibilidades de formação permanente e à organização das escolas.

As representações que os docentes possuem sobre o construtivismo se apresentam de forma bastante genérica. As frases como “a criança constrói seu próprio conhecimento; o professor assume um novo papel; trabalhar a realidade da criança e trabalhar com o concreto”, passam a impressão que eles próprios não compreendem o que falam. Parece que eles acabam por reproduzir verbalmente o que ouviram sobre o construtivismo. Alguns professores até não depositam muita credibilidade nestas colocações e as questionam. Sobre estas questões, Carvalho (2001) nos esclarece que, a partir da década de 80, as referências às expressões, proposições e conceitos oriundos do construtivismo ou a ele ligados têm tido uma influência crescente no discurso educacional. Essas referências não constituem um discurso que esclarece a perspectiva educacional construtivista e também não oferece uma proposta articulada a partir de um conjunto de dados empíricos sistematicamente organizados, como nos textos pedagógicos de Piaget e de seus seguidores.

“Na verdade, elas são um conjunto de expressões, figuras retóricas e frases de efeito cuja reprodução gera um aparente consenso, tão amplo quanto vago, em relação aos seus significados ou às suas conseqüências para a prática educativa. Expressões consagradas oriundas dos discursos construtivistas, como “desenvolver o espírito crítico” ou ainda, algumas de suas frases impactantes como “a criança constrói seu próprio conhecimento”, abstraídas de seus contextos teóricos originais, tornaram-se o que Scheffler classifica como slogans educacionais e passaram a empregar aleatória e generalizadamente os discursos pedagógicos.” (Carvalho, 2001, p.96)

As concepções e perspectivas construtivistas, originalmente concebidas em textos complexos e, por vezes, de difícil acesso e compreensão, são difundidas sob a forma de slogans ou de metáforas educacionais que transmitem de forma sintética, simplificada, certos objetivos e certas concepções educacionais claramente ligadas às idéias e aos seus programas pedagógicos.

Por representarem uma fórmula concisa de persuasão ou difusão, os slogans assumiram um papel nada desprezível no que diz respeito ao engajamento de professores e profissionais da educação em movimentos, práticas e concepções pedagógicas. Todavia, o construtivismo educacional transformado em slogans e

"palavras de ordem" raramente ultrapassam fórmulas gerais de escasso valor prático para trabalho do professor.

“Concebidos e aplicados como elemento de uma teoria que visa a reformar práticas escolares que lhe são desconhecidas, os slogans e as recomendações didáticas do construtivismo podem resultar - e talvez já tenham resultado - em uma desorganização das práticas docentes, com prescrições incapazes de oferecer oportunidades reais de transformação da ação educativa, dentre outros fatores porque as desconhecem em sua concretude e em suas especificidades institucionais e históricas.” (Carvalho, 2001, p.119)

Os relatos dos professores parecem revelar que o que chegou às escolas foram realmente os slogans que eles também não os compreendem, ainda que os repitam. Parece que o Construtivismo nas escolas não passou de um modismo e de uma imposição.

Os professores nos revelaram que apesar das resistências às mudanças e da falta de esclarecimentos maiores, eles têm críticas, receios e dúvidas quanto às idéias que foram divulgadas na educação sobre o Construtivismo. Como se o que foi implantado, o que foi passado para eles, parece que mais confundiu, desorientou do que esclareceu ou orientou o trabalho do professor.

Um professor declarou que a teoria de Piaget e Vygotsky foi mal interpretada e aplicada. Parece não depositar muita confiança na divulgação “a criança que constrói seu próprio conhecimento”, pois não acredita que é isto que estes autores queriam dizer. Um outro professor considera que este não vem a ser um método de ensino como muitos dizem e que a escola não foi preparada para trabalhá-lo. Na sua opinião, ainda, o Construtivismo já existe há muito tempo, são idéias antigas, mas, que além de ter sido apropriado, acabou por confundir as pessoas. Carvalho (2001) aponta que, no discurso pedagógico construtivista, existem certos problemas oriundos da apropriação, da transferência direta e da aplicação acrítica de conceitos, definições, perspectivas de resultados da psicologia do desenvolvimento e da epistemologia genética de Jean Piaget para a área educacional. A perspectiva e proposta construtivista, tal como se apresenta para as instituições escolares, têm inserido nos discursos pedagógicos um caráter psicologizante que ignora e despreza o universo cultural das tarefas, desafios, especificidades e complexidades do contexto escolar. O construtivismo educacional resultou em uma pedagogia com

ênfase na criança e no seu desenvolvimento, e ignorou o aluno, o professor e a própria escola.

“... se o construtivismo - ou qualquer outra linha de investigação em psicologia - pretende contribuir de forma significativa para os discursos pedagógicos, é preciso que o foco de suas investigações se volte de forma direta para esse fenômeno particular e concreto que é o “mundo escolar”, de forma que seja possível ultrapassar a mera transposição mecânica de conceitos e perspectivas que o tem caracterizado. Caso contrário, o construtivismo, a exemplo de tantas outras correntes educacionais que se alternam nos modismos pedagógicos, nunca passará de uma retórica abstrata e inconsequente, porque incapaz de aumentar nossos conhecimentos sobre as instituições escolares e inepto para renovar seus fundamentos e práticas, pela simples razão que os desconsidera em suas características históricas e institucionais e em seus compromissos éticos e políticos.” (Carvalho, 2001, p.127)

Uma outra autora que contribui com as questões colocadas anteriormente é Rego (2000) que aponta que a obra de Vygotsky pode significar uma grande contribuição para a área da educação, na medida em que traz importantes reflexões sobre o processo de formação das características psicológicas tipicamente humanas e, como consequência, suscita questionamentos, aponta diretrizes e investiga a formulação de alternativas no plano pedagógico. No entanto, não é possível encontrar, nas suas teses, soluções práticas ou instrumentos metodológicos de imediata aplicação na prática educativa cotidiana. Tratar os postulados de Vygotsky de modo dogmático contraria inclusive a sua forma de encarar o conhecimento. Ser coerente com suas proposições significa, portanto, entender suas idéias não como ponto de chegada, mas como de partida para novos estudos e descobertas.

Cury (1996) nos esclarece o quanto é importante, antes de inserir uma mudança na escola, nos voltarmos inicialmente a ela. Para este autor, uma discussão sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais não pode ignorar a necessidade de se fazer uma radiografia e uma auscultação da realidade multifacetada da escola pública brasileira e nem o de dever cabível ao Executivo Federal em efetivar o mandamento constitucional do art. 210. A educação nacional só tem a ganhar na medida em que possa assinalar um caminho diferenciado para a sua democratização e para a democratização da sociedade brasileira.

Alguns professores salientaram que o construtivismo chegou às escolas como uma forma livre de ensinar; a criança vai fazer aquilo que ela quer, é não dar nada pronto, é não corrigir e é jogar a cartilha fora. Nesse sentido, Oliveira (1997) nos alerta que uma interpretação leviana das posições de Piaget pode levar a uma postura

espontaneísta, que propõe que a criança deve ser deixada livre em sua interação com os estímulos do mundo físico para que possa amadurecer, desabrochar, em seu desenvolvimento natural. O professor ocupa um papel importante à medida que proporciona um conflito cognitivo para que novos conhecimentos sejam produzidos.

Para alguns professores entrevistados, ser construtivista é não ser tradicional. Miranda (2000) em seu estudo de caso comparativo realizado em seis escolas de Goiânia, encontrou professoras que, de um modo geral, expressavam sua compreensão de prática construtivista em oposição ao ensino tradicional.

Encontramos uma quantidade significativa de professores que se declararam tradicionais, em relação ao método de ensino, apesar de todas as inovações, de propostas progressistas que o Estado tenta implantar nas escolas.

Quanto às inovações no ensino atual, os relatos da maioria dos professores parece nos revelar que estes não são contra as mudanças que ocorrem no ensino, pois na opinião deles, elas são necessárias e importantes. O que eles não concordam, o que os revolta, é a maneira como são implantadas. Estas são impostas, faltam maiores esclarecimentos aos professores, aos alunos e familiares; ausência de estudos; de orientações para o trabalho docente e as inovações são sempre “jogadas” nas escolas. Além disso, o professor não é consultado, não é incluído na elaboração destas, o contexto escolar não é levado em consideração e elas são retiradas abruptamente. O professor se sente perdido, insatisfeito, excluído e magoado frente à desqualificação e depreciação do seu trabalho e da sua pessoa, quando alterações significativas são realizadas nas escolas.

Nesse sentido, Ravagnani (2001), em seu trabalho de Mestrado, nos revela que os professores não se consideram preparados, não recebem orientações para as novas propostas que foram implantadas na escola, principalmente a progressão continuada. Avaliam, ainda, a implantação das mudanças geralmente de uma forma negativa, especialmente com relação à autoridade do professor e à disciplina dos alunos. Além disso, nos esclarece que o professor se sente impotente quando as mudanças chegam às instituições escolares, pois a forma que elas são passadas é que parece desestruturá-los. Acabam fazendo o que é determinado, mesmo não aceitando as normas, somente para cumprir, sem tentar entendê-las, nem conhecer sua importância.

Outra questão abordada por alguns professores é que gostariam de que o ensino voltasse a ser como antigamente, talvez por não aceitarem as mudanças que hoje norteiam o ensino, ou por serem estas sempre impostas, ou ainda, a falta de conhecimento adequado das novas mudanças educacionais. Um professor salienta que todas as experiências construídas são negadas com a vinda das mudanças e que todas as teorias, as práticas escolares já existentes na educação não serviram mais para nada, quando o Construtivismo foi inserido nas escolas, como se elas não tivessem sido importantes.

Ravagnani (2001) percebeu um certo saudosismo nos relatos dos professores pelo retorno à escola autoritária, à escola de antigamente, como que desejando pela volta do antigo sistema.

Silva (2000) complementa nos relatando que o discurso das professoras entrevistadas em seu trabalho é todo permeado por um antes e um depois, referindo-se sempre a antes da medida da progressão continuada, e agora, com a medida, ou, antes, o tradicional e, agora, o construtivismo. A imposição que está em cheque. O problema não é reprovar o aluno, mas a obrigação de não fazer isso por causa de um decreto-lei.

Uma mudança que parece ter sido bem recebida e ter agradado aos professores foi a Escola Padrão. Apesar que nem todos tiveram a oportunidade de vivenciá-la, pois este projeto não foi inserido em todas as escolas da rede estadual de ensino, supomos que foi um período muito importante para os professores, pois as condições para o desenvolvimento das atividades foram muito apropriadas. Eles tinham tranquilidade para lecionar, estudar e preparar suas aulas. Porém a forma como este projeto foi retirado da escola abalou os professores, talvez por ter sido um período de muitas conquistas, de autonomia no trabalho, de reflexões e, por se sentirem mais valorizados, enquanto profissionais da educação e até como seres humanos.

Quanto à Progressão Continuada, a maioria dos professores entrevistados não é favorável a esta medida implantada pelos órgãos governamentais. Muitos parecem estar revoltados, cheios de dúvidas, receios e chocados com esta medida, principalmente, a forma como foi inserida nas escolas. As críticas e as queixas são várias.

Para estes professores progressão continuada é definida como falta de cobrança, falta de reprovação, o aluno passa sem saber ler e escrever. Não tem mais nota e prova como antigamente e os professores são favoráveis à reprovação escolar. Segundo eles, a progressão continuada trouxe uma desorganização no ensino, na forma do professor trabalhar. Além de não aceitá-la o docente não conseguiu utilizá-la como deveria ser. A progressão continuada também é vista por alguns professores como imposição governamental, que trouxe prejuízos à aprendizagem dos alunos, a disciplina piorou, o aluno não tem mais interesse em aprender, o professor se sente desrespeitado, desmoralizado e desvalorizado perante os alunos; a relação professor - aluno não é mais a mesma; e por último trouxe mudanças no ensino.

A partir dos relatos dos professores, podemos supor que esta medida ao chegar às escolas alterou e modificou fortemente a sua estrutura, funcionamento e o trabalho dos professores. Supomos que os professores têm dificuldades para compreender a progressão continuada; não têm condições adequadas para pô-la em prática e estão descontentes e revoltados com esta situação, pois se sentem desvalorizados e esquecidos pelo sistema educacional.

Parece-nos, também, que os professores estão resistentes e receosos ao assumirem novas posturas na sala de aula, pois ao longo dos tempos, na escola, tiveram poder e controle sobre seus alunos. Não é fácil ter que mudar de atitude de uma hora para outra e sem apoio.

A partir destas informações, Ravagnani (2001) nos esclarece que, ao questionar os professores da sua pesquisa sobre a progressão continuada, percebeu que esta reforma no ensino gerou grande insatisfação entre eles. Ela é denominada pelos docentes como falta de cobrança; continuidade do aprendizado, evolução nas séries, respeitando a correspondência com a idade. Criticaram a falta de orientação para a implementação da reforma e que a mudança trouxe grande defasagem entre ideal e real na sala de aula. Segundo os relatos dos professores, esta medida gerou conflitos; mudança de metodologia; a aprendizagem dos alunos está ruim; não aceitam aprovar os alunos; o relacionamento professor - aluno foi abalado e também a relação entre os alunos. A relação de poder que existia na escola e que o professor exercia sobre seus alunos tende a diminuir, devido aos recursos que lhe foram tiradas, a saber: as notas e a reprovação.

Silva (2000) nos revela que os professores entrevistados na sua pesquisa também não estão contentes com a implantação da progressão continuada. Esta medida trouxe conseqüências negativas no cotidiano da escola, como o empobrecimento de exigências de domínio dos conteúdos escolares e a desvalorização do rendimento escolar do aluno. Outro ponto que esta autora nos aponta é que a implantação da progressão continuada na rede de ensino pública ocorreu de forma obrigatória, sem que os docentes e a própria escola debatessem seus reais motivos ou fossem preparados para as alterações que ela determina. A progressão continuada é associada apenas à não - reprovação.

Para Barretto & Mitrulis (2001), os professores se sentem excluídos e ignorados nas decisões que pretendem alterar profundamente a escola, o que os leva a ter dificuldade de se apropriarem efetivamente da reforma subjacente à criação dos ciclos e de se considerarem parte integrante e interessada. A idéia de que a implantação do regime dos ciclos é uma imposição legal e que existe uma grande insatisfação na maneira como as medidas educacionais são implementadas também estão presentes entre os professores. A Secretaria da Educação afirma que as condições básicas para a implementação da organização escolar já estão garantidas, mas os professores alegam que as condições de trabalho existentes na rede estadual são insuficientes para assegurar uma aprendizagem adequada.

Outros aspectos abordados pelas autoras é que o fato dos professores não poderem mais reprovar os alunos não é uma questão aceitável. Os professores revelaram que perderam poder e controle da situação de ensino, sendo que o manejo da classe se tornou bastante trabalhoso na nova forma de organização. Em segundo lugar, os professores demonstram também profundo desconforto com os alunos, praticamente, não-alfabetizados ao final do último ciclo. Pensar que a falta de controle da situação de ensino gerada nos ciclos que os professores comentam, como uma simples resistência à mudança e conservadorismo, parece reducionista demais, visto que os aparatos estatais de educação ainda funcionam de maneira rígida e resistente às novas medidas e que as novas propostas não chamam a atenção com alternativas acabadas para se enfrentar as situações criadas.

Para Paro (2001), não é suficiente termos uma política educacional comprometida com a melhoria do ensino das camadas populares, tal como a

organização do ensino em ciclos ou da progressão continuada, se a escola não mudar. Não basta só passar de ano, precisa aprender de fato e, para isso, a escola necessita ser estruturada no aprender e não, simplesmente, no estudar para passar. *“Essa escola inclui necessariamente a progressão continuada que consubstancia o direito de passar e de aprender.”* (Paro, 2001, p. 54)

Outro ponto a destacar é que alguns professores denominaram a progressão continuada de promoção automática ou aprovação automática. Isto, talvez, se deve ao fato de não terem conhecimento maior da promoção automática, já tão comentada e defendida no meio educacional e nem dos princípios da progressão continuada.

Sobre este assunto, Ravagnani (2001) comenta que os professores se encontram perdidos, necessitando de maior respaldo para lidar com as novas propostas, especialmente a progressão continuada, justamente por causa da falta de apoio teórico e técnico. Os professores não querem admitir a expressão “progressão continuada” e se referem à reforma como “promoção automática” ou “promoção continuada”. Esta autora fica em dúvida quando os professores insistem em dizer “promoção ou aprovação automática”, pois não sabe ao certo se eles têm consciência da história da promoção automática de Anísio Teixeira, de Dante Moreira Leite, ou se é, simplesmente, força de expressão.

Já para Silva (2000), por mais que alguns professores saibam o significado de progressão continuada, referem-se a ela como aprovação, que se supõe ser a automática. Além disso, não distinguem progressão continuada de reprovação.

Paro (2001) acredita que a promoção automática, apesar da sua importância, não está livre de ser utilizada com finalidades contrárias à promoção da qualidade do ensino. Parece existir certo preconceito com relação à aprovação automática, talvez pelo fato de estar associada à aprovação feita sem critério, apenas para mascarar estatísticas. O que se percebe é que a maior resistência se dá contra aprovação automática e não contra os ciclos e nem contra a progressão continuada.

Existem professores que são favoráveis à Progressão Continuada, mas afirmaram que não funciona porque não é seguida e entendida devidamente pelos docentes. Na opinião de alguns professores, proposições como a recuperação paralela e o reforço que deveriam acompanhar a Progressão Continuada, não ocorrem adequadamente. O professor precisaria entender que, com esta mudança, o aluno

deveria ser promovido com conteúdo, por isso que é necessário conhecer e estudar melhor para utilizá-la.

Barretto & Mitrulis (2001) apontam que os ciclos representam uma tentativa de superar a excessiva fragmentação do currículo, que decorre do regime seriado durante o processo de escolarização. Muitas vezes, eles vêm acompanhado de outras proposições referentes a aspectos de organização dos sistemas escolares que se apresenta, tais como: concepção de educação escolar obrigatória; desenho curricular; concepção de conhecimento e teoria de aprendizagem que fundamentam o ciclo; processo de avaliação; reforço e recuperação; composição de turmas, ou seja, novas maneiras de ordenação dos tempos e espaços na escola que abrangem diferentes membros atingidos pelos ciclos escolares. As condições propostas para a implementação dos ciclos não estão sendo asseguradas na maioria das vezes, apesar da Secretaria da Educação afirmar que sim.

Silva (2000) confirma, a partir de seu trabalho, que as proposições ou medidas que deveriam estar aliadas à progressão continuada, para garantir o seu sucesso, não estão ocorrendo, mas o que foi implantado é apenas a não - reprovação.

Paro (2001) nos revela que não basta dizer que a progressão continuada ou a organização em ciclos são boas opções, porque se necessita de uma série de outras medidas para evitar que o aluno passe de ano sem saber. O que se faz, na verdade, é apresentar um dos mais importantes argumentos em favor da promoção automática, porque mostra a força que essa medida tem de levar as pessoas a se preocuparem com a qualidade do ensino

Um professor comentou que, apesar de ser a favor da Progressão Continuada, percebe várias falhas nesta medida. Na sua opinião, o aluno deveria aprender no ano seguinte, a partir do ponto em que ele parou, pois deveria ter um ciclo todo para isto acontecer. Os professores não perceberam que o ensino agora não é mais por séries e sim por ciclos. Acrescenta, também, que a escola e os professores não souberam explicar esta mudança para os pais, pois não entenderam direito. Este professor parece nos revelar ainda que as pesquisas informaram que aumentou o índice de aprovação, mas isso não é indicativo da aprendizagem dos alunos. Para ele, infelizmente, não existe progressão continuada e sim aprovação automática. Parece que, se esta medida fosse bem empregada, traria bons resultados.

Barretto & Mitrulis (2001) salientam que por mais que o discurso oficial declare que, para se fazer as mudanças necessárias no ensino com a proposta dos ciclos, é necessário o apoio da comunidade educacional e informar à população em geral, parece que isto não está ocorrendo. Os professores reclamam da falta de capacitação e não se sentem seguros quanto ao modo de atuar, quando se inserem propostas inovadoras no ensino, como por exemplo, o que ocorreu com a implementação do regime de ciclos. A insistência num preparo prévio para enfrentar novos desafios é sempre solicitada. Todavia esta solicitação parece não ter mais espaço na concepção de reforma educacional que vem inspirando as grandes transformações em curso nas políticas públicas da área.

Estas autoras relataram ainda que, por mais que se evidencie pelos indicadores educacionais, o atendimento das crianças de 07 a 14 anos no ensino fundamental está quase universalizado e os problemas como evasão, desempenho e repetência estão sendo superados, mas, ainda, existe um elevado índice de atraso escolar no ensino fundamental que acaba por interferir negativamente no ensino médio.

Para Ravagnani (2001), é preciso uma mudança muito grande por parte dos professores, da escola, dos alunos, do sistema escolar e da população em geral para a proposta de progressão continuada ser implementada nas escolas. Por mais que os legisladores tenham boa intenção, não se muda uma instituição autoritária e repressora como tem sido a escola e os professores, de uma hora para outra. O que se tem visto são docentes insatisfeitos e perdidos com várias mudanças e sem respaldo. Estes se queixam da ausência de esclarecimentos sobre a progressão continuada por parte da Secretaria da Educação e da falta de conscientização da população, familiares e alunos, no que diz respeito à progressão continuada.

2. CONCLUSÕES

Este trabalho teve como objetivo investigar, a partir da linha de pesquisa “Pensamento do Professor”, as crenças e representações dos professores do ensino fundamental a respeito do Construtivismo, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Inovações Pedagógicas decorrentes da nova LDB. A partir dos resultados obtidos, nos parece possível chegar às conclusões seguintes.

Os professores revelaram ter uma noção de construtivismo imprecisa, insuficiente e, às vezes, até equivocada. As idéias que os professores têm sobre o construtivismo parecem ser muito genéricas: o aluno constrói seu conhecimento; é um método de ensino; o professor é orientador; não pode mais corrigir; é uma forma livre de ensinar; o aluno tem mais liberdade; trabalha a realidade da criança e com o “concreto”.

Os professores demonstraram ter uma visão superficial sobre os PCN. Sentem-se obrigados a inseri-los nos seus planejamentos e na sua prática, mas reclamam da falta de estudos e orientações para utilizá-los. Parece-nos que este documento que deveria orientar o trabalho docente não trouxe novidades no cotidiano escolar e acabou por confundir o professor.

A grande maioria dos professores revelou não ter conhecimento de que a fundamentação teórica dos PCN seja a perspectiva construtivista. Os poucos professores que falaram desse assunto também não têm muito clara a relação entre os PCN e o Construtivismo, talvez por falta de maiores esclarecimentos desses dois assuntos.

O que parece ter ficado bastante evidente nos relatos dos professores é que eles não são contra as mudanças que ocorrem no ensino, mas a maneira como elas são implantadas. Queixam-se da falta de suporte teórico; do respaldo da equipe técnico/pedagógica e do desrespeito das políticas educacionais. Os professores apresentaram idéias equivocadas, distorcidas sobre a Progressão Continuada, além de se mostrarem revoltados e angustiados sem saber o que fazer e a quem recorrer. Eles não foram preparados adequadamente e parece que as proposições que deveriam acompanhar esta reforma não estão sendo garantidas.

Percebemos, através dos relatos dos professores, que as reformas estão sendo feitas de forma imposta e, além de terem que assimilá-las rapidamente para utilizá-las, não são incluídos nas elaborações das propostas e são muito mal informados.

Apesar da insatisfação, mágoa, às vezes, revolta quanto à forma com que as reformas são introduzidas nas escolas, os professores acreditam que, se elas fossem bem empregadas, se eles recebessem suporte contínuo, se o aluno fosse orientado adequadamente, ou ainda, se a comunidade de um modo geral fosse envolvida, as inovações no ensino trariam bons resultados.

É importante destacarmos que o instrumento utilizado na coleta de dados foi muito importante para a obtenção das representações dos professores, pois percebemos que propiciou que os professores se expressassem com maior facilidade.

3. IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

A partir das conclusões parece-nos oportuno propor:

1) Maior investimento e empenho na formação inicial e continuada dos professores. As condições de trabalho, as questões salariais e o auxílio ao trabalho docente precisam ser revistas. O professor precisa se sentir valorizado.

2) O conhecimento, as experiências dos professores e o contexto educacional precisam ser levados em conta quando se pretendem fazer as mudanças no ensino serem bem sucedidas.

3) Se as inovações estão fundamentadas em ideários pedagógicos, é de extrema importância que os professores sejam preparados adequadamente para elas.

4) O processo de reforma educacional precisa oferecer espaços de reflexão para o professor. É importante que este se sinta parte integrante dos momentos de mudanças, pois não pode ser visto como um mero executor de atividades.

5) Os professores deveriam estar, em algum grau mínimo, pelo menos, envolvidos no processo de elaboração das propostas de mudanças no ensino, bem como terem o devido respaldo depois da sua implantação, podendo assim contribuir para o sucesso destas.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, A.; DEL RÍO, P. Educação e desenvolvimento: a teoria de Vygotsky e a zona de desenvolvimento próximo. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e Educação - Psicologia e Educação**. Tradução Angélica M. Alves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v. 2, cap. 06, p.79 - 104.

ANDRADE, A. S. **Condições de vida, potencial cognitivo e escola: um estudo etnográfico sobre alunos repetentes da 1ª. série do 1º. grau**. 1986. 253 p. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 2, mai/jun/jul/ago, p. 85 - 92, 1996.

ÁVILA, I. S.; MOLL, J. Desvelando as novas roupagens das velhas práticas políticas em educação no Brasil: uma análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, jan/jun, p. 242 - 252, 1996.

AZANHA, J. M. P. Parâmetros Curriculares Nacionais e a Autonomia da Escola. **International Studies on Law and Education**, São Paulo, n. 3, p. 23 - 32, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luiz A. Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1979. 229 p.

BARRETTO, E. S. de S.; MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. **Estudos Avançados**, v.15, n. 42, p.103 -140, 2001.

BARROS, G.S.C. **Psicologia e construtivismo**. São Paulo: Ática, 1996. 208 p.

BRASIL - **Conselho Nacional de Saúde**. Brasil, Resolução n. 196/96.

BRASIL, MEC - **Lei de Diretrizes e Bases de Educação**. Brasil, lei n. 9394/96.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora Ltda., 1994. 336 p.

CARRETERO, M. **Construtivismo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 210 p.

CARVALHO, J. S. F. de. **Construtivismo - uma pedagogia esquecida da escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. 132 p.

CHIAROTTINO, R. Z. A teoria de Jean Piaget e a educação. In: PENTEADO, W. M. A. (Org.). **Psicologia e Ensino**. São Paulo: Papelivros, 1980. cap. 05, p. 84 - 89.

COLL, C. Um marco de referência psicológico para a Educação Escolar: concepção construtivista da aprendizagem e do Ensino. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A.(Org.). **Desenvolvimento psicológico e Educação - Psicologia e Educação**. Tradução Angélica M. Alves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v.2, cap. 23, p.389 - 406.

COLL, C.; MIRAS, M. A Representação mútua professor/aluno e suas repercussões sobre o Ensino e aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS J.; MARCHESI, A.(Org.). **Desenvolvimento psicológico e Educação - Psicologia e Educação**. Tradução Angélica M. Alves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v. 2, cap. 16, p. 265 - 279.

COLL, C.; SOLÉ, I. A interação professor/aluno no processo de Ensino e aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e Educação** - Psicologia e Educação, Tradução Angélica M. Alves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v. 2, cap. 17, p.281 - 297.

COLL, C.; SOLÉ, I. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, C. MARTÍN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J.; SOLÉ, I.; ZABALA, A. **O Construtivismo na sala de aula**. Tradução Cláudia Scilling. São Paulo: Ática, 1998. 4ª ed., cap. 01, p. 09 - 29.

CURY, C. R. J. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 2, mai/jun/jul/ago, p. 4-17, 1996.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-moderna da teoria vigotskiana**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. 296 p.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO / UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (FACED/UFRGS) Parâmetros Curriculares Nacionais. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, jan/jun, p. 230 - 241, 1996.

GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. et al (Coord). **Os professores e a sua formação**. Tradução Graça Cunha, Candida Hespanha, Conceição Afonso e José Antônio S. Tavares. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 51 - 76.

GIOVANNI, L. M. Indagação e reflexão como marcas da profissão docente. In: GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 45 - 60.

HERNÁNDEZ, A. As visões do construtivismo: da formação do professorado às exigências da tarefa docente. In: RODRIGO, M. J.; ARNAY, J. (Org.). **Domínios do conhecimento, prática educativa e formação de professores - a construção do conhecimento escolar 2**. Tradução Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 1998. p.193 - 208.

LOURENCETTI, G. C. **Procurando “dar sentido” as práticas pedagógicas na 5ª série: Analisando dificuldades e/ou dilemas de professores**. 1999. 270 p. Dissertação Mestrado - Universidade Federal da São Paulo, São Carlos.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D. A. de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EDU, 1986. 112 p.

MACEDO, L. **Ensaio construtivistas**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994. 170 p.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). DESLANCHES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 80 p.

MIRANDA, M. G. de Pedagogias psicológicas e reforma educacional. In: DUARTE, N. (Org.). **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 23 - 40.

MOREIRA, A. F. B. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, jan/jun, p.9-22, 1996.

OLIVEIRA, Z. de M. R.; DAVIS, C. **Psicologia na Educação**. Coleção Magistério 2o. Grau - Série Formação do Professor. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994. 125 p.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky – Aprendendo e desenvolvendo. Um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: ed. Scipione, 1997. 105 p.

PACHECO, J. A. **O pensamento e a ação do professor**. Porto: Ed. Porto, 1995. 222 p.

PENIN, S. T. S. **Processo de construção do conhecimento do professor sobre o Ensino**: algumas mediações. 1993. 210 p - (Tese de Livre Docência) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

PERETZ, B. M. Episódios do passado evocados por professores aposentados. In: NÓVOA, A. (Org.) et al. **Vidas de professores**. Tradução Maria dos Anjos Caseiro e Manoel F. Ferreira. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p.199 - 214.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Tradução Marion Merlone dos Santos Penna. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PARO, V. H. **Reprovação Escolar: renúncia à educação**. São Paulo, Xamã. 168 p.

RAVAGNANI; M. C. A. N. **Fracasso escolar: o discurso de professores de Ciências no contexto das propostas da nova LBD**. 2001. 160f. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico - cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. 138 p.

ROSSLER, J. H. Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In: DUARTE, N. (Org.). **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. Campinas: Autores Associados, 2000. p.03-22.

SILVA, R.C. **Progressão Continuada ou reprovação: Camuflagem ou compromisso? Investigando saberes de professores primárias e secundárias da escola pública**. 2000. 220p. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista.

SOUZA, L. B. de S.; FIGUEIREDO, M. A. de C. A análise de conteúdo e crenças sobre o trabalho socializado para um estudo de atitude. **Medicina, Ribeirão Preto**, v. 26, n. 2, p.281-293, abr/jun. 1993.

VERÍSSIMO, D. S. **Estudo das representações sociais de professores de 1^a. à 4^a. série do ensino fundamental sobre a motivação de alunos e o papel do erro na aprendizagem.** 2000. 126p. Monografia (Conclusão de Curso) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

VYGOTSKY, S. L. **A formação social da mente.** Tradução José C. Neto, Luís S. M. Barreto e Solange C. Ache. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994. 191 p.

ZANELLA, V. A. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. **Temas em psicologia**, São Paulo, n. 2, p.97 - 110, 1994.

APÊNDICE

APÊNDICE: Transcrição de uma entrevista realizada com um professor.

Entrevista: Primeira Sessão

Escola “A” - Ensino Fundamental

Professor: (01) - (Ciclo - II)

Disciplina: Matemática

Primeiro Tema: O Emprego Atual

Palavras: desafio; realização pessoal; projeto de vida; criatividade; envolvimento; potencial; ajuda; troca; crescimento; amadurecimento; aprendizado; trabalho; conhecimento; colaboração e alguns momentos de frustração.

Entrevistador: Você escolheu o tema "o emprego atual" eu queria que você me falasse o que a palavra desafio te fez lembrar quando você a escreveu?

Professor: **desafio** porque o trabalho na Escola Pública hoje é um trabalho muito difícil em função da clientela que a gente tem, do tipo de aluno que a gente trabalha, dos problemas que eles trazem de casa, das drogas, da violência. Então é um trabalho desafiador, hoje é uma profissão que envolve um desafio, ou você pega ou você larga, não dá para ficar no meio do caminho.

Eu posso ir pra outra palavra? É uma **realização pessoal** porque é um trabalho muito bonito, é um trabalho muito gostoso, apesar de todos os desafios, de todas as dificuldades é onde eu me realizo profissionalmente, todas as escolas onde eu passei, todos os empregos que eu já tive, hoje é onde eu me sinto mais realizada, apesar da quantidade de problemas que a gente tem. Eu me sinto, é um momento de vida meu na qual minha realização pessoal, tanto que por isso que eu escolhi o emprego atual como primeira opção porque realmente é um momento de vida que eu me encontro mais realizada né, me encontrando profissionalmente, eu já passei por outros empregos e outras escolas e esse, essa realmente é onde... e aí vai de encontro a minha realização, por isso foi que eu quis vir para cá.

Entrevistador: O que a levou vir para cá.

Professor: quando eu ingressei no Estado o ano passado, eu passei num concurso há dois anos mais ou menos, um ano e meio, dois anos. De 7000 e poucos classificados eu peguei em 2200, mais ou menos 2241, alguma coisa assim, eu tinha que ir para São Paulo, a nível Estadual isso, eu tinha que ir para São Paulo escolher e antes de ir para São Paulo eu aproveitei as amizades que a minha irmã tinha que a minha irmã é professora aposentada, conversei com vários Diretores pedindo uma sugestão.

Então eu fiz uma lista de escolas que eu deveria escolher que seriam as escolas melhores da cidade e como eu me encontrava em uma posição relativamente privilegiada em termos de concurso eu me daria o luxo de escolher escolas boas e das 3 ou 4 pessoas que eu questionei todas elas encabeçaram o C. como a melhor escola e nenhuma dessas pessoas era do C., detalhe, entendeu? todos Diretores de outras escolas né, o pessoal da Divisão da Diretora de Ensino encabeçaram como a melhor escola de R. o C. e quando eu cheguei em São Paulo para escolher, das 05 vagas ainda tinham quatro vagas para professor de Matemática, então aí eu escolhi a quarta vaga e sobraram 3 ainda, depois que eu saí de lá, então foi por aí que eu escolhi realmente, antes de eu vir a minha irmã tinha dito para mim que em função de conhecer a Diretora da escola e todo o trabalho da escola que ela já conhecia, ela achava que com toda a minha criatividade o lugar que eu ia me sentir melhor era aqui que eu tinha liberdade de criatividade, de trabalho, de opção, uma série de coisas né e ela não errou, realmente é um **projeto de vida** assim, eu me empenho com a escola o máximo que eu posso, eu me dedico de corpo e alma na escola, entendeu? tudo que eles

precisam, o que eu posso fazer eu tô, eu presencio para não... porque eu gosto da escola, porque eu tenho retorno da direção, da coordenação, da equipe de trabalho, tudo eu tenho retorno.

O **projeto de vida** acho que é em função disso né, o projeto de vida e **criatividade** tem muito a ver com aquilo que eu gosto de fazer. Eu não gosto de ser tolhida nas coisas que eu vou fazer e aqui eu consigo criar, inventar, montar projetos, todos ligados a minha área, ao trabalho de professor... em momento algum eu sou tolhida, entendeu? pelo contrário eu posso ser até orientada no sentido de melhorar, aperfeiçoar as idéias que eu tenha, mas nunca tolhida né.

A dona C.(diretora) e a S.(coordenadora), a S.(vice-diretora) elas sempre nos dão respaldo para a gente tentar as idéias novas para modificar o trabalho, para tentar resolver os problemas que se apresentam de violência, de indisciplina, uma série de coisas, por exemplo, eu dou Matemática e de vez em quando eu vou para a sala de informática, mas na sala de informática eu pedi para M.(responsável pela sala de informática) implantar nos computadores jogos de matemática. Então os jogos de matemática envolvem toda a matéria de quinta série até o primeiro colegial mais ou menos, então os alunos, todos eles estão explorando todos os programas porque o aluno em geral têm muita dificuldade em matemática e um jeito que eu percebi deles aprenderem gostoso é usando a sala de informática. Então eu tenho usado mais a sala de informática até do que a sala de aula e a lousa.

Então apesar até de eu estar fugindo um pouco do meu programa né, do planejamento que a gente faz, eu senti que tudo que eu estou fazendo na sala de informática, os alunos estão aprendendo, tudo, então pode ser a matéria de quinta série, eles estão aprendendo e isso para mim já é um retorno muito positivo. Então, assim, mesmo que eu deixe só para o segundo semestre para eu trabalhar a matéria que eu tinha planejado para trabalhar, eu estou sentindo retorno dos meus alunos com relação a isso, eles estão me dando retorno em relação a isso entendeu? eu acho muito positivo neste sentido e é neste sentido que eu falo que a gente tem liberdade de trabalhar que a dona C. não cobra isso da gente, "faça o programa desse ano", ela nos cobra o envolvimento né, ela quer o envolvimento do professor. Então se eu conseguir o envolvimento dos meus alunos desse jeito ela quer mais que eu vá em frente e prossiga o trabalho.

Envolvimento eu acho que está ligado ao fato da afetividade que eu acabo me envolvendo muito no trabalho, eu acabo me envolvendo muito no trabalho porque não tem como não se envolver aqui na escola, ou você participa ou você sai, não tem jeito de ter meio termo entendeu? ou você tem **envolvimento** com a escola, ou você está totalmente alienada ao trabalho dela né, não tem como você... inclusive eu tinha um outro emprego à noite e por conta desse outro emprego eu faltava do HTP duas vezes por semana, quer dizer, eu faltava direto do HTP. Eu comecei a me sentir diferente na escola e até assim não só por conta disso, por problemas familiares, uma série de coisas eu acabei desistindo do emprego para retomar o HTP porque eu estava me sentindo alienada da escola porque tudo que acontecia era tratado no HTP e eu não participava dele né, então isso foi ficando complicado quase um ano nessa situação, assim foi muito difícil.

Agora **potencial**... eu acabo descobrindo potenciais que eu não sabia, eu acabo sendo de uma certa maneira é... cutucada né, vamos dizer assim, a descobrir outros potenciais meu, outras capacidades que eu não sabia que eu poderia fazer.

Ajuda é uma maneira que eu vejo de ajudar os meus alunos né, talvez eu não saiba sair lá fora e dar esmola, ou dar comida, ou fazer sopa para dar para as pessoas, entendeu? mais dando a minha aula eu estou tentando ajudar os meus alunos que também têm muitos problemas em casa, problemas de família, de relacionamento. Então é uma maneira que eu encontro de eu ajudar as pessoas, né! não tem gente que faz sopa que distribui pão que distribui não sei o que... então falam: "ah! mas é fácil ajudar assim, você está ganhando para isso né". Para fazer o que eu faço eu não ganho Patrícia, eu ganho para dar aula de matemática né e não para ajudar um ser humano que é o caso dos meus alunos que eu

trabalho com meus alunos não como aluno de matemática e sim como um ser humano, então para isso eu não tenho salário né, então ajuda quem quer, professor que se identifica com a causa... por isso que eu falo que tem que ter **envolvimento**, professor que se identifica com isso que trabalha com esta parte de ajuda, ele não ganha pra isso, ele ganha para dar a aula dele. Na realidade eu teria que falar: "não, eu ganho pra trabalhar matemática, eu tenho que ir lá dar a minha matéria de matemática, acabou" entendeu?

A **troca** e o **crescimento** tem a ver com os colegas, com a equipe profissional envolvida né, na qual a gente troca muito, a gente aprende muito né, as pessoas passam: "olha aquela classe com você não está funcionando, mas comigo eles funcionam e eu trabalho assim, assim, assim porque você não tenta fazer alguma coisa parecida" e com essa **troca** a gente acaba tendo **crescimento**, o **amadurecimento** que eu acho que você amadurece profissionalmente.

O **aprendizado** porque eu aprendi muito neste um ano aqui e coisa que com 05, 06 anos de Magistério eu nunca imaginei que eu ainda fosse aprender, eu ainda tivesse condição de aprender alguma coisa. Eu não sabia que depois de tantos anos eu fosse voltar a aprender no Magistério e aqui eu tenho aprendido muita coisa. Em um ano e meio eu aprendi coisa que eu não aprendi nem na faculdade, nem nesses anos todos de trabalho.

Entrevistador: você poderia me dar algum exemplo, M.?

Professor: ah! toda essa parte de ajuda, Patrícia, não a parte de matemática.

Matemática ela é uma só, ela está lá, você tem livro, tem exercício, a matemática muda muito pouco. A única coisa que a matemática muda, é um jeito novo e mais fácil de ensinar, mas a matemática é aquela. Você acaba aprendendo na troca com as pessoas. Então aprendendo a motivar melhor uma sala de aula, a manter a atenção desses alunos presa, a estimular o aluno, fazer o aluno melhorar a auto - estima dele. Então essas coisas a gente acaba aprendendo na troca, por isso que eu digo que tem o amadurecimento e o aprendizado (tossiu - pediu desculpas). Eu to indo, tudo bem eu ir falando uma por uma?

Entrevistador: Tudo bem, fique à vontade.

Professor: O **trabalho** é que ou você trabalha, ou você trabalha, entendeu? ou você trabalha e topa as propostas que são colocadas..... senão não tem jeito de crescer, então como propostas como a sua, ou como outras que a dona C. sempre nos oferece, eu acho um pecado rejeitar porque o máximo que pode acontecer é não dar certo. Só que pelo menos eu tentei, entendeu? eu vim e tentei, eu fiz a minha parte. Envolve um pouco mais de trabalho? envolve coisas diferentes da minha rotina de trabalho? sim, só que se eu não tentar, eu não vou saber aonde eu vou chegar; então eu tenho que tentar para ver aonde a gente pode chegar com isso, senão não vale a pena, você nunca vai saber se vai dar certo.

Conhecimento não adianta eu estar te falando esse monte de coisas e não estar buscando conhecimento, então eu tenho que estar sempre estudando, sempre procurando conhecer, lendo sempre, tudo que sai a nível de educação, revista, nova

escola, aprender, educação, tudo que tem, eu estou procurando assinar, sempre recebo, leio, até revista a nível empresarial porque acho tem uma parte da escola que ela acaba tendo de funcionar como uma empresa, a melhor maneira de você ver quando você começa a trabalhar como empresa, né, aquela revista você S. A. eu assino, estou sempre tomando conhecimento dela.

Colaboração é que se você não tiver essa parte de, puxa eu aprendi uma coisa nova hoje! Eu vou passar para os meus colegas, pode ser que ninguém queira, mas eu fiz a minha parte, entendeu? Sempre tem um ou dois que se interessam por aquilo que você descobriu, né? porque o conhecimento a partir do momento que você adquire aquele conhecimento que você busca, é muito egoísta da sua parte você buscar e não trocar, entendeu? não compartilhar, não colaborar. Então eu acho que se eu tenho alguma coisa que eu descobri, alguma novidade, eu tenho que chegar no HTP, ou na sala dos professores e passar, sempre tem alguém que se interessa, alguém sempre vem: "como que é isso, tal" acaba sendo alguma coisa multiplicadora, um pega, outro pega, outro pega e quem sabe às vezes comigo não funciona.

Assim o que eu pus em último lugar porque eu acho que são momentos que acabam passando são **alguns momentos de frustração** que se for ver o envolvimento que tem em tudo isso e eu tenho realmente **alguns momentos de frustração** que é algum momento que você vê que depois de tudo isso que você fez, sempre tem algum aluno que acaba saindo sem saber exatamente nada e é como se você tivesse falado grego na sala de aula, então isso deixa a gente meio braba, eu tenho que admitir que eu acabo gerando **alguns momentos de frustração** na hora de passar, faz parte da dinâmica toda, você também não consegue, como dona C. diz você não consegue agradar todo mundo, não adianta sempre alguém vai sair insatisfeito, mas são poucos os momentos não chega a me desestimular do trabalho, não são momentos tão grandes assim que me façam desistir do trabalho, entendeu? (Ob.: Silêncio).

Professor: É isso que eu tenho pra te dizer.

Entrevistador: mais alguma coisa?

Professor: não, agora que eu me lembre não.

Entrevistador: te veio alguma outra palavra?

Professor: Não, eu acho que com essas daí eu coloquei tudo que eu penso, eu não sei se era exatamente isso que você esperava, que você queria, mas eu gosto muito da escola, gosto muito do trabalho que eu faço aqui, então isso fala mais ou menos tudo o que eu penso.

Segundo Tema: As Experiências Anteriores

Palavras: atividades que me fizeram chegar até aqui; paciência; "plantação"; a aquisição de conhecimentos das outras pessoas; informações guardadas; busca de perfeição e são partilhadas agora.

Professor: Na realidade eu me formei professor e antes de começar a exercer em sala de aula eu trabalhei como secretária e trabalhei no B., eu era concursada do B. Num determinado momento que o B. estava passando por uma situação difícil, o meu marido já era funcionário lá, ele falou: "Bem, tira o seu diploma da gaveta e vai dar aula que você vai ganhar mais do que trabalhando aqui no B. e outra se o B. privatizar nós dois com o pé no mesmo barco não vai dar certo" e aí no primeiro plano de demissão voluntária eu saí, lá eu era escriturária.

Aí eu saí do B. e fui dar aula, comecei a dar aula no Estado, peguei aulas em várias escolas particulares, trabalhei em várias escolas, no colégio A., no L., no O. e sempre dando aula particular; então pra mim foi fácil voltar a dar aula porque eu nunca tinha parado com Matemática. Na realidade mesmo dentro do banco, eu dava aula particular para os meus alunos, foi uma experiência nova voltar para dentro da sala de aula, né, tanto assim que eu fui me moldando ao longo desses anos eu acho que eu fui me lapidando, por isso que eu digo que eu tive **atividades que me fizeram chegar até aqui** que na realidade eu fui me lapidando ao longo desses anos. Eu era uma professora dura, até hoje eu sou uma professora mais severa, eles falam isso, mas eles me respeitam muito apesar de tudo, só que antes eu não tinha jogo de cintura, eu era severa, mas um severa sem ser moldada, sem estar talhada, eu não tinha a parte de troca naquela época, né.

Então foi um processo de **paciência** na realidade, ao longo desses anos, ter **paciência** para encontrar o meu lugar de verdade, o meu espaço. Eu lembro que o meu marido sempre falava para mim, apesar de não depender de mim financeiramente, ele falava que só ia ficar feliz quando ele percebesse que eu amarrei o meu burro na sombra, entendeu? ou seja, se eu encontrei o meu lugar definitivo porque eu não tinha parada, uma hora eu estava numa escola particular, outra hora eu estava em outra, sempre muita insegurança e eu não gosto de viver insegura. Então foi um processo de **paciência** mesmo, ele falava: "Bem, calma que você vai encontrar o seu espaço, você vai encontrar o seu lugar, você vai encontrar o seu porto seguro, ele falava calma que você chega lá. Enquanto isso eu passei por várias experiências.

Plantação é que ao longo desse tempo e eu fui plantando uma série de coisas, muito trabalho, estudos, perseverança, dedicação, responsabilidade para começar a colher agora né, agora?, não sei se é agora, talvez seja muito cedo para dizer isso ainda, mas foi um processo de plantações esses anos todos.

Aquisição de conhecimentos por outras pessoas, eu não posso dizer que teve troca, tá, eu realmente eu acho que eu suguei as pessoas eu estava sempre observando para pegar o que os outros tinham para me ensinar, então eu estava sempre em processo de observação né, aquele ali faz assim, aquele faz assado e como eu não tinha formulado e nem tive chance de colocar a minha criatividade em jogo, eu não podia trocar, eu não tinha o que trocar, eu só tinha mesmo que adquirir, observar ali, sabe o computador quando tem várias memórias, ele vai guardando, você vai usar quando for necessário, então eu tinha várias memórias, eu ia guardando tudo na memória, sabe esse nessa caixinha, esse naquela e só observava, então não tinha o processo de troca. **Informações guardadas** era o processo das memórias que eu ia guardando.

Busca de perfeição, por isso que eu acho que não tinha jogo de cintura, eu buscava uma perfeição que não é possível, não na nossa profissão de professor; eu posso buscar melhorar, perfeição não tem jeito porque eu lido com ser humano, com um ser humano é muito diferente. Enquanto uma coisa com você funciona maravilhosamente bem, com um outro já não vai funcionar coisa nenhuma, entendeu? Com ele eu terei de buscar um outro jeito de trabalhar para conseguir o resultado que eu consegui com você, entendeu? perfeição não existe, fórmula não existe.

As coisas que eu aprendi **são partilhadas agora**, na realidade aquilo que eu fui adquirindo, aquelas memórias todas que eu fui colocando no computadorzinho da

minha memória e guardando, eu partilho agora com os meus colegas de trabalho, com direção, com a coordenação. Então as trocas que eu faço, eu faço hoje. Eu lembro que várias vezes eu tentava sair de uma escola particular, eu chegava na outra, eu tentava falar: "olha, eu conheço isso que faz assim, assim e funciona" e as escolas não aceitavam. A escola particular é muito fechada pra isso, eles querem do jeito deles e não importa que na outra funciona e eles não querem nem saber se lá funciona ou não, eles não querem nem testar. Então eu me frustrei muito ao longo destes anos quando eu tentava fazer isso: "olha eu vi isso, lá funcionou, era bom", isso me deixou muito frustrada. Então das experiências anteriores, eu tenho mais conhecimentos guardados que agora que eu ponho em prática.

Entrevistador: você gostaria de falar um pouco da experiência que teve como secretária que você citou anteriormente?

Professor: Eu fui secretária mais ou menos uns dois anos e meio de uma empresa particular, ih! eu trabalhei quando eu comecei a trabalhar, eu trabalhei no Banco A. como escriturária, do Banco A. eu fui para a empresa S. onde eu era secretária de uma multinacional, da S. eu fiquei sem emprego quase dois anos, eu fiquei só como professora na Prefeitura e eventual no Estado, aí eu precisava ajudar em casa, eu passei no concurso da C. E. E., trabalhei um ano na C. E. E., depois eu passei no concurso do B., trabalhei sete anos no B., aí do B. e eu saí para dar aula, trabalhei no A., no O., no C., L., no S. e atualmente eu estou dando aula só no C., não dou aula em lugar nenhum mais, só aqui.

Entrevistador: trabalhou bastante né.

Professor: trabalhei, nossa! pôe batalhou nisso, trabalhei em tudo que é coisa que você pode imaginar, já fiz muita coisa por isso que eu falo que eu descobriu o que eu queria mesmo, depois de ter feito tanta coisa...(bateram na porta, desliguei o gravador) - Reiniciamos a entrevista.....

Terceiro Tema: A Prática em Sala

Palavras: aprendizado constante; preciso de ajuda; momentos de frustração; trabalho diversificado; reciclagem; auto - estima; determinação; auto - controle; poesia; descoberta de potencial; coragem; otimismo; "jogo de cintura"; planejamento; cativar e amar.

Entrevistador: A Prática em Sala, este é seu Terceiro e último Tema. Então vamos lá. O que a palavra aprendizado te fez lembrar quando você a escreveu?

Professor: eu escolhi, deixei por último porque eu acho que no momento é aquele que eu mais **preciso de ajuda**, eu e acho que todos os professores. A prática da sala de aula está desgastada, os problemas que a gente enfrenta são muitos, os alunos vêm com problemas outros, então eu acho que a prática em sala de aula é um **aprendizado constante**, até porque você trabalha com ser humano, então em função do ser humano ser diferente diariamente, eu estou aprendendo alguma coisa nova, um jeito novo de falar ou de ensinar, eu acho que é o momento no qual eu **preciso de ajuda** na sala de aula né, eu acho que é uma necessidade geral dos professores, o momento da sala de aula está todo mundo precisando de ajuda, então por mais criatividade que a gente tenha, está faltando alguma coisa aí que nós não sabemos exatamente aonde está e que talvez pessoas de fora né, com prática psicológica, com algumas dinâmicas, enfim com algumas coisas assim possam nos orientar neste sentido.

Entrevistador: sobre esta ajuda, eu gostaria que você falasse um pouco mais.

Professor: em termos de disciplina, o maior problema que a gente tem é indisciplina, é indisciplina, é falta de interesse, essas coisas são muito gritantes na sala de aula hoje em todas as escolas né, até na escola particular, só que na escola particular parece que pelo fato de pagar existe um respeito maior. Aqui não tem, eles não pagam, então eles não valorizam, eles destroem tudo né, então assim buscar uma solução, se é que a gente tem como fazer isso para este problema dos alunos, para esta falta de ambição, de motivação né, de respeito, enfim e esses problemas todos geram em mim **alguns momentos de frustração** que é aquele dia que você dá uma aula dez que você vê que você está super preparada para dar uma aula e de uma sala de 35, 04 aproveitaram, neste ponto a dona C. é muito assim com a gente porque ela fala: "olha, que bom que 04 aproveitaram, melhor do que nada". Então assim, mas não deixa de ser um **momento de frustração**, apesar de tentar pensar como ela, melhor 04 do que nada né, você acaba de vez em quando saindo um pouco frustrada dessas situações.

Trabalho diversificado tem que ser, você não pode ser a mesma professora todos os dias, então eu posso pegar a oitava série todos os anos, mas eu não posso ser este ano a mesma professora que eu fui o ano passado, eu tenho gente diferente, com uma visão diferente que o ano passado não tinha "cachorroneira" e tudo mais, então é com esta clientela que eu tenho que lidar; o ano passado não tinha e este ano tem, então é um **trabalho sempre diversificado**, constantemente ele é, ele está em constante ebulição, constante mudança.

Reciclagem até em função disso né, eu tenho que trabalhar muito a minha **auto - estima** para que eu possa passar isto para os meus alunos, entendeu? se eu não tiver trabalhado muito bem a minha **auto - estima**, eu vou sair daqui achando que eu sou uma droga de professora tá, se eu não tiver esta consciência de que o problema está nos outros e não em mim e que eu tenho feito o melhor que eu posso, eu estou fazendo aquilo que eu sei fazer entendeu? aquele momento eu fiz aquilo que eu podia, mais que aquilo eu não sabia fazer. Então se eu não tivesse um trabalho com a minha **auto - estima** muito bem feito, eu acabo saindo daqui assim, achando que a errada sou eu né, enquanto na verdade não é uma questão de erro ou acerto, mas eu acabo saindo mais culpada né, me responsabilizando pela situação quando na realidade o responsável pela situação não sou eu né, não é o professor que é o responsável pela indisciplina, pela falta de interesse né, apesar da gente está sendo responsabilizado aí por todos os lados, por todos os meios de comunicação que se os alunos não aprendem é porque o professor não sabe ensinar. A situação para quem está aqui dentro não é exatamente esta, a situação é meio outra.

Entrevistador: M. eu gostaria que você falasse um pouquinho mais dessa reciclagem.

Professor: a gente tem que estar sempre se reciclando Patrícia sabe e o Estado peca um pouco neste sentido, o Estado não oferece para gente este tipo de reciclagem, entendeu? que seria necessário, o professor ou busca por conta própria, ou ele fica estagnado. Então eu conheço professores, conheço colegas que aplicam a mesma prova há cinco ou seis anos, ele montou uma prova de uma determinada matéria e há 5 ou 6 anos é a mesma prova que ele aplica para não ter que montar outra, entendeu?

Eu conheço gente que pega o planejamento de dois anos atrás, muda as datas imprime no computador e entrega tá, visto que isto aqui é como que você fala, sigiloso né, eu acho que vocês precisam saber disso e é verdade, tem um colega que pega planejamento de dez ou quinze anos atrás, de dois ou três anos atrás, muda as datas e imprime e eu acho que nós temos jovens diferentes a cada mês, a cada ano, entendeu? Você não pode usar a mesma coisa, pode até ter funcionado o ano passado, mas eu não sei se vai funcionar este ano. Então esta reciclagem ela é necessária, mas o professor só tem se está indo buscar, está indo atrás, senão o Estado não oferece, ele oferece assim muito esporadicamente tá.

Determinação e auto - controle, se eu não tiver isto eu não trabalho, se eu não for uma pessoa determinada para realizar as tarefas de uma escola que são muitas, não desistir e ainda mais controlada eu não trabalho, você tem que ter auto - controle para não gritar com aluno, para na hora da raiva não catar o apagador e tacar na cabeça do aluno, tem hora que dá vontade de você fazer isso, só que você tem que parar para pensar que a raiva dele não é com você, ele pode estar descarregando em você porque agora você é um meio aonde ele pode extravasar, mas não é com você que ele está com raiva. Então você não pode absorver aquilo e transferir para ele, senão fica processo de transferência né, então você tem que ser meio um escudo, deixe bater, se voltar para ele tudo bem né, não que eu queira que volte, mas seja um escudo para não absorver tudo isso entendeu, senão a gente absorve tudo que o aluno fala, toma como sendo para a gente e daqui um mês você está se matando, está se suicidando.

Poesia, apesar de todos esses problemas não deixa de ser uma **poesia** trabalhar com alunos né, porque às vezes, eu ouço coisas que eu vou para casa assim, eu fico....sabe, de repente o aluno fala pra mim: "nossa professora tanta gente tentou me ensinar isso e eu só aprendi com você". Sabe apesar dos problemas essas coisas valem comentários como este, você acaba ouvindo e apagando todo o restante de ruim que teve naquela semana. Sabe "nossa professora que ruim que você faltou a gente não queria..., a professora substituta é legal, mas é mais legal quando é com você". Sabe então não deixa de ter uma **poesia** toda, visto que são absolutamente carentes que a gente está trabalhando né e que como tal, eles têm uma poesia que a gente precisa resgatar, é um trabalho de resgate.

Descoberta de potencial, eu começo a descobrir potencial que eu não tinha né, vira e mexe eu descubro coisas assim que eu me vejo obrigada a descobrir e a desvendar, eu nem imaginava que fosse possível.

Coragem e otimismo eu tento ter né, eu tenho que ter **coragem** para enfrentar os desafios que o ensino, a escola nos coloca hoje em dia e tenho que ser **otimista**. Outro dia uma colega me falou assim: "eu não vejo perspectivas, eu estou descrente eu não vejo perspectiva para o professor" e eu vejo Patrícia, talvez a médio e longo prazo, mas eu vejo e eu vou viver antes de eu aposentar, eu não vou aposentar

frustrada com essa sensação de frustração sabe, não vou, eu vou ver esta mudança antes. Ah! eu acho que o professor vai ser valorizado, eu acho que a gente vai conseguir achar, sabe as coisas estão mudando muito, até espiritualmente, então eu acho que vai ter um momento aí que as coisas vão começar já..., sabe quando você cai no fundo do poço e você bate a mão e você tem que começar a voltar né, eu acho que apesar disso, nós estamos começando a voltar, sabe a gente já bateu a mão no fundo do poço, eu acho que pior do que isso não dá para ficar entendeu? a gente já bateu a mão no fundo do poço, está começando a subir para resgatar valores né, resgatar emoções, sentimentos. Então eu acho que a gente está no começo... então eu acredito que a gente vai começar a voltar e recuperar a auto - estima dos nossos alunos do ser humano que a gente trabalha né.

Jogo de cintura, você tem que ter sempre 24 horas por dia, 24 horas por dia com tudo, hoje a escola está uma loucura, muitos problemas, estamos assumindo muitas responsabilidades, sofrendo com as drogas, violência, indisciplina, falta de vontade dos alunos em aprender, professor desestimulado e todos tem que ter esse... o servente que trabalha com a gente, entendeu também o aluno, Diretor, todo mundo.

Planejamento, se você não se planejar e não se organizar não sai nada né, o **planejamento** é extremamente necessário, não digo um planejamento assim hoje eu vou... (a fita terminou)

...(continuação) então às vezes você se frustra porque não dá certo, mas você não pode ter um **planejamento** que você queira seguir a risca, mas um **planejamento** você tem que ter, entendeu? o Estado você não pode ter aquele planejamento... olha esta semana vou acabar a matéria tal, vou começar a matéria tal... não dá! mas um **planejamento** de mais ou menos o que é que você quer ao longo do ano você tem que ter, você não pode trabalhar ao léu, então este ano eu determinei que eu quero conquistar os meus alunos, eu quero que meus alunos tenham prazer pela matemática, então eu quero resgatar isso, mesmo que eu não cumpra toda a programação exigida da oitava série, eu vou trabalhar com os meus alunos, com resgate da matemática. Então é por isso que eu estou usando sala de informática, fazer um projeto que eu gosto, uma série de coisas porque eu quero resgatar o gosto pela matemática "ah! mas eu vou resgatar com cinco classes só, tudo bem! são cinco classes cada uma tem 35, 30 são 150 alunos, é 10% da minha escola, a minha escola tem 1500 ou 1600, são 10% da minha escola, já é alguma coisa, é melhor do que nada, se eu resgatar com estes 10% que seja com 5%, eu já recuperei alguém né.

Cativar e amar, se você não tiver **amor** pelo que você faz Patrícia, professor que está na escola por falta de opção, ele está fadado a morrer na praia. Não é uma profissão mais que possa... você vem fazer aqui porque não tem uma outra opção entendeu? porque eu não sei ser vendedor porque eu não sei ser dentista, médico, não dá mais, foi o tempo em que professor era um cargo em que você fazia porque não tinha o que fazer né, eu lembro que há muitos anos atrás, ah! eu não sei o que eu vou fazer, eu vou fazer Magistério, Magistério, assim num descaso, talvez por isso que a gente tenha chegado ao que chegou.

Fiz Matemática porque sempre gostei muito da área de exatas, só para você

ver, dou aula particular principalmente para esta área desde os meus quatorze anos, é gostar né!.

Então hoje não é mais uma profissão de se fazer por falta de opção, você tem que fazer por **amor**, mesmo sabendo que o salário não é exatamente aquilo que você quer que você não vai ser um doutor na vida que não vai ganhar aquilo que você imaginava, mas é uma profissão de dedicação, senão não adianta e neste processo eu tenho que **cativar** os meus alunos, eu estou em processo de aprendizado. Na hora que eu conseguir **cativar** os meus alunos, os seres humanos que trabalham comigo, eu acho que vou conseguir ensinar matemática, é um processo de **cativar** senão você não chega a lugar nenhum....

Bateram na porta, levantei, não havia ninguém.... .

A Professora fez com a mão que havia encerrado.

Entrevista: Segunda Sessão

Escola “A” - Ensino Fundamental

Professor: (01) - (Ciclo - II)

Disciplina: Matemática

Primeiro Tema: As Inovações do Ensino Atual

Palavras (frases): de tudo que aconteceu até hoje são as melhores; conhecer melhor para ser aplicado de maneira certa; nos dá mais liberdade de ação; se mal interpretada não "vira"; para o professor que não conhece e nem quer nada é um "prato cheio"; tem que ter fundamentação teórica; não pode virar um "construtivismo" e não pode ser moda.

Entrevistador: Esta é nossa segunda sessão, você escolheu como primeiro tema a ser trabalhado as inovações do ensino atual. Sua primeira frase foi “de tudo que aconteceu até hoje são as melhores”. O que esta frase te fez lembrar quando você a escreveu?”

Professor: de tudo que aconteceu até hoje em termos de mudança de ensino, eu acho que nós estamos na melhor época, **são as melhores mudanças** das que eu conheço que eu já estudei, são as de hoje, apesar de ter uma progressão continuada, de ter uma série de coisas, eu acho que se a gente conhecer a fundo como é a estrutura desse ensino atual, ele tem condição de se tornar o melhor até agora, o mais moderno e aquele que vai abranger todos os alunos de uma maneira geral. Então quando fala em progressão continuada todo mundo fica assustado e acha que é ir passando, passando e passando e não é exatamente isso. Então por isso que eu falo conhecer melhor para ser aplicado de maneira certa.

Hoje nós trabalhamos com o aluno na rotina do aluno, nós trabalhamos o dia-a-dia do aluno, então tudo que tem de matéria, tem que ser obrigatoriamente vinculado a realidade do aluno. Então eu posso trabalhar tudo, toda a matéria que eu tenho, desde que eu aplique ao dia-a-dia dele, para que ele compreenda, senão vai ficar uma coisa solta e jogada como foi durante muito tempo, entendeu? então foi

durante muito tempo jogado para o aluno, por exemplo, Matemática você tem que aprender isso, isso, isso, mas você fala: "mas para quê?", "ah! mas porque tem que aprender" e não é por aí, você tem uma justificativa para aprender uma série de coisas e se de repente aquela matéria de matemática ela não tem vinculação com o dia-a-dia do aluno naquele momento é melhor você deixar passar, aproveitar o momento que o aluno oferece para você poder fazer e deixar pra fazer aquele lá mais para frente, entendeu?

Então é preferível você trabalhar com o dia-a-dia do aluno, assim mesmo que às vezes, às vezes, claro você não consiga uma certa frequência nessas coisas, mas pelo menos tudo o que você ensinar o aluno vai aprender, entendeu? Você não vai deixar nada para trás. Então têm classes, têm escolas, por exemplo que têm condição de trabalhar um determinado conteúdo, mas têm outras escolas que não têm.

Então eu acho que tem que ser aplicado à realidade do aluno, aquilo que o aluno é, aquilo que o aluno tem. Eu acho que aqui em Ribeirão várias escolas dentro de uma mesma Diretoria de Ensino devem trabalhar o conteúdo de matemática cada um de um jeito porque depende da linguagem que o aluno trás porque depende da realidade que ele vive, daquilo que ele sabe, do potencial dele, tudo você tem que respeitar no aluno hoje, sabe fica muito mais fácil trabalhar assim, muito mais tranquilo de trabalhar, com certeza.

Eu acho que está melhor, do que eu já trabalhei e do que eu estudo, já vi como aconteceu. Quando você vê...eu tenho uma matéria de estrutura na faculdade que faz um apanhado geral de toda a educação desde a primeira LDB, então de tudo que já foi feito, eu acompanho, a gente faz esse paralelo de como era e de como foi progredindo e eu hoje acho que essa é a melhor maneira. Silêncio.

Entrevistador: sobre a frase que você colocou "conhecer melhor para ser aplicado de maneira certa", fale um pouco sobre isso.

Professor: eu vou até atrelar essa a uma outra expressão que eu falei aqui embaixo **tem que ter fundamentação teórica** - eu acho que você tem que ter conhecimento da teoria, desse novo ensino, você tem que conhecer os Parâmetros Curriculares Nacionais, você tem que conhecer a nova LDB, você tem que conhecer o ECA, você tem que conhecer tudo isso para saber que você está fazendo, entendeu? se você não conhecer você vai achar que: "ah! que droga, essa tal de progressão continuada", você acha que é passar sem saber nada e não é bem assim; as coisas têm um ponto de partida, existe todo um embasamento teórico que o professor tem para chegar nisso daqui, se não tiver essa **fundamentação teórica**, você não vai conseguir trabalhar da maneira adequada, você vai achar que está patinando e não vai chegar em lugar nenhum.

Entrevistador: você falou da Progressão Continuada que não é bem assim que o aluno vai passando sem saber nada. Fale um pouco mais sobre isso.

Professor: você tem que ter, o aluno tem que ter, deveria existir no Estado um processo de recuperação paralela é que isso não é oferecido, o professor, mas tinha que ter. O correto da progressão continuada que está nos Parâmetros é existir

realmente a progressão continuada, o aluno não ser retido, mas ele não ser retido porque ele chegou a competência que ele precisava para passar, só que para chegar nessa competência, ele teve um respaldo de uma recuperação paralela, de um reforço, de um apoio, de outro tipo de maneira de ensinar, de um trabalho fora sala de aula, extra sala de aula que é a tal da recuperação paralela, para que no final do ano ele seja promovido sim, mas promovido com conteúdo, com conhecimento de causa e não simplesmente promovido por promovido por que ele não pode ficar retido e essa recuperação paralela não está acontecendo.

Então o que está acontecendo, o que?, os professores estão se revoltando...Desliguei o gravador (a porta abriu, pois tinha alunos no recreio que estavam brincando encostado na porta, levantei e fechei a porta)..... porque é a progressão continuada pela progressão continuada "oh! Tem que passar por que tem que passar" porque não pode ficar retido aluno, mas o não poder ficar retido aluno está vinculado, está estreitamente ligado ao fato da criança ter tido no Ensino Fundamental todo um respaldo, todo um embasamento para chegar num mesmo ponto que os colegas e portanto não ser retido, então você tem que respeitar as diferenças das crianças, uma tem um tempo de amadurecimento diferente do outro e isso não está sendo respeitado porque nós não temos condições de trabalho para fazer isso.

Tem um reforço, mas ele não é dado por nós é por um outro professor. A gente não sabe se esse professor está dando aquilo que a gente pediu e infelizmente a gente tem um trabalho no Estado, Patrícia, professor que dá reforço, professor eventual, professor ACT, não dá aula, como que um professor eventual de História pode entrar para me substituir para dar aula de matemática e acontece. Claro que sempre acontece, fiquei de licença e eu só confiava numa professora que na escola para ficar no meu lugar e ela é professora de História, o que ela vai saber de matemática para dar aula para mim.

Então tem professor eventual de matemática indo para a escola dar aula de Educação Física, sabe ele fica no lugar do professor de Educação Física e os alunos não respeitam este professor. Então ele tem que ficar lá sabe, sei lá, inventando o que ele vai fazer, ou então ele aproveita a aula de Educação Física para dar aula de História, entendeu? o que seria a matéria dele e seria o mais legal, mas ele não faz porque ele não quer interferir no professor de História que está dando outra coisa. Então essa maneira de ensinar agora, está muito mais criativa, está dando condições de criar muito mais, só que os professores não estão tendo criatividade para isso.

Sabe aqui quando eu falo **nos dá mais liberdade de ação** e nós temos mais liberdade de ação, só que o professores que não estão aproveitando isso. Então o professor eventual que venha para escola, tudo bem! ele vai ter que substituir qualquer professor, então porque ele não monta um projetinho de trabalho que ele vai trabalhar com textos de História, entendeu? tem um texto de História para trabalhar. Gente esse negócio de Educação Física, não tem que dar Educação Física e também ele não tem que se preocupar com o conteúdo que o professor de História está dando lá, eu tenho que desenvolver a crítica dos alunos, o senso crítico deles, a capacidade do raciocínio lógico, de observação. Então trabalha um texto, de forma interpretativa,

o teatro, não sei tem tantas coisas que a gente pode fazer para aquele aluno aproveitar aquele texto de História, sabe não vira, acaba ficando uma babá, porque ele fica ali com os alunos, para os alunos não irem, por exemplo para o pátio, para não atrapalhar a Direção, sabe e nós não temos uma estrutura que tem aquela visão de vigiar isso, ou de informar esses professores, ou de fortalecer esses professores para isso.

Se ela for mal interpretada ela não vira, é o que eu te falei, por exemplo, eu vou usar o exemplo da progressão continuada. Se ela for mal interpretada, as inovações do ensino que estão nos Parâmetros que está na nova LDB, **se ela for mal interpretada ela não vai virar**, ela vai ficar... nós vamos passar por passar, não vai haver uma criatividade, um trabalho em cima dos alunos.

Então hoje a gente tem que ter uma preocupação muito grande com a formação do aluno, aí quando a gente fala de formação aí o professor pergunta: "aí eu tenho que esquecer a teoria?" - "gente não é isso!" - "não é isso!!!!", então eu vou esquecer a teoria do meu aluno em matemática porque eu tenho que me preocupar com a formação dele, são coisas que podem caminhar paralelas. Então assim até por falta de preparo o professor não está sabendo trabalhar isso, não está e são poucos os professores, viu Patrícia que conhecem os Parâmetros Curriculares Nacionais, são poucos, a teoria é muito bonita, mas eu repito ela está sendo mal usada; os Parâmetros estão sendo mal usados.

Para o professor que não conhece e não quer nada é um "prato cheio", o professor que não conhece os Parâmetros Curriculares Nacionais que não conhece a LDB, ou que conhece de orelhada...Eu tinha um professor uma vez que me deu aula, ele falou assim: "você leu de orelhada" quando você lê a orelha do livro, sabe o resuminho e não leu o livro, não trabalhou, não preparou; você conhece de orelhada. Quem conhece de orelhada é um prato cheio; eu tô cansada de ver gente que não faz nada, não faz Patrícia, se isso aqui é isso entre nós, não faz, está cheio de professor que senta na sala dos professores, reclama, reclama, reclama e não sai do lugar, não faz nada com os alunos, não muda o jeito de ensinar, não muda a maneira de explicar, não procura um sistema novo. Eles caíram na minha alma outro dia porque eu estou trabalhando na sala de informática "você é uma burra, você está trabalhando que nem uma burra de carga, para que isso? Você ganha para isso?". Eu também não quero ser uma heroína, mas eu estou usando a sala de informática como instrumento pro meu trabalho e eu acho que está valendo a pena né, mas tem gente que não pensa assim, tem gente que acha que é ridículo, "para quê? você está perdendo tempo", tem gente que... acha que é perda de tempo.

Professor: Da fundamentação teórica eu já te falei. **Não pode virar um "construtivismo", não pode virar um construtivismo** porque eu acho que o construtivismo era muito bonito, a teoria muito bonita, mas ela foi aplicada tudo errada. Construtivismo falava que tinha que deixar o aluno construir o seu conhecimento, mas esse construir o conhecimento eu acho que era muito neste sentido que agora é falado, construir o seu conhecimento baseado naquilo que ele tem para te dar e não construir por construir entendeu?

Então eu cheguei a ver escolas que eu dei aula particular para um monte de crianças, não vem ao caso dizer o nome da escola agora aqui que a criança chegava em casa e falava: "professora, a professora de matemática deu o xerox desse livro, mas ela não ensinou essa matéria, ela mandou eu fazer isso aqui como eu soubesse". Falava que era construtivista a escola claro, mas a criança vai construir o seu conhecimento de matemática baseado em que? Não foi dado um exemplo, não foi dado nada para ela, então construtivismo não é isso, não é soltar e deixar a criança fazer do jeito que ela quer.

As inovações do ensino que está acontecendo agora, toda essa parte teórica **não pode virar um construtivismo** e sendo feita, feita, feita sem parar para estudar, entendeu? tem que estudar o que tem que ser feito e aplicar na sua realidade. O Construtivismo você ia fazer um curso ali, um curso aqui, outro curso lá, ninguém sentava para estudar a fundo para ver o que é e para aplicar de maneira certa.

Então você vê um curso aqui de Parâmetros, você vê uma palestra ali... mas ninguém pega para estudar, ninguém pega para ler e quando pega para ler no HTP todo mundo acha um saco, ninguém quer saber de ouvir e acha um saco mesmo! Todo mundo se irrita, entendeu? tem que ter tudo isso, você tem que você tem que ler, gente! é a minha profissão; ou eu melhora, ou eu melhora; ou então eu vou ficar embaçada, por isso que o professor nunca está ganhando bem.

Sabe eu falo que eu sou meia radical, professor vai ganhar bem como, Patrícia? Senão se prepara para isso, como que o professor vai ganhar bem; então fala que o sindicato é ruim, a classe é ruim, a classe de professores está mal organizada, como que pode ter um sindicato bem organizado, se a classe não é unida, se o professor um quer comer o outro, você está fazendo uma coisa diferente vem dez para meter o pau, sabe é difícil trabalhar assim.

Agora **não pode ser moda** esse novo ensino, esse Ensino Atual **não pode virar moda**, igual foi o Construtivismo, agora está em moda usar o construtivismo, aí tudo mundo usava o construtivismo, sabe, então virou moda, mas ninguém sabia exatamente o que era o Construtivismo, repito volto naquela história, você tem que ter embasamento teórico, **fundamentação teórica** para saber o que tem que fazer senão **vai virar moda de novo**, vai virar modismo aí daqui dois, três anos: "ah! não está funcionando desse jeito", aí vamos procurar outro; aí vem uma outra moda de algum outro lugar, começa a ficar tudo do mesmo jeito e os nossos alunos vão sendo cobaias das nossas tentativas.

Entrevistador: você colocou que as Inovações do Ensino atual não pode virar um Construtivismo. Eu gostaria que você explicasse um pouco mais sobre isso.

Professor: não pode virar o Construtivismo, não o "Construtivismo" em si, mas não pode virar o que se tornou o Construtivismo, faz um curso aqui, um curso ali e vamos fazendo, foi fundo entendeu, foi fundo e de repente deu no que? " ah! não funciona construtivismo", não funciona, mas como não funciona? Você tinha teoria certa, você sabia exatamente como é que tinha que ser feito, como que ele tinha que ser aplicado, as pessoas foram preparadas para trabalhar desse jeito, para trabalhar com o Construtivismo, será que foram? eu acho que não.

Se as pessoas não forem preparadas de maneira adequada, não houver um respaldo para se trabalhar essas novas inovações, vai virar um Construtivismo, moda, daqui dois, três anos ela não estará mais funcionando, vamos mudar.

Entrevistador: mais alguma coisa?

Professor: não.

Segundo Tema: O Construtivismo

Palavras (frases): foi mal interpretado e não foi aplicado como deveria; pode ser ampliado com as inovações atuais do ensino; é limitado; a teoria foi usada em tudo sem ser modificada à realidade do aluno e não gosto.

Entrevistador: o seu segundo tema foi o Construtivismo. Vamos conversar sobre o que estas frases te fizeram lembrar.

Professor: olha Patrícia, eu particularmente não sei te falar muito do construtivismo, como trabalho tal, o que também, ou que eu li muito de Construtivismo tal, mas assim, eu acho que ele **foi mal interpretado e não foi aplicado como deveria** né e Construtivismo falava para crianças construir o seu conhecimento né, eu não acho que deixar a criança construir né, então talvez o Construtivismo como ele foi...o Piaget, o que Piaget passou né, Vygotsky também trabalha o Construtivismo a teoria deles, ela foi talvez, não sei se mal traduzida posso até te dizer porque eu não sei se era bem isso que eles queriam dizer quando diziam que a criança tinha que construir o seu conhecimento entendeu, eu acho que a gente tinha que partir do conhecimento que a criança tinha para construir um trabalho paralelo, sabe é mais ou menos isso o que eu entendo que eles queriam dizer né, mas a maioria do pessoal aplicou assim, Construtivismo a gente vai, deixa a criança construir o conhecimento dela na realidade quando ele começou a chegar na escola pública eu acho que ele já chegou totalmente truncado, eu não acho que houve um trabalho construtivista nas escolas públicas tá, apesar de que eu não sou uma pessoa mais indicada para te falar isso porque na fase do Construtivismo eu estava em escolas particulares, eu tinha poucas aulas na escola pública tá, então eu não era efetiva como sou hoje que estou acompanhando as mudanças atuais do ensino, estou acompanhando as mudanças que eu gosto que eu acho legal então o Construtivismo no Estado eu tem pouco para te falar .

Pode ser ampliado com as inovações atuais do ensino, talvez ele possa servir como âncora para algumas coisas que a gente vai fazer hoje entendeu? para trabalhos que a gente vai fazer hoje como deixar o aluno construir o conhecimento dele, mas baseado naquilo que ele já tem, então cima daquilo que o aluno tem, em cima da realidade dele que eu vou trabalhar o conhecimento dele, eu vou oferecer uma fundamentação teórica, mas dentro daquilo que é a realidade dele. Por exemplo eu não posso pegar uma criança de periferia né e querer mostrar para ela na Física como que funciona o Playcenter, você concorda? Pegar uma criança de favela e querer ensinar como é que funciona o Playcenter, ela vai entender? Não, ela não vai conhecer o Playcenter, não é a realidade dela, agora se eu pegar uma criança de periferia que mora em favela e tenta mostrar para ela como que o barraco dela pode ser construído, de uma maneira melhor, para que eu possa ensinar matemática, o espaço, um monte de coisa dentro daquilo que ela tem que é o barraco dela, eu não estou menosprezando ninguém, não é isso, mas eu acho dentro daquilo que ele tem, ele pode chegar em coisas melhores seu ensinar para ele como que ele pode construir

um barraco, ele pode melhorar aquele barraco que ele tem, ele pode procurar um espaço maior, é construir uma casa e depois até ir conhecer o Playcenter, só que se eu chegar nele e perguntar como é que é o Playcenter funciona? ele não vai conseguir melhorar o barraco dele nunca, sabe, ele não vai sair de onde ele está, eu tenho que fazer uma ponte, eu tenho que dar uma ligação entre as coisas para que as coisas caminhem, fluam senão não vai fluir.

É limitado? Eu acho que o Construtivismo **é limitado**, eu particularmente acho, por isso que eu te falo eu acho que é... eu tenho pouco conhecimento dele, talvez limi... talvez limitado seja até o meu conhecimento sobre o Construtivismo, apesar que eu estudei, estudei fiz Psicopedagogia baseada no Construtivismo sabe, mas eu acho que ele **é limitado**. Eu não sei se porque eu trabalho agora com as mudanças atuais, então as mudanças atuais para minha são muito mais importantes tá então o Construtivismo ele até foi limitado talvez eu escrevi que ele era limitado né, eu acho que ele esteve limitado pela falta de conhecimento.

A falta de conhecimento em cima da teoria do Construtivismo limitou o trabalho, não sei se eu me fiz clara, então por exemplo em matemática a falta de conhecimento limitava o trabalho agora ... (não entendi o que a Profa. falou) eu trabalhei em uma escola que usou bastante o Construtivismo, usou, até tinha assim a gente começava a trabalhar primeiro com exemplos, com, com exemplos da rotina da criança, com brinquedos para depois partir para a teoria né com eles, mas tinha uma limitação dos pais também. Sabe quando você começa um trabalho desses em uma escola particular o pai cobra muito: "mas você está dando brinquedo para o meu filho ou você está dando matemática?"

Entendeu? então esses dias por exemplo eu tive, teve o dia dos pais na escola, eu estava de licença, mas eu vim para mostrar para os pais da minha turma que eu estou trabalhando na sala de informática porque eles acabam sendo os multiplicadores disso, eles falam para os outros pais, para eles saberem que eu não estou brincando na sala de informática, deve até ter um ou dois alunos que estão, mas nós, a maioria não está, o trabalho está sendo feito, os alunos estão trabalhando e eles estão realizando, eles estão aprendendo em cima da sala de informática né Então se é numa escola particular é capaz da cobrança ser um pouco maior, é mais que é isso você está fazendo sem, sem né, você está fazendo uma coisa jogada? Não, não é jogada né.

Muita coisa do Construtivismo a gente acaba fazendo jogada porque eu pegava o brinquedo, será que aquele brinquedo é o que a criança gosta? Entendeu? então eu pegava um brinquedo para jogar, será que é esse o brinquedo que a criança gosta, de que que adianta ele ser construtivista se aquela criança não gosta daquele brinquedo, de que que adianta dar amarelinha para criança aprender a contar 0, 1, 2, 3, 4... se aquela criança não gosta de jogar amarelinha, aquela criança gosta de jogar pedras no rio entendeu? então o Construtivismo tinha toda uma linha, mas não pegava essa essência da criança.

Então o professor tem que ser polivalente para perceber essa essência dessa criança. Num grupo de 20 possa ter uma criança que vai aprender a contar

jogando amarelinha, mas eu posso ter uma outra que vai aprender a contar jogando bolinha no rio, jogando pão para o peixe que está no rio, contando as pessoas que estão passando no pátio, entendeu?

Então essas coisas eu tenho que aprender a entender é nesse sentido que eu acho que ele é limitado, ele punha uma coisa que tinha que ser feita ele não dava essa abrangência para gente de que a gente podia pegar a essência de cada criança. **A teoria foi usada sem ser modificado a realidade do aluno**, então a gente usava aquela teoria sem saber se a criança, se a criança gostava daquilo, então quando eu pegava um joguinho, eu dava um joguinho para eles como Construtivismo falava para depois ensinar a teoria, será que ela gostava daquele joguinho? Se ela não gostasse, ela não ia aprender aquela teoria jamais, entendeu? não iria aprender.

É por isso que eu te falo que eu **não gosto** muito do Construtivismo. **Não gosto** como ele foi aplicado, se ele for aplicado com as modificações atuais que a gente está vendo eu acho que ele é extremamente positivo tá, mas não deste jeito que eu estou falando que ele foi, pegaram uma teoria jogaram dentro da Escola Pública ou jogaram dentro da escola Particular. Qual que é a realidade daquelas crianças minhas que estão na Escola Pública? ou qual a realidade das crianças que estão na Escola Particular?

Então o trabalho que eu faço aqui eu posso ser a mesma professora aqui e lá, mas uma coisa que eu uso aqui pode ser que não funcione lá né e faltou muito eu acho troca entre as pessoas, falta ainda, falta eu acho. Os professores têm medo de que copiem a idéia deles entendeu? Então uma coisa que está funcionando para mim, eu tenho mais é que contar para todo mundo e muita gente não faz isso. “Eu não, vão copiar a minha idéia, eu vou fazer sozinha, eu quero ter a glória sozinha” sabe é bem assim que a coisa funciona.

Entrevistador: Você falou do Piaget e do Vygotsky, eu queria que você falasse um pouco sobre este assunto.

Professor: Patrícia, eu estudei tanto, mas agora assim não me vem nada na cabeça, a gente estudou tanto na Faculdade, já vi, já fiz trabalho em cima deles, mas eu sou uma pessoa, eu sou assim, eu faço e deito a hora que eu pegar de novo para ver, eu vou me lembrar um monte de coisas entendeu? mas agora para te falar, o que eu acho que o Piaget com aquelas caixinhas que ele fala que a criança tem que construir. Piaget foi mal usado também por isso que eu falo que eu acho que o Construtivismo foi mal interpretado por isso que ele foi usado de maneira errada.

Entrevistador: o que são essas caixinhas?

Professor: quando Piaget falava que o aluno tinha que a criança tinha várias caixinhas de memória, como se fossem algumas memórias né e que em cada uma delas ele guardava para depois ele estabelecer a relação disso. Eu acho que isso tem tudo a ver com que a gente faz hoje, a gente tem que aproveitar o que os alunos têm nas caixinhas primeiro, eu tenho que descobrir o que o... eu tenho que resgatar essas caixinhas do aluno para ser um orientador para que ele estabeleça a relação entre essas caixinhas. Tem criança que consegue fazer isso sozinha, tem criança que não consegue porque precisa de uma orientação para isso.

Então eu acho que aquela criança que consegue estabelecer a relação sozinha é os tidos bons alunos né porque com algumas coisas que você fala, ele mesmo estabelece as relações, o aluno que tem mais dificuldade de aprendizagem eu acredito que é aquele que demora mais tempo para estabelecer essas relações entendeu? ele

precisa de uma ajuda um pouco maior então tem tudo a ver com aquilo que a gente faz hoje, só que tem que aproveitar o que o aluno tem para poder fazer. Na realidade o Construtivismo foi posto para nós, imposto para nós, mas não foi mostrado este lado, aproveita o que a criança tem.

Eu acho que Vygotsky e Piaget falavam isso, aproveite o que a criança tem para depois construir em cima disso e o Construtivismo foi sendo feito assim, olha você que ensinar frações? né então pega a figurinha, divide a figurinha, vai fazendo coloridinha, sabe quando você tem frações você pega a circunferência divide em duas partes que vai mostrando para ela... gente, me falaram que isso era Construtivismo e não é. Construtivismo é ver o que a criança sabe de fração. Será que ela enxerga que o bolo que ela come em casa ela está usando fração? Sabe tem tudo isso para explicar.

Por isso que eu acho que a teoria de Vygotsky e Piaget foi mal interpretada, então eu não gosto, não do construtivismo, eu não gosto da maneira que ele foi aplicado sem embasamento teórico, sem estudar a teoria a fundo por isso que eu repito se as modificações atuais não forem estruturadas, não forem fundamentadas ela vai virar um Construtivismo, aplicada de qualquer jeito, daqui dois ou três anos vai se dizer que não funciona e vamos passar para uma moda nova, então o Construtivismo foi modismo, "todo mundo tem que ser construtivista", mas nem a metade sabia o que era Construtivismo.

A escola que eu trabalhava no A., era Construtivista e eu fui aprender o que era Construtivismo quando eu fiz Psicopedagogia quando eu fui estudar Piaget, Vygotsky, um monte de coisas, eu fui aprender Construtivismo lá e eu tentava modificar, você tem uma rédea para seguir, uma conduta, mas você não pode modificar a seu bel prazer.

Terceiro Tema: Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Palavras (frases): precisamos de tempo para estudá-los; são a fundamentação das modificações atuais; são interessantes; permitem a inter- relação entre as disciplinas e instigam a investigação.

Entrevistador: o terceiro e último tema “Os Parâmetros Curriculares Nacionais....

Professor: eu acho que nós precisamos de tempo para estudá-los, Patrícia nós não temos muito tempo aqui na escola para estudar os Parâmetros Curriculares Nacionais; sabe eu acho importante quando a gente vai estudar normalmente a gente precisa fazer fora daqui e nem sempre dá tempo você sabe como professor é desorganizado. Então eu acho que precisa ser estudado até por disciplina, as disciplinas... têm que sentar e estudar os Parâmetros Curriculares Nacionais e por fim acaba estudando quem tem interesse e quem quer.

Eu estou com o os Parâmetros daqui da escola lá em casa e sempre que eu posso estou sempre folheando, sempre olhando, sempre observando para poder trabalhar com as minhas coisas, mas nem sempre dá tempo de fazer isso e eu acho que eles são a **fundamentação teórica das nossas mudanças atuais.**

Nós temos que nos basear nos Parâmetros para poder fazer as modificações que a gente quer fazer, para processar as mudanças de ensino que a gente quer fazer no sentido de trabalhar a formação de aluno, trabalhar a parte que

interessa à realidade daquele aluno, sabe tudo isso porque a gente vai estar trabalhando aquele aluno de maneira holística, mas até para poder fazer isso eu tenho que estudar os parâmetros.

Entrevistador: você comentou que aqui na escola não dá tempo de estudar os Parâmetros, eu gostaria que você falasse um pouco deste assunto

Professor: eu não estava aqui na escola quando ele foi implantado, os PCN quando eles saíram eu estava na escola particular e tinha poucas aulas na escola pública, eu efetivei o ano passado aqui quando já estava em andamento, então assim por interesse meu, fui e peguei os parâmetros e de vez em quando lê no HTP, mas ninguém gosta, acha ruim, sabe, então o estudo está muito precário em cima disso. Da época que eu estou aqui se leu duas ou três vezes... a gente lê, lê, lê e acaba ficando um estudo maçante.

Entrevistador: e o que vocês estudaram?

Professor: nós lemos os Parâmetros do Ensino Fundamental, a Introdução, como trabalha com aluno, lendo e comentando, então fica um estudo maçante. Aquilo que eu te falei, vou lendo uns pedacinhos, eu pego uma coisa ou outra que me interessa porque também falta tempo e organização para sentar e fazer isso. Eu até peguei até os Temas Transversais para dar uma olhada, peguei matemática e peguei o geral, o básico.

Eu acho que eles **são interessantes**, mas repito para que a gente aproveitar melhor precisa ler com calma. Para eles se tornarem interessantes, você tem que saber o que estava fazendo e eu acabo tendo chance de ver os PCN, muito pela faculdade que às vezes um professor ou outro comenta, traz um xerox para a gente ler, faz um trabalho sempre em cima daquilo, sempre assim.

Entrevistador: você está fazendo faculdade e lá vocês estudam os PCN.....

Professor: estou, estou fazendo Pedagogia e lá sempre uma professora seja de Didática ou outra traz alguma coisa para gente. A parte da Teoria da Pedagogia eu estou mais ou menos fresquinha Patrícia, por causa da faculdade que eu estou fazendo, a gente discute muito, conversa muito, troca muita idéia, está sempre falando sobre isso.

Entrevistador: do que você viu, fale um pouco sobre o que você acha interessante neles...

Professor: tudo o que ele fala sobre esse trabalho com os alunos, entendeu, essa relação que você pode fazer de uma matéria com a outra, que eu até falei aqui que **permitem a inter relação entre as disciplinas**; os PCN deixa isso muito em aberto para a gente trabalhar uma matéria com várias disciplinas, é a transdisciplinariedade que a gente fala.

Então eu quero trabalhar.... eu vou fazer um projeto no bosque eu vou para o bosque agora, mais uma loucura da minha parte, eu vou para o bosque com os meus alunos, trabalhar estatísticas, porcentagens, gráfico, tabela, um monte de coisas, se eu quiser trabalhar com a professora de Física e Biologia com parceria comigo eu posso porque elas vão aproveitar o meu projeto do bosque para pegar o que interessa no bosque de Biologia e em Física, em Ciências, entendeu? e esse tipo de inter- relação entre os professores é muito interessante, mas ele está sendo pouco

explorado, talvez pela falta de tempo, talvez pelos problemas de violência que a gente tenha tendo na escola, de indisciplina, talvez por tudo isso, a gente tenha trabalhado isso pouco, muito pouco.

Ele instiga a investigação, então uma das coisas que o PCN favorece é que ele não dá o mastigado, a coisa, ele sugere atividades, sugere trabalhos, mas ele instiga a investigar: "como que eu posso desenvolver o projeto do bosque melhor?" entendeu? Então ele até me sugere o trabalho assim, mas como que eu posso fazer esse trabalho melhor? eu tenho que investigar, tenho que procurar, pesquisar no final do ano, no começo do ano, a recuperação que teve de fim de ano foram com projetos.

Outra coisa que o PCN insere projetos, trabalhar com projetos. Então tinham vários projetos, o projeto de fotografia, um monte, parece que o da escola foi, eu não trabalhei no projeto de recuperação parece que foi de fotografar o bairro, então em cima da fotografia do bairro que eles foram fazer uma pesquisa do bairro aqui da comunidade, eles tinham, gente olha o tanto de elementos que vocês têm para trabalhar com isso, com elementos do bairro, você pode trabalhar com quantidades, distância, medição, noção de figuras geométricas, gente têm mil coisas só em matemática, você imagina, em Português, Inglês, História, Geografia, você vê uma casa mais antiga e trabalha a "história do bairro", você não vai estar trabalhando História? na hora que eu vi "história do bairro" – "ah! esse bairro aqui foi fundado em 1922, nossa! em 1922 foi Semana de Arte Moderna, nossa! Então aconteceu no mesmo tempo em que esse bairro foi criado". Sabe o PCN favorece esse tipo de trabalho, ele facilita isso.....(desliguei o gravador, bateram na porta)

(Religuei o gravador)... Então quando você vai trabalhar por exemplo esse lance do bairro, só o que é que vai acontecer porque que os Parâmetros **instigam a investigação?** porque eu tenho que estar muito preparada, sabe para poder relacionar o que o aluno descobriu dessa comunidade, usando como exemplo o projeto da fotografia, então o que o aluno descobriu a respeito disso eu tenho que estar muito embasada, sabe para poder tirar da História, se eu sou professora de História o que aconteceu naquele momento político, naquele momento histórico porque a criança não vai fazer relação, gente foi a época que a minha vó viveu, então quando a minha vó viveu estava acontecendo isso, isso, isso na História. Não é muito mais do fácil

falar para ela que em 1922 teve a Semana da Arte Moderna, tá! é um conceito jogado sem a liga para estabelecer a ligação entre as caixinhas que o Piaget fala; ele tem que ter liga para estabelecer a relação entre estas caixinhas, se ele não tiver a liga, ele não vai relacionar uma coisa com outra por isso que o professor tem que investigar e tem que ter jogo de cintura para poder saber fazer isso.

Silêncio.

Entrevistador: mais alguma coisa?

Professor: Não.