

**Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação
Dissertação de Mestrado em Educação**

POR DETRÁS DAS PALAVRAS ...

***Investigando aspectos e valores da identidade social e profissional de
professores de 1^a à 4^a série***

por

Vera Lucia Gaspar da Silva

Florianópolis, julho de 1993.

*Ao meu pai Pedro, que despertou em nós,
desde cedo, a paixão por conhecer ...*

*À minha mãe Lindaura, que sabiamente
valorizou e defendeu para nós a melhor
escola ...*

*Ao meu irmão Pedro Paulo, pela
cumplicidade com que tem compartilhado
minha vida....*

***Ao Professor Selvino, por
sua grandeza ...***

Vera Lucia Gaspar da Silva

POR DETRÁS DAS PALAVRAS ...

***Investigando aspectos e valores da identidade social e profissional de
professores de 1ª à 4ª série***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, linha de investigação Teoria e Prática Pedagógica, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação do Professor Doutor Selvino José Assmann e Co-orientação da Professora Doutora Carmen Sílvia de Arruda Andaló.

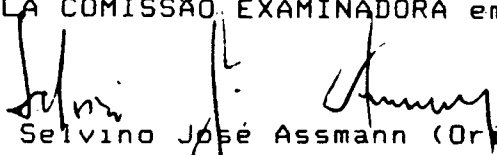
Florianópolis, julho de 1993.

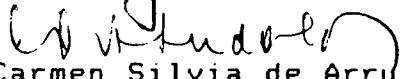
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

POR DETRÁS DAS PALAVRAS... INVESTIGANDO ASPECTOS
E VALORES DA IDENTIDADE SOCIAL E PROFISSIONAL
DE PROFESSORES DE 1ª A 4ª SÉRIE.

Dissertação submetida ao Colegiado
do Curso de Mestrado em Educação do
Centro de Ciências da Educação em
cumprimento parcial para a obtenção
do título de Mestre em Educação.

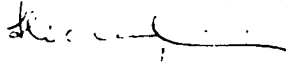
APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 27/07/93


Prof. Dr. Selvino José Assmann (Orientador)


Profa. Dra. Carmen Silvia de Arruda Andaló (Co-orientadora)

Profa. Dra. Leda Scheibe (Examinadora)


Profa. M.Sc. Telma Anita Piacentini (Examinadora)


Prof. M.Sc. João Josué da Silva Filho (Suplente)


VERA LUCIA GASPARG DA SILVA

Florianópolis, Santa Catarina
Julho/1993

AGRADECIMENTOS

À professora Carmen Andaló, pela dignidade e competência com que ajudou a construir este trabalho.

Ao Josué e à Eloisa, referência de saber e de afeto.

Às amigas Dores e Ione, pela colaboração constante.

Aos professores do mestrado, pelos desafios postos.

À professora Doroti, que, ao me graduar, fortaleceu em mim o compromisso com a escola pública.

Às profissionais da Coordenadoria de Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, especialmente à Liliana, à Vanilúcia e à Denise, pelo espaço constante de discussão no qual compartilho do sonho pela construção de uma escola pública de qualidade.

Aos amigos, particularmente, ao Guido, à Luciana e a Gigi, pela garantia do lazer, tão necessário.

Ao Amilcar pela valiosa contribuição.

Ao Chico Wacker pela afetuosa colaboração.

E, finalmente, a todos os professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, especialmente às professoras Lérida e Almerinda, pela luta solitária que têm travado para fazer o melhor possível em sala de aula.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Parte I: *Situando o Objeto*

1 - O CENÁRIO

O Contexto Político 03

2 - O FOCO DO CENÁRIO

2.1 - Da Criação e Organização da Secretaria Municipal de Educação. . . . 13

2.2 - A Proposta de Educação - Plano de Trabalho da Gestão 1986-1989 . . 22

3 - A ESCOLHA DO OBJETO

3.1 - Da Necessidade de Organização de um Corpo Docente Minimamente Qualificado. 34

3.2 - Da Organização e Realização das Seleções Públicas, para Contratação de Professores Substitutos. 39

3.3 - A Produção Escrita dos Professores. 48

Parte II: *Buscando Compreender a Construção das Representações*

4 - A CONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES - O Claro-Escuro da Prática Pedagógica

4.1 - A Necessidade de Um Mergulho Teórico. 59

4.2 - A Trajetória Escolar dos Professores 65

4.3 - A Participação dos Professores em Cursos de Aperfeiçoamento. . . 70

4.4 - A Trajetória Profissional e o Tempo de Serviço no Magistério 76

4.5 - Buscando Compreender nos Professores a Construção das Representações Explicativas dos Processos Pedagógicos. 79

Parte III: ***Categorizando as Representações -***
Caminhos e Descaminhos da Prática Pedagógica

5 - A EXACERBAÇÃO DO AFETO

- 5.1 - Fragilidades da Identidade Profissional 93
- 5.2 - A Professora-Mulher como Fonte de Amor 101
- 5.3 - A Compaixão Diante de Carências do Aluno 117

6 - O (DES)RESPEITO ÀS DIFERENÇAS INDIVIDUAIS

- 6.1 - O Preconceito Disfarçado? 125
- 6.2 - Como Fica a Participação do Aluno? 130
- 6.3 - Como se daria a Aprendizagem da Criança? 134
- 6.4 - Patologizando ou Psicologizando o Fracasso Escolar? 138
- 6.5 - A Criança estaria sendo Respeitada? 143

7 - CONTEÚDO ESCOLAR X REALIDADE DO ALUNO

- 7.1 - Como tem sido compreendida a "realidade" do aluno? 156
- 7.2 - Uma tensão de opostos? 164

CONSIDERAÇÕES FINAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo analisar representações que os professores formulam acerca da própria atividade pedagógica. Para isso, toma por base a produção escrita por duzentos e dezessete candidatos, em seleção pública, a vagas no magistério de 1ª à 4ª série da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (SC). Foram escolhidas, a partir da frequência com que foram manifestadas, algumas representações, que também servem para se compreender uma situação mais ampla.

Em termos gerais, os docentes transferiram a responsabilidade pelo fracasso escolar aos alunos e a elementos externos (a "sociedade") à escola. Para compreender as razões desta transferência, verificou-se que isso tem a ver com a fragilidade e a confusão teórico-prática dos docentes, combinada com a falta de percepção de que eles próprios e os alunos são sujeitos historicamente situados. Tudo isso caminha ao lado da ausência de identidade profissional e da desvalorização social do professor.

Neste contexto, a pobreza material dos alunos, aliada à carência afetiva, servem de alibi justificador do fracasso e de convite para que o professor se considere sobretudo alguém que deve suprir a estas carências, o que limita o desenvolvimento cognitivo dos alunos. A ênfase na afetividade conjuga-se, por sua vez, com a feminilização do magistério.

O quadro desenhado não se apresenta apenas como dramático, mas também difícil de ser enfrentado pela sua complexidade. Mesmo assim, sem desconhecer a situação, urgem soluções práticas, que exigem uma constante vigilância teórica e clara ação política.

ABSTRACT

The purpose of this study is to analyze the depictions of the pedagogical activity as formulated by teachers. It is based on the written production of two hundred and seventeen (217) applicants to posts in public schools, in the municipal school system (1st. to 4th. grades) of Florianópolis, Santa Catarina state, Brazil. Some depictions were chosen based on the frequency in which they occurred. These portrayals are also very helpful in the understanding of the broader situation.

In general, teachers transferred the responsibility for school failure to the students and to factors outside the school (i.e. 'society'). In order to understand the reasons for this transference, the analysis found that it is related to the teachers' fragility and their theoretical and practical confusion, combined with the lack of perception that both themselves and the students are historically situated subjects. All this is accompanied by the absence of a professional identity and the social demeaning of the teacher.

In this context, the students' material poverty, coupled to their need for affection, serve as an alibi to justify failure, and as an invitation for the teacher to regard him/herself as someone who must compensate for these deficiencies, thus hindering the cognitive development of the students. The placement of emphasis on affection is also associated to the feminization of the profession.

This state of affairs is not only dramatic, but also difficult to solve due to its complexity. Nevertheless, there is an urgent need for practical solutions which demand a constant theoretical awareness, and clear political action.

INTRODUÇÃO

"... o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para poder 'fazer história'." (Marx e Engels, 1987:39)

Considerando os índices de produtividade do ensino de 1ª Grau, segundo dados da UNESCO¹, num conjunto de 114 países o Brasil estaria a frente apenas da Guiné-Bissau, na África e de Bangladesh, na Ásia.

Os índices foram apurados levando-se em consideração o número de alunos que ingressaram na 1ª série e que, oito anos depois, atingiram a 8ª série. No período 1981-1988 esta taxa foi de 18,30%, o que coloca o Brasil no último lugar entre os países da América Latina e do Caribe. Comparando-se os índices do Chile = 85%, Costa Rica = 76%, México = 69%, Panamá = 87%, Uruguai = 86%, Venezuela = 73%, Peru = 70%, Haiti = 32% e El Salvador = 31%, pode-se ter uma dimensão do fracasso do sistema educacional brasileiro.

Na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, este "fracasso" se repete e confirma a necessidade de um trabalho de intervenção. No ano de 1992 o índice de aprovação no ensino municipal da capital foi de 65%², comparável ao índice do Piauí em 1989, rede que tem um dos índices estaduais mais baixos do país.

¹ Brasil, 1992:35

² Fonte: Assessoria de Planejamento da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.

Na tentativa de situar pontos de estrangulamento deste sistema e apontar possíveis alternativas para superação de alguns dos vários problemas que se apresentam, um dos focos que tem merecido atenção é a formação dos professores.

Principalmente no ensino de 1ª à 4ª série, quando a docência se faz, geralmente, por um único professor, o qual convive durante todo o ano letivo com grupos de vinte a trinta alunos, a qualificação profissional entrelaça-se mais diretamente ao resultado do trabalho realizado em sala de aula.

No período compreendido entre 1986-1989, instaurou-se na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis uma proposta de trabalho que pretendeu qualificar a escola enquanto espaço mediador entre o conhecimento universal sistematizado e a parcela da população que freqüenta as unidades escolares desta rede de ensino.

No intuito de organizar um corpo docente que levasse adiante este "projeto de escola" empreendeu-se uma série de ações, entre elas, concursos e seleções para contratação de docentes de todos os níveis de ensino ofertados, ou seja, do Pré-Escolar à oitava série.

Os processos seletivos para contratação de professores substitutos, contratações estas rotineiras, foram organizados e realizados pela Secretaria Municipal de Educação, apoiada pela Secretaria Municipal da Administração.

Isto oportunizou a elaboração de provas que, **a priori**, selecionassem os profissionais mais qualificados, disponíveis no mercado de trabalho.

Contudo, o produto destas provas esteve muito aquém do esperado, como será visto e analisado no decorrer deste trabalho.

Estando envolvida diretamente na organização e realização destes concursos, bem como no processo de avaliação dos candidatos, fiquei motivada a buscar elementos que ajudassem a compreender o quadro de precariedade que a produção dos professores revelou. Sobretudo fui estimulada a dar conta da complexidade do fenômeno pedagógico, muitas vezes apresentado de forma unilateral ou redutiva. E o reducionismo, como se sabe, tanto pode enganar os pessimistas, que de vez abandonam qualquer

esperança de superação dos problemas educacionais, quanto os otimistas, que apregoam fáceis soluções a curto prazo.

Analisando o fenômeno pedagógico a partir de um ator, o aluno, pode-se ver a crise atual sob um viés; já quando a mesma é vista a partir do professor, a partir da escola como instituição pública, da sociedade com sua injusta distribuição de renda, ou a partir de outros enfoques, ver-se-á que a superação da crise não se esgota numa única visão ou solução.

Assim, utilizando como fonte principal de pesquisa a produção escrita apresentada nos concursos, tentou-se indicar alguns aspectos que precisariam ser revistos na formação e condições de trabalho dos docentes.

Além da análise dos textos dos professores, foram consultados documentos e registros, e coletados depoimentos de pessoas com passagem pela Secretaria Municipal de Educação.

Utilizaram-se também estudos já realizados sobre formação e qualificação docente no Brasil, bem como, uma literatura de suporte a fim de chamar a atenção para o fato de que a situação encontrada entre os docentes desta amostra não é um fenômeno isolado.

O trabalho final ficou organizado em três partes, subdivididas em capítulos.

A **primeira parte**, inicia com um capítulo onde, partindo-se do entendimento de que o estilo de gerenciamento adotado pelos órgãos político-administrativos pode desencadear ou não, um processo de elevação da qualidade do ensino, buscou-se reconstituir alguns aspectos do contexto político municipal à época dos referidos concursos.

No segundo capítulo, o desafio foi caracterizar mais especificamente o projeto político-pedagógico e a estruturação da Secretaria Municipal de Educação, que concebeu os concursos. Falo em desafio pelas dificuldades em localizar³ a documentação que permitisse fazer esta caracterização.

No terceiro capítulo estão apresentados alguns motivos que levaram à realização dos concursos, dados referentes ao processo de organização e elaboração destes, e alguns resultados localizados a partir da produção escrita dos docentes.

Na leitura desta produção optou-se por adotar como parâmetro de análise, algumas representações expressas pelos professores, acerca de elementos que compõem a prática pedagógica, considerando que estas representações estão presentes no cotidiano escolar.

Para tanto, foi necessário empreender um esforço no sentido de entender o processo de construção destas representações, o que está agrupado na **segunda parte**. Percorreram-se aqui, além de uma literatura que subsidiou a leitura e interpretação deste conteúdo, as documentações constantes das provas de títulos dos professores, de onde foram extraídos dados sobre sua formação, participação em cursos de aperfeiçoamento, e trajetória profissional destes.

A **terceira e última parte** está organizada em três capítulos, onde a preocupação é delinear uma filiação histórico-filosófica das representações examinadas. A frequência com que se manifestaram no conteúdo analisado e o entendimento de que muitas distorções conceituais estão contribuindo para centrar no aluno a responsabilidade pelo fracasso escolar, foram definindo as representações que mereciam maior análise.

O "amor", indicado pelos docentes como requisito para a atuação no ensino de 1ª à 4ª série, principalmente o destinado ao atendimento de crianças por eles nomeadas "carentes", colocou como um dos aspectos centrais a ser examinado a feminilização do magistério.

³ A ausência de documentação, de um banco de dados na Prefeitura Municipal de Florianópolis e na Secretaria Municipal de Educação _ o que parece ser rotina em repartições públicas - revela a ausência de um projeto educacional, de uma política para a educação, que não se modifique completamente a cada alternância no comando político (seja do titular da educação, seja dos chefes de setores, seja dos prefeitos). A impressão que ficou é que, cada ano que passa, fica morto na história, pois à medida que seus registros estão armazenados basicamente na memória viva de algumas pessoas, fica difícil reconstituir o retrato da Rede Municipal de Ensino (RME), as ações desenvolvidas, seus projetos, as falhas e pontos de estrangulamento.

O respeito às diferenças individuais , defendido unanimemente pelos docentes, foi indicando que se precisaria investigar o que está por detrás destes enunciados, bem como, que se deveria explorar o significado atribuído à assertiva que proclama a necessidade de vincular o "conteúdo escolar" com a "realidade do aluno".

Finalmente, ao nomear a participação de várias agências formadores pelas quais passaram estes professores será possível apontar que muitas de suas deficiências de formação, as quais contribuem para este tipo de prática na escola, não está localizada numa ou noutra instituição particularmente; todas elas são, de certa forma, (co-)responsáveis por esta formação, o que indica a necessidade de organização de um projeto integrado e coletivo no sentido de oferecer elementos mais consistentes para que os docentes possam repensar sua atuação e conduzir sua prática.

Da mesma forma, é sabido que as condições objetivas de trabalho do magistério precisam ser revistas, oferecendo-se condições materiais e financeiras para a execução de uma prática escolar com a qualidade a que toda a criança-cidadã e todo o professor-cidadão tem direito.

Parte I: Situando o Objeto

1 - O CENÁRIO

**" Não ultrapasse
quando a faixa for contínua
não ultraje a pátria
quando a farsa for contínua
não vire a página
quando a farsa for contínua
não pule a pauta
quando a farsa for contínua
não mude a prática
quando a farsa for contínua."
Affonso Ávila
(Apud: Andaló, 1989:252)**

O Contexto Político

O Estado brasileiro encontra-se inadimplente quanto ao atendimento dos direitos sociais básicos de seus cidadãos.

Apesar de ter crescido mais, entre 1900 e 1970, do que qualquer outro país, inclusive o Japão, o Brasil apresenta hoje um dos maiores contrastes mundiais em termos de distribuição de renda entre sua população.

A miséria desfila ao lado de grande concentração de riqueza, o que é mostrado por dados estatísticos segundo os quais, mesmo que a renda per capita não seja tão baixa (comparável à da Argentina, por exemplo) há um contingente populacional crescente vivendo em estado de pobreza absoluta.

O volume de verbas públicas aplicado no setor social, aqui entendido como o relativo à maioria da população, é bastante significativo, aprovado sob o argumento da necessidade de alterar o panorama descrito. No entanto, a administração destes recursos tem tornado caótica a realização de programas desta área. A máquina administrativa tem-se revelado arcaica e o poder público não tem demonstrado eficiência no atendimento às necessidades básicas da maioria da população, como as de moradia, saúde, instrução...! Esta máquina tem sido dirigida por uma maioria de políticos que

alinha seus discursos e ações conforme interesses hegemônicos¹, nem sempre concordados com os interesses dos governados.

No contexto dos últimos anos, as massas vêm despertando no sentido de reivindicar um nível de participação maior nas questões concernentes ao próprio destino, descontentes que estão com as condições de vida a que estão submetidas. Neste cenário, é comum surgirem formas de participação que acabam por legitimar o poder de um mesmo grupo que altera seu discurso para se apropriar de uma representação política, cuja legitimidade é questionável, mas que mantém o mesmo padrão de comportamento nos bastidores. (Exemplo disso pode ser a grande mobilidade das filiações partidárias.) Alteram-se aparentemente as condutas, porém, mantém-se a essência da estrutura que garante o controle pelo mesmo grupo.

Nesta perspectiva, o poder executivo, num país como o nosso, em que o modelo político concentra nas mãos deste grande número de decisões, que, muitas vezes, atingem diretamente a qualidade de vida da população, pode empreender ações que se caracterizam ora por serem mais próximas da continuidade de políticas anteriores, ora mais localizadas num limiar de ruptura. Isso ocorre seja a nível local, seja a nível mais globalizado, nas esferas estadual e federal. A ruptura caracteriza-se pela tentativa de estabelecimento de um marco em direção à construção de um novo modelo de solução para os problemas sociais existentes.

Assim, a sociedade política brasileira, apesar de estruturada na forma clássica dos três poderes (legislativo, executivo e judiciário), tem tido seu eixo localizado no poder executivo; por isso a ocupação de cada espaço, principalmente nesta esfera do poder, sempre é resultado de muitas negociações e costuma dar-se de forma planejada, envolvendo articulações que primam pelo respeito aos interesses destes grupos.

¹ O conceito de hegemonia estará sendo utilizado, neste trabalho, no sentido gramsciano, qual seja, "... capacidade de **direção** intelectual e moral, em virtude da qual a classe dominante, ou aspirante ao domínio, consegue ser aceita como guia legítimo, constitui-se em classe dirigente e obtém o consenso ou a passividade da maioria da população diante das metas impostas à vida social e política do país." (Grifo do autor) (Belligni In: Bobbio et alii, 1986:580)

Os poderes legislativo e judiciário tiveram que estar sintonizados com o executivo para se tornarem ou parecerem, eficazes, com a conseqüente perda da autonomia para exercerem as tarefas específicas de legislar e julgar. Daí o embate de forças no interior destas instituições, principalmente no legislativo, decorrer de um jogo de interesses que, na maioria das vezes, não é explicitado. Entretanto, estas forças políticas não são abstratas, elas têm nome e endereço. Possuem células espalhadas por todas as regiões e articuladas em função de interesses às vezes localizados, mas sem que com isso deixem de ter alcance nacional.

Além disso, quanto menos organizada ou politizada está a população, mais decisiva se torna a instituição política, da qual tantas vezes se esperam todas as soluções ou na qual se veem sediados todos os defeitos da sociedade. Em ambos os casos parece que se vê a instituição política como totalmente separada da sociedade.

O centro do poder executivo municipal das capitais pode ser considerado uma célula vital desta estrutura, por sua importância política, reverenciada nos reflexos que é capaz de emitir ao contexto político dos Estados e da nação. Desta forma, mesmo depois de deflagrados os processos eleitorais que foram reorganizando, na perspectiva de redemocratização, o país politicamente - tomado de assalto em 1964 com o golpe militar - a ocupação do comando do poder executivo municipal das capitais de Estado manteve-se sob o controle de grupos políticos, cujos interesses eram respeitados pelo poder político federal ao nomear os titulares destes postos.

As prefeituras das capitais representam um importante espaço para o lançamento de políticos - congregadores de interesses - que pretendem ampliar sua atuação, seu poder de participação nos rumos do estado e da nação.

Apesar de ter sido negado à população, durante longo tempo, o direito de eleger tão importante membro deste cenário, o contexto político-social do período 1984-1985 tornou insustentável a negação deste preceito. Transferiu-se, então, o poder de escolha destes titulares à população, com a realização de eleições diretas para prefeitos de todas as capitais de Estado e áreas de segurança nacional, no ano de 1985. Este poder de

escolha, como se sabe, é limitado e nem sempre reflete o desejo da população, tendo em vista a possibilidade, mais presente em democracias frágeis², de ativação de mecanismos de manipulação que estabelecem uma certa condução nestas escolhas.

No caso deste estudo, considerando o município de Florianópolis, o interesse em apropriar-se ou manter o domínio sobre esse significativo espaço de projeção política levou aos bastidores os políticos e os partidos que, mesmo divergindo aparentemente, irmanaram-se (e irmanam-se sempre que necessário) em questões essenciais, consolidando articulações estranhas na aparência, mas justificáveis na sua essência. O fato de anteceder em um ano a eleição de governadores de estado aumentava a importância política deste pleito. Para entender melhor o cenário que se está tentando descrever aqui, vale resgatar alguns fatos da história política recente de Santa Catarina.

No início da década de 80, as oligarquias catarinenses começaram a ser questionadas aos olhos da população, através dos discursos denunciatórios dos políticos opositores, pela ineficácia dos pleitos empreendidos junto ao governo federal, para resolver problemas do Estado (construção de uma terceira ponte em Florianópolis, ligando a ilha de Santa Catarina ao continente, sistema de barragens do Vale do Itajaí), bem como, a discriminação financeira que Santa Catarina sofria por ser considerado Estado "rico".

Em 1982 as "oligarquias históricas" buscaram no deputado federal Esperidião Amin - "um jovem tecnocrata de trinta e cinco anos, sem vínculos diretos com as grandes famílias políticas" (Viola, 1986:04), uma liderança capaz de ofuscar o ascendente Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), para disputar o comando do poder executivo estadual.

² O conceito de democracia está sendo empregado no sentido de "poder popular". Para Antônio Carlos A. Azevedo "O modelo democrático perfeito, ..., requer a livre competição de idéias, um processo eleitoral equilibrado ... e um alto grau de tolerância e lealdade entre os diversos grupos e interesses em conjunto." (Azevedo, 1990:127). Para completar vale trazer aqui parte do conceito dado por Norberto Bobbio que esclarece " ... como para todas as regras do jogo democrático se deve ter em conta a possível diferença entre a enunciação e o modo como são aplicados." (Bobbio In: Bobbio et alii, 1986:327)

"Em suas gestões como prefeito nomeado de Florianópolis e Secretário dos Transportes, Amin tinha mostrado grande capacidade de trabalho e um estilo populista distante do estilo solene das oligarquias." (Viola, 1986:04)

No entanto, as vagas para o Senado Federal e a Vice-Governança, foram lançados respectivamente Jorge Konder Bornhausen e Victor Fontana, representantes de tradicionais famílias, com o intuito de "cercar" a nova liderança.

Pelo PMDB, a vaga para governador foi disputada por Jaison Barreto, representante indicado através de prévias pela corrente progressista do partido. Como candidato à vice-governador, João Linhares, deputado federal, líder do Partido Popular (PP) e ex-arenista, e para o senado, o deputado federal Pedro Ivo de Campos, líder da ala moderada e principal liderança histórica do PMDB estadual depois das cassações em 1968.

Esperidião Amin alcançou neste pleito o posto máximo do executivo estadual, por uma pequena margem de votos - 12.000 votos de vantagem sobre o candidato do PMDB Jaison Barreto, num colégio eleitoral de 1,8 milhões de eleitores. Para o senado federal foi eleito Jorge Bornhausen com uma vantagem ainda menor, 1.500 votos sobre o candidato Pedro Ivo (PMDB). O resultado dessas eleições levou inclusive o PMDB, partidos de esquerda e alguns movimentos sociais, a suspeitarem de fraude.

O desempenho de Esperidião Amin à frente do executivo estadual foi marcado por uma atuação populista e um excelente marketing político, além de algumas articulações inusitadas.

Em 1984, o movimento nacional conhecido como "diretas já" teve em Santa Catarina desdobramentos politicamente surpreendentes. Enquanto setores progressistas do PMDB, aliados a militantes do PT, lutavam por eleições diretas, setores moderados do PMDB, aliados a setores do Partido da Democracia Social (PDS), encabeçados por Jorge Bornhausen e Victor Fontana articulavam, a nível local, a Aliança Democrática (Jorge Bornhausen empenhava-se na organização desta mesma aliança também a nível nacional). Com isso surgiram dissidências entre os membros do PDS, de onde surgiu o Partido da Frente Liberal (PFL) que defendia a Aliança Democrática, enquanto setores do

PDS apoiavam a candidatura de Paulo Maluf à Presidência da República, via colégio eleitoral.

Espiridião Amin, por alimentar divergências com Paulo Maluf, passou a defender eleições diretas e subiu em palanque, em Santa Catarina, ao lado de Eurides Mescolotto (liderança histórica do PT), Lula (PT) e Jaison Barreto (PMDB), ganhando destaque na mídia a nível nacional.

Segundo Eduardo Viola,

"A assunção tardia da proposta das diretas permite interpretar que sua posição estava muito mais orientada por conveniências políticas conjunturais que por convicções políticas profundas. (Esta posição) mostrava a complexidade dos alinhamentos políticos catarinenses: em primeiro lugar o bloco malufista encabeçado por Fontana, em segundo lugar a Aliança Democrática encabeçada por Jorge Bornhausen e Pedro Ivo de Campos, em terceiro lugar o bloco das diretas encabeçado por Amin, Barreto e Mescolotto (PT)." (Viola, 1986:07-08)

Estes acontecimentos ocasionaram o rompimento temporário entre Amin e Bornhausen, antigos aliados.

Na capital do Estado, o governador enfrentou a primeira derrota decorrente deste rompimento. O então prefeito nomeado Cláudio Ávila demitiu-se para ingressar no PFL e foi acompanhado por três vereadores da Câmara Municipal: de 13 pedessistas contra 08 peemedebistas passou-se a 10 pedessistas, 08 peemedebistas e 03 pefelistas. Nesta conjuntura, o novo prefeito seria o presidente da Câmara de Vereadores que, através da Aliança Democrática Municipal (PMDB+PFL), elegeu Aloísio Piazza, o qual, assumiu o comando do executivo.

Alijado do processo de escolha do novo prefeito, Esperidião Amin retomou os entendimentos com Jaison Barreto - aliados no movimento das diretas - que negociou votos de alguns deputados peemedebistas para a eleição do novo presidente da Assembléia Legislativa. Dessa forma, dois blocos políticos se formaram no legislativo catarinense: de um lado os simpatizantes de Barreto aliados aos pedessistas e, de outro, a coligação PMDB+PFL, o que rendeu a eleição do peemedebista Stélio Boabaid, o qual mantinha uma relação de cortesia com o governador.

Tendo em vista o processo eleitoral municipal, Amin e Barreto selaram em 12.07.84 um desastroso acordo de governo de coalizão. Na tentativa de justificar estas articulações, Barreto e seu grupo autodefiniram-se como peemedebistas progressistas. Esta aliança ficou popularmente conhecida como "JASMIN".

Ainda neste período, a Aliança Democrática local se desfez, com o rompimento formal e a saída dos membros do PFL do colegiado municipal, alterando o quadro político que antecederia as eleições em Florianópolis.

No PMDB, desde fevereiro de 1984, duas candidaturas postulavam a indicação partidária para disputar a Prefeitura Municipal: Nelson Wedekin e Edison Andrino. O primeiro estágio da disputa interna deste partido se deu na eleição do diretório municipal. Apoiado pelo então prefeito Aloísio Piazza e por alguns segmentos do PT, simpatizantes de sua candidatura, Andrino deflagrou um processo de filiação partidária que lhe garantiu a vitória na disputa pela presidência do diretório municipal do PMDB. Isto lhe abriu as portas para garantir a sua indicação como candidato do partido na disputa pela Prefeitura.

Apesar de ter-se negado a compor com os simpatizantes de Wedekin na formação da chapa majoritária - optando pelo vereador Pedro Medeiros como candidato a vice-prefeito, este ligado ao setor conservador do partido - Andrino recebeu o apoio de Wedekin durante a campanha eleitoral.

Por outro lado, o PDS fez uma aliança com o PDT formando a Aliança Social Trabalhista (AST), que foi encabeçada pelo então chefe da Casa Civil, deputado Francisco de Assis Filho, tendo a seu lado, como candidato a vice-prefeito, o ex-deputado cassado Manoel Dias do PDT. O coroamento desta aliança tornou insustentável a manutenção de Jaison Barreto no PMDB, visto que o germe da composição foi o governo de coalizão promovido por Barreto e Amin, a nível estadual.

No PFL, a forte liderança do senador Jorge Bornhausen contornou as disputas internas dos pré-candidatos, lançando o suplente de deputado federal Enio Branco como candidato a prefeito e o vereador Cesar Souza como candidato a vice.

No PT a escolha das candidaturas foi tumultuada pela presença interna de

" ... três frações: o grupo que apoiava Andrino; o grupo trotskista Liberdade e Luta, partidário duma plataforma e campanha radicalizadas e o grupo dos independentes favorável a uma plataforma mais aberta, ainda que insistindo sobre a candidatura petista pura como questão de princípio." (Viola, 1986:13)

Finalmente, o professor Jorge Lorenzetti, pertencente ao último grupo, foi escolhido pelo partido.

O PCB, que apoiou a indicação de Wedekin dentro do PMDB, insatisfeito com a indicação de Andrino, decidiu lançar candidato próprio, escolhendo o professor Vilson Rosalino para representar o partido. A inexpressão do PTB fez com que o seu candidato José da Costa Ortiga atravessasse uma campanha caótica, que não rendeu dividendos ao partido.

Pela importância política já qualificada, esta eleição envolveu muitos movimentos organizados e membros dos partidos políticos de todo o Estado, que se dirigiram à capital, principalmente nas vésperas do pleito, para reforçar as campanhas.

Até meados de outubro de 1985, as pesquisas davam ao candidato Francisco de Assis uma vantagem de 12% a frente de Edison Andrino. Já nos dias 11 e 12 de novembro o Instituto Gallup indicava o empate técnico entre as duas candidaturas. A polarização entre estes dois candidatos fez prevalecer nas esquerdas a tese do voto útil.

Em 15 de novembro de 1985, Edison Andrino foi eleito prefeito de Florianópolis com 46,84% dos votos, contra 34,86% atribuídos a Francisco de Assis, ficando o restante distribuído entre PFL, PT, PCB, PTB, além de votos brancos e nulos.

Para Viola,

" Dado o perfil da campanha de Andrino o voto peemedebista significou uma vontade de mudanças profundas na administração municipal, tanto na alocação dos recursos como no modo da gestão." (Viola, 1986:16)

Este breve relato³, longe de pretender dar conta da complexidade das relações políticas do período, tem como objetivo situar o contexto no qual se desenvolveu o

³ Como ponto de partida para aprofundamento acerca da compreensão do sistema político catarinense ver CARREIRÃO, Yan de Souza. **Eleições e Sistema Partidário em Santa Catarina (1945-1979)**. Editora da UFSC, 1990. Ver ainda AURAS, Marli. **Poder Oligárquico Catarinense - da Guerra aos**

trabalho que estará sendo analisado nesta Dissertação. Mais pela forma como as relações políticas foram sendo tecidas do que pelos dados em si, pretendeu-se, com esta breve reconstrução do cenário político, dimensionar a complexidade do jogo de relações políticas que permitiu a ascensão de um novo grupo ao comando do executivo municipal, bem como a previsão de dificuldades na organização de um trabalho com um perfil diferenciado em relação ao que se desenvolvera no município até então.

2 - O FOCO DO CENÁRIO

" ... penso no mundo como espaço de dignidade humana, no qual a vida merece gozar de uma qualidade instrumental; lugar de preservação ecológica e, portanto, de definição e satisfação das necessidades básicas de sobrevivência e de promoção coletiva do ser humano, onde ele é capaz de criar novas instituições, novos caminhos, modelos sociais para um novo projeto de sociedade."(Furlani, 1988:10)

2.1 - Da Criação e Organização da Secretaria Municipal de Educação¹

O referendo do voto popular, que indicou o desejo da população de Florianópolis de alteração no exercício do poder político municipal, levou a nova administração a empreender esforços no intuito de atender às necessidades da população já há muito apontadas nos discursos políticos, mas que careciam de iniciativas mais contundentes.

"É no interior desse quadro (...), num momento de transição de um regime autoritário e ditatorial militar para a construção de uma sociedade democrática, que se insere a proposta educacional que reflete a criação da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis." (Piacentini, 1993:01)

• Sua criação oficializou-se no final da gestão de Aloísio Piazza pela Lei nº 2.350, publicada em 30 de dezembro de 1985, com efeito a partir de dois de janeiro de 1986, coincidindo com a posse do prefeito eleito.

¹ A dificuldade de localização das fontes documentais para reconstituição do contexto em que se deu a criação da SME, de aspectos da RME, bem como, da caracterização da Proposta de Educação da Gestão 1986-89, me fez recorrer a várias pessoas na tentativa de, através de seus depoimentos, resgatar elementos que considere importante registrar. Entre estas destaco a equipe de profissionais da Coordenadoria de Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem (C.A.D.A.) da Secretaria Municipal de Educação (SME) e, especialmente, a professora Telma Piacentini que, na qualidade de primeira Secretária de Educação do Município de Florianópolis, se dispôs, pacientemente, a redigir um depoimento-relato do qual várias passagens foram incorporadas a este trabalho. (A íntegra deste depoimento encontra-se em anexo, pela importância que tem enquanto registro histórico.)

Até este período os serviços educacionais estiveram a cargo do Departamento de Educação da Secretaria de Educação, Saúde e Desenvolvimento Social, Departamento composto pela Divisão de Educação Física e pela Divisão de Ensino.

Na avaliação da professora Telma Piacentini

"Esta estrutura, por si só, evidencia o conceito de educação, que a concebe como resultado do somatório do corpo e do intelecto, restringindo-a a uma concepção que já no século XIX encontrava opositores. Soma-se a esta percepção o agravante de que a estrutura existente acoplava setores extra-oficiais, como o Pré-Escolar, o MOBRAL, e as Bibliotecas Escolares, como também a presença da Biblioteca Municipal não reconhecida no conceito vigente, mas 'guardada' no interior de uma Escola Estadual, no Estreito. (Em 1985, por ato do governo de transição de Aloísio Piazza, atestou-se a sua existência, colocando-a em sede própria.) Percebe-se na composição da estrutura administrativa oficial (Departamento de Educação, com Divisões de Educação Física e Ensino) somada aos setores acoplados, a tentativa de evolução para a concepção educacional gestada em 1946, consubstanciada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) apresentada ao Congresso Nacional em 1948 e aprovada em 1961, modificada na Lei de Ensino de 1º e 2º Graus de 1971, mas garantindo a essência de seu conceito: a educação é, antes de tudo, a soma do desenvolvimento do corpo e da mente." (Piacentini, 1993:03)

O Projeto de Lei nº 2972/85 que propôs o desmembramento das pastas de Educação, Saúde e Desenvolvimento Social, encaminhado pelo chefe do executivo municipal, o então Prefeito Aloísio Acácio Piazza, ao Presidente da Câmara, Vereador Içuriti Pereira da Silva, através do ofício nº 14.048 de cinco de setembro de 1985, pautou-se na seguinte argumentação:

"A proposição que ora submeto de criação da Secretaria Municipal da Educação, desmembrada da atual Secretaria de Educação, Saúde e Desenvolvimento Social, torna-se necessária, haja vista a importância de que se revestem as duas áreas para a Administração Municipal, atendendo inclusive antiga aspiração da comunidade florianópolis e de Companheiros dessa Casa.

Diante destes fatos e dada a relevância do assunto, venho apelar ao alto espírito público que sempre orientou as decisões dos Ilustres representantes da comunidade florianópolis nessa Casa, para que se atenham a uma análise, apreciação e votação criteriosa do presente Projeto de Lei." (Ofício nº 14048. Florianópolis, 05.09.1985)

Desta forma as áreas de Educação e de Saúde passaram a contar com estruturas independentes, possibilitando maior agilidade nos trabalhos das duas pastas.

O Projeto de Lei nº 2972/85 estabeleceu a transferência para a SME de todos os órgãos vinculados à educação, sendo que suas atribuições se mantinham regulamentadas pela Lei nº 1674 de 23 de novembro de 1979 (Art. 30, item IV, letras "a" até "g").

O referido Projeto foi aprovado pela Câmara de Vereadores em 19 de dezembro de 1985. Anexo à documentação que aprovou a criação da nova pasta, encontra-se o parecer do relator do Projeto, Vereador Salomão Mattos Sobrinho, que assim se pronunciou:

" Senhor Presidente,

O Projeto de Lei que cria a Secretaria de Educação vem por certo trazer ao município de Florianópolis um organismo mais ágil e mais eficiente no trato dos assuntos educacionais deste município. Em que pese a validade do Projeto do Prefeito, entendemos ser conveniente apresentar um projeto substitutivo que venha completar e dar uma melhor estrutura a Secretaria de Educação, Saúde e Desenvolvimento Social com este substitutivo fica criado a Divisão de Bibliotecas Escolares e Comunitárias, a Divisão de Pré-Escolar e a Divisão de Apoio Administrativo, isto faz-se necessário, pois embora o Projeto oriundo do Executivo seja legal e Constitucional, o mesmo não atende a estrutura da futura Secretaria. Por outro lado entendemos ser oportuno o envio a esta casa do Projeto dando uma nova estrutura organizacional a Secretaria de Saúde e Desenvolvimento Social.

Desta forma acatamos o substitutivo apresentado pela Associação dos Educadores de Florianópolis, e salvo melhor juízo entendemos ser o mesmo legal e constitucional e somos pela sua tramitação e posterior aprovação pelo Plenário desta Casa." (Salomão Mattos Sobrinho. Relator. Florianópolis, 11 de outubro de 1985)

A nova estrutura organizacional da SME, no Projeto aprovado compreendia: Departamento de Educação, Divisão de Ensino, Divisão de Pré-Escolar, Divisão de Educação Física, Divisão de Bibliotecas Escolares e Comunitárias, Divisão de Apoio Administrativo, Divisão de Nutrição e Divisão de Alimentação; e a criação dos

cargos de Secretário Municipal de Educação, Assessor Técnico, Chefe de Divisão de Educação Pré-Escolar e Chefe de Bibliotecas Escolares e Comunitárias.

Esta estrutura pretendia a agilização do trabalho, no sentido de atender com mais eficiência setores fundamentais do ensino. No entanto, em pouco tempo, com a posse do novo prefeito a equipe que assumiu os trabalhos da SME, que era responsável por organizar os serviços conforme a lei aprovada, percebeu a insuficiência da estrutura definida, e elaborou uma nova proposta, encaminhada ao Legislativo na forma de Projeto de Lei nº 3.380/87 sob o argumento de que

"Como se pode deduzir da mais superficial análise, tal estrutura não seria suficiente para atender às necessidades de uma Secretaria com as obrigações que tem uma Secretaria de Educação.
(...)

Propõe-se, então, como medida que virá sanar definitivamente o problema, a criação de um Departamento de Ensino, que trata da questão pedagógica em nossas escolas, com divisões que cuidem do setor Pré-Escolar e do Primeiro Grau, Programas Especiais (que se encarrega de menores com deficiências recuperáveis, educação de adultos e Arte-Educação) e Divisão de Bibliotecas Escolares e Comunitárias." (PMF - Gabinete do Prefeito - Ofício nº 597 de 24.04.1987)

Além da organização acima, foram sugeridas outras modificações no setor Administrativo e no setor de Planejamento da SME.

Após longo processo de negociação junto ao Legislativo e a algumas lideranças representantes do magistério - como Orientadores Educacionais e líderes dos professores de Educação Física, este Projeto foi aprovado, com alterações, na forma de Lei nº 2.825/88, publicada no Diário Oficial em 03.02.1988. Contudo, durante quase toda a gestão 1986-1988 a organização dos trabalhos na SME já seguia esta estrutura, representada no Organograma anexo (Anexo 02).

Para selar o objetivo de fortalecer o ensino municipal, o executivo buscou a articulação com profissionais do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - iniciada timidamente pelo prefeito anterior - que se sobressaíram pela militância na luta pela construção de uma escola pública democrática e de qualidade, e nomeou a professora Telma Anita Piacentini como titular desta pasta.

A secretária municipal de educação de Florianópolis trazia, em seu currículo, uma trajetória vinculada à pesquisa junto aos movimentos populares no município e às lutas pela construção de uma escola pública de qualidade. Durante sua gestão, empreendeu esforços no sentido de socializar com a equipe que estava sob sua coordenação o projeto de escola "tão sonhado". Sua fala registra este "sonho".

"Em 1986 apresentamos uma outra intenção de educação, configurada através de propostas de melhoria da qualidade da escola pública, de democratização da educação, de resgate da dívida social de uma escola que não atendia mais as necessidades de uma geração da década de 80, às portas de um novo século.(...) Explicitando o conceito de educação que a nova secretaria assumiu como conceito que refletia as intenções proclamadas no programa de governo, podemos dizer que era entendida como um processo que visa o desenvolvimento harmonioso do ser humano, na sua totalidade, contextualizado na cidade de Florianópolis, Capital do Estado de Santa Catarina, um Estado brasileiro, na década de 80, com determinada clientela (cometemos aqui um pequeno e proposital deslize intelectual, de uma postura ideológica que considera mais correta a expressão "classe social", por entender que a palavra clientela ainda é melhor compreendida e aceita). Assim, a educação perdia o seu caráter fragmentário e passava a ser buscada num movimento contínuo e crescente, onde o espaço escolar que vivenciará este ato educativo se apresentava numa prospecção cultural mais ampla." (Piacentini, 1993:03-04)

Cabe aqui o registro de que, até este período, o ensino municipal contou basicamente com a colaboração de membros vinculados à Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina - UDESC² e a Secretaria de Estado da Educação.

A UDESC assessorava também a Secretaria de Estado da Educação, o que, de certa forma, estabelecia uma coesão no encaminhamento do setor educacional público de Florianópolis.

Até então, a diferenciação entre rede municipal e rede estadual era apenas administrativa e aparente, pois, no caso, um generoso compadrio garantia uma estreita relação entre as redes escolares também nas questões de gerenciamento.

² A UDESC foi criada, junto com outros órgãos vinculados ao governo do Estado, com o objetivo de viabilizar a execução do Plano de Metas. Sua idealização ocorreu no Seminário Sócio-Econômico que elaborou o 1º Plano de Metas do Governo do Estado (PLAMEG 1961-1965). Indicou-se, neste Seminário, a educação como suporte necessário ao desenvolvimento industrial e econômico do Estado. O PLAMEG articulava-se ao Projeto Nacional de Modernização Administrativa.

As indicações dos professores municipais, por exemplo, podiam, tranqüilamente, ser feitas por personalidades da esfera estadual do poder político.

Resgatando, a título de ilustração, vê-se que estas ingerências políticas desencadeavam atitudes como a que levou Lauro M. Linhares a elaborar, em 1910, uma Lei decretando o afastamento completo da política em matéria de ensino - Lei nº 312 do Conselho Municipal de Florianópolis.

Já o Inspector de Ensino Flordardo Cabral proferiu discurso explicitando sua inquietação, em relação a este assunto, na 1ª Conferência Estadual de Ensino Primário de Santa Catarina, realizada na década de vinte, conforme segue:

"Não ha duvida que esse phantasma, que se envolve impiedosamente em todos os ramos de administração, ora procurando destruir o que está feito sob bases solidas, ora obstando as boas iniciativas, contando que tudo corra ao sabor dos **chefetes** tenha um paradeiro. Urge que a tolerancia ponha treguas as ambições e insinuação políticas, para que os serviços a cargo da Directoria da Instrucção não periclitem." (Santa Catarina, 1927:219)

Embora seja possível perceber certa proximidade entre a rede municipal e a rede estadual de ensino até este período, há que se destacar a não observância de preocupação de articulação entre os dois sistemas no tocante a formação dos professores, já que grande parte dos docentes que atuam nas séries iniciais do 1º Grau na Rede Municipal de Ensino, eram egressos dos cursos de Magistério oferecidos pela Rede Estadual:

Devido à distância política, estabelecida com a ascensão, a nível do executivo municipal, de lideranças não alinhadas com os chefes do executivo estadual, as duas redes de ensino passaram a diferenciar-se cada vez mais quanto ao encaminhamento de propostas e ao objetivo nas ações, buscando formas de superação de problemas há muito denunciados, presentes na escola pública brasileira, e de que se falará mais adiante:

Colocou-se como agravante o fato de estar, esta rede de ensino, localizada na capital do Estado e, portanto, próxima das esferas do poder político estadual, situando-se no centro de uma correlação de forças políticas que tem na

educação muito mais um campo fértil para o atendimento de reivindicações eleitoreiras - contribuindo significativamente para a desqualificação do setor - do que uma atividade que contribua na elevação da qualidade de vida da população, via difusão e apropriação do conhecimento.

No entanto, a possibilidade de intervenção do executivo municipal nas escolas que estão sob sua responsabilidade, é facilitada tendo em vista a proximidade geográfica, um número mais reduzido de unidades escolares e a menor complexidade de seu aparelho burocrático-administrativo. Tenha-se presente, contudo, que este elemento diferenciador pode agir tanto para a melhoria da qualidade de ensino oferecido, quanto para o seu desmantelamento, nas alternâncias do comando do poder executivo municipal.

Utilizando-se da facilidade de intervenção, ao assumir a pasta, a secretária de educação decretou estado de calamidade na Rede Municipal, pelas condições³ em que a encontrou; condições estas semelhantes ao quadro nacional no tocante aos problemas do ensino básico. Em clima de esforço emergencial foi realizada uma série de ações, registrada no documento: "Os Primeiros 100 Dias da Nova Secretaria Municipal de Educação", cuja íntegra encontra-se em anexo, no final deste trabalho. (Anexo 03)

Este documento-relatório traz, como principal característica, o fato de descrever ações que revelam empenho em fortalecer a "qualidade pedagógica" dos serviços oferecidos à população. Este seria o primeiro indicativo de que, nesta gestão, as questões pedagógicas seriam privilegiadas, as quais, normalmente, são sufocadas pela avalanche de problemas burocrático-administrativos dos órgãos públicos.

³ Durante o ano de 1986 foi desenvolvido pela Coordenadoria de Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem da SME o projeto de pesquisa: A Evasão Escolar na Rede Municipal de Ensino. Esta pesquisa pretendeu investigar as causas principais que levam à evasão e apresentou dados preocupantes. O relatório desta pesquisa, bem como os dados nele contidos, serão utilizados ao longo deste estudo.

Segundo a própria secretária de educação da época, a nova estrutura administrativa da SME foi concebida tendo como

"... preocupação ... interligar, numa mesma dimensão, dois processos que, embora se apresentassem separadamente, precisavam atuar em conjunto, como dois polos de uma mesma ação: o administrativo e o pedagógico, compondo a totalidade da educação da rede escolar de Florianópolis. ... o Departamento de Administração Escolar, foi gerado como uma decorrência da política educacional proposta, centrada numa dimensão pedagógica explícita: a melhoria da qualidade do ensino, o resgate da escola pública como uma escola oficial, destinada à maioria da população florianopolitana que apresentava determinadas características e a adequação da escola pública à década de 80, consciente da chegada de um novo século." (Piacentini, 1993:05-06)

Para melhor qualificar este primeiro período, devem destacar-se as seguintes ações levadas a efeito pela SME:

- * Encontros Pedagógicos e Cursos de Aperfeiçoamento com todos os professores da RME.
- * Reuniões periódicas com as diretoras da rede no intuito de integrá-las à nova proposta educacional, e também, de captar as dificuldades e problemas existentes nas escolas.
- * Capacitação de professores de Alfabetização de Adultos e criação de classes para prestar este tipo de atendimento.
- * Estabelecimento de critérios específicos para contratação de professores.
- * Redução do número de alunos por classe.
- * Extinção das Escolas Isoladas com o desdobramento das turmas.
- * Realização de concurso de acesso para Supervisor, Orientador e Técnico em Pré-Escolar.
- * Implantação do Serviço de Orientação Educacional e do Serviço de Supervisão Escolar nas Escolas Básicas.
- * Aprovação de projetos para implantação de bibliotecas escolares.
- * Continuidade do Programa: Salas de Leitura.
- * Redirecionamento da Educação Pré-Escolar municipal.

* Ampliação da capacidade de atendimento da RME.

* Encaminhamento ao Prefeito da proposta de Estatuto do Magistério Público Municipal e Plano de Carreira.

* Levantamento e instalação de quadras de vôlei de areia nas praias de Florianópolis.

* Solicitação de policiamento em frente às escolas públicas.

* Recuperação dos prédios escolares.

O elenco de ações, aqui apontadas, pode servir de subsídio para começar a esboçar o contorno das condições da RME⁴ na época, inferidas a partir da necessidade de execução destas ações.

Paralelamente ao desenvolvimento das ações descritas no documento: "Os Primeiros 100 Dias da Nova Secretaria de Educação", os profissionais que assumiram a coordenação dos setores da SME, juntamente com algumas pessoas que já atuavam neste órgão, ocuparam os três primeiros meses de 1986 com reuniões, que objetivaram a construção de diretrizes que iriam orientar os trabalhos na RME, nos três anos seguintes.

Destes encontros surgiu o Plano de Trabalho da Gestão 1986-1989 que será apresentado no próximo item.

⁴ A sigla RME passará a ser utilizada, ao longo deste estudo, para designar Rede Municipal de Ensino.

2.2 - A Proposta de educação

Plano de Trabalho da Gestão 1986-1989

Como foi dito anteriormente, ao mesmo tempo em que desenvolvia as ações emergenciais, no primeiro trimestre de 1986 a equipe da SME ocupou-se com uma série de encontros que objetivavam organizar o Plano de Trabalho desta gestão.

Dos encontros realizados surgiram alguns documentos, os quais serão aqui referidos como "Estudo Preliminar para uma Proposta de Educação do Município de Florianópolis", onde se encontram registrados os pontos projetados para nortear as atividades neste setor.

Partindo deste estudo preliminar, foi elaborado o Plano de Trabalho propriamente dito.

Segundo depoimento da secretária de educação da época, a qual coordenou o processo de elaboração do referido Plano, as propostas especificamente pedagógicas que direcionavam o tipo de escola que se queria construir, pautaram-se em oito pontos, os quais ...

"... deveriam desenvolver-se de forma integrada, articuladas em torno de um projeto conjunto de ação pedagógica, porém, respeitando as suas especificidades:

- 1 - Atendimento às dificuldades de aprendizagem.
- 2 - Ampliação do tempo de permanência da criança na escola.
- 3 - Implantação da Alfabetização em 2 (dois) anos - Ciclo Básico - na Costa da Lagoa (caráter experimental).

4 - Criação do professor alfabetizador-infantil em todas as escolas da rede, eliminando as classes compostas por alunos em processo de alfabetização estudando no mesmo espaço e com o mesmo professor, com alunos de séries mais avançadas - De Escolas Isoladas à Escolas Desdobradas.

5 - Alfabetização de adultos na rede de ensino público.

6 - Implantação das séries de ensino e inter-relação entre artes, educação física e conteúdos de disciplinas de ensino.

7 - Os serviços de especialistas de educação articulados com a proposta pedagógica.

8 - A pré-escola e o ensino fundamental interligado numa dimensão científica comprometida com a cultura local, buscando o caráter de universalidade do saber." (Piacentini, 1993:08)

Os documentos referidos como Estudo Preliminar serão aqui explorados no intuito de enriquecer a caracterização, na medida do possível, acerca da postura desta equipe diante das questões educacionais.

Em um destes documentos encontra-se registrado, na introdução, o seguinte propósito:

"Estabelecimento de uma POLÍTICA EDUCACIONAL que considere o conjunto dos problemas do ensino (a perda da qualidade da formação dos professores, a fragmentação do currículo, o aumento de vagas feito às custas dos desdobramentos de períodos, a deterioração da rede física, o aviltamento do salário e condições de trabalho do magistério, o enfrentamento inadequado de problemas como o fracasso escolar e o êxodo escolar, a perda de identidade da escola como instituição transmissora e porque não produtora? de conhecimentos) e que inclua medidas que visem a universalização do ensino obrigatório (superando os déficits quantitativos que ainda existem, promovendo a melhoria da qualidade que assegure a permanência por 8 anos na escola, ampliando o acesso ao 2º grau e revendo o papel deste nível de ensino na estrutura do sistema de ensino como um todo." (Estudo Preliminar Para Uma Proposta de Educação - Município de Florianópolis - sem data. Mimeo. pag 01)

Do estudo preliminar, foram elencados cinco pontos básicos, a serem contemplados no Plano de Trabalho, o qual foi organizado em forma de Propostas. Cada Proposta agrupou um conjunto de projetos, que serão relacionados no intuito de fornecer informações que facilitem vislumbrar as intenções da nova equipe.

PROPOSTA 1 - "NENHUMA CRIANÇA SEM ESCOLA"

Da Proposta 1 - "Nenhuma Criança Sem Escola", considerada o carro-chefe do Plano de Trabalho, por apresentar elementos que facilitam a caracterização do contexto educacional vigente na época, vale transcrever os seguintes aspectos:

Meta/Objetivo:

" Ensino público e gratuito para a população na faixa de 0 a 16 anos - garantia de matrícula a todas as crianças que procuram vaga nas escolas municipais." (proposta S.M.E. - Gestão 86/88 - Item I. pag 05)

Os índices abaixo encontram-se na Proposta.

Quadro I

Atendimento Escolar no Município de Fpolis no Ano de 1985'

DEP. ADM.	ESCOLAS	%	ALUNOS	%
Estadual	47	48,45	20.840	56,07
Municipal	28	28,87	6.833	18,38
Particular	22	22,68	9.495	25,54
TOTAL	97	100	37.168	100

Quadro II

Evolução do atendimento da Rede Municipal de Ensino

ANO	SÉRIE		TOTAL		%	
	1ª à 4ª	%	5ª à 8ª	%		
1980	3.771	-	2.277		6.048	
1981	3.725	-1,22	2.223	-2,37	5.948	-1,65
1982	3.748	0,62	2.338	5,17	6.086	2,32
1983	3.835	2,32	2.480	6,07	6.315	3,76
1984	3.887	1,36	2.461	-0,77	6.348	0,52
1985	3.870	-0,44	2.529	2,76	6.399	0,8
1986	4.126	6,61	2.911	15,10	7.037	9,97
80/86		9,41		27,84		14,05

A título de ilustração, e enquanto dados comparativos, observem-se os dados nacionais, referentes à evolução da matrícula inicial do ensino regular de 1º Grau.

Evolução da Matrícula Inicial do Ensino Regular de 1º Grau

ANO	SÉRIE		TOTAL	%
	1ª a 4ª	5ª a 8ª		
1980	16.169.742	6.508.523	22.678.265	
1985	17.308.627	7.422.045	24.769.359	8,44
1986	16.668.732	7.695.412	24.364.144	-1,663
80/86	(3,0859%)	(18,2359%)	-	7,434

(Fonte: Brasil, 1992:24)

O atendimento escolar da SME era prestado, no ano de 1985, por 59 unidades escolares. Das 59 unidades existentes, 28 destinavam-se ao atendimento de 1º Grau (conforme dados apontados nos quadros I e II), sendo divididas em 15 Escolas Básicas (1ª à 8ª série do 1º Grau), 13 escolas com atendimento exclusivo de 1ª à 4ª série. O restante estava distribuído entre 09 creches e 23 Núcleos de Educação Infantil a nível de Pré-Escolar.

Esta capacidade de atendimento demonstra que o poder público municipal - primeiro responsável constitucional pela oferta deste nível de ensino - participava menos que as outras redes na oferta de vagas (conforme Quadro I). Partindo desta constatação e, com o desejo de alterar estes índices, foram elaborados "*Projetos de Sustentação Técnica*", organizados num conjunto de sub-projetos.

Projetos de Sustentação Técnica

01 - Projeto "Banco de Dados"

a) Censo Educacional

b) Censo Escolar da Rede Municipal de Ensino

02 - Projeto "Perfis das Escolas Municipais"

- a) Perfil Físico das Escolas
- b) Perfil Fotográfico das Escolas

03 - Projeto "Informatização da Secretaria"

04 - Projeto "Melhoria da Qualidade das Construções Escolares"

05 - Projeto "Captação de Recursos Financeiros"

- . Recuperação da Rede Física Escolar Municipal
 - a) Projeto "Plano de Recuperação da Rede Escolar Municipal"
- . Ampliação da Rede Escolar Municipal existente
 - a) Projeto "Plano de Ampliação da Rede Municipal de Ensino"
- . Expansão da Rede Municipal de Ensino
 - a) Projeto "Plano de Expansão da Rede Municipal de Ensino"

Consta deste período, relacionado com os projetos acima referidos, o encaminhamento de cinco projetos para captação de recursos financeiros junto ao Ministério da Educação - Salário Educação, Secretaria Especial de Ação Comunitária - SEAC e Projeto Desenvolvimento do Ensino Municipal - Pró-Município (enviado à Secretaria de Estado da Educação).

PROPOSTA 2 - "RECUPERANDO A QUALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA"

Tal proposta incluiu os seguintes itens:

- 01) Capacitação de Professores e Alfabetizadores:
 - Estudar o quadro geral das condições profissionais dos alfabetizadores

- Ante-Projeto: Elaboração de material didático
- 02) Buscar a melhoria da qualidade do ensino, através da interdisciplinaridade:
- Seminários, cursos, painéis e outros
 - Proposta para elaboração de material didático
 - Processo de elaboração do novo projeto de ensino
- 03) Ampliação da área de ensino aprendizagem:
- Ante-Projeto: Escola do Menor Trabalhador
 - Ante-Projeto: Ensino Fundamental de 1º Grau
 - Ante-Projeto: Implantação do IIº Grau na Rede Municipal
 - Ante-Projeto: Transformar Escolas Isoladas e Desdobradas em Reunidas
- 04) Regularização da situação dos professores substitutos:
- Ante-Projeto: Ampliar o quadro de efetivos da Rede
- 05) Valorização do Magistério
- 06) Bibliotecas Escolares e Comunitárias:
- Desenvolvimento de Recursos Humanos para a dinamização das bibliotecas
- 07) A Excepcionalidade Recuperável:
- Programa de Atendimento ao Excepcional Recuperável
- 08) Serviço de Supervisão Escolar:
- Serviço de Supervisão
 - Cursos, Encontros Seminários
 - Curso Específico para Professores de 5ª à 8ª série por área de ensino
 - Formação Profissional

- Séries de Ensino
- Sistema de Avaliação

09) Implantação do Serviço de Orientação Educacional nas Escolas

Sistemática de Trabalho:

- Organização e Implantação de Grêmios Estudantis
- Redimensionar a prática da Orientação Educacional
- Escola - Família - Comunidade
- Encontros Intermunicipais de Orientadores Educacionais
- Implantação de Cursos Profissionalizantes do SENAC nas comunidades do interior
- Avaliação e Recuperação da Acuidade Visual dos escolares de 1ª à 4ª série da Rede Municipal de Educação
- Implantação do SOE na Rede Municipal de Ensino

10) Implantação do Projeto Hortas Pedagógicas

Sistemática de Trabalho:

- Ante-Projeto Hortas de Produção e Pedagógica, Ajardinamento e Arborização

11) Implantação do serviço de Arte-Educação nas Escolas

- Projeto Faça Arte

12) Programas Especiais (Educação Física)

- Ante-Projeto "Coordenadoria de Programas Especiais"
 - a) Projeto: Centro Esportivo Comunitário
 - b) Projeto: Recursos Humanos
 - c) Projeto: Esporte Tempo/Livre
 - d) Projeto: Programa de Esporte e Recreação Infanto-

Juvenil

PROPOSTA 3 - "LUTANDO CONTRA O ANALFABETISMO"

- 01) Cursos: Formação Teórico-Crítica
- 02) Elaboração de Programas de Cartilha
- 03) Formação de um Núcleo de Alfabetizadores de Adultos
no Município de Florianópolis
- 04) Implantação de Classes de Alfabetização com
Instituições e Associações

PROPOSTA 4 - ATENDIMENTO AO PRÉ-ESCOLAR

Garantia de atendimento público às crianças de 0 a 6 anos

- 01) Ante-Projeto: Educação Pré-Escolar
- 02) Ante-Projeto: Atribuições do Supervisor
Multidisciplinar
- 03) Ante-Projeto: Formação de Profissionais para a Pré-
Escola
- 04) Reforma e Manutenção das Creches e NEI's - "Fundo de
Reparos"
- 05) Ante-Projeto: Aquisição de Brinquedos Educacionais
- 06) Construção de Parques Infantis na Rede Municipal de
Pré-Escolar
- 07) Confecção de Material Educativo
- 08) Ante-Projeto: Expansão e Ampliação da Rede
Municipal de Educação Pré-Escolar
- 09) Implantação de um Setor de Rouparia

- 10) Arborização de Creches e NEI's
- 11) Programa de Assistência ao Recém-Nascido (0 a 3 meses)
- 12) Projeto Cantinho do Livro
- 13) Assistentes Sociais junto às Creches
- 14) Proposta de Diretrizes para Implantação da Educação Física Pré-Escolar num Trabalho Pedagógico Integrado
- 15) Ante-Projeto: Psicologia de Educação Pré-Escolar

PROPOSTA 5 - ATENDIMENTO AO MENOR DESASSISTIDO

Garantia de Atendimento Público à faixa de 10 a 16 anos

Obs.1: Trabalho conjunto da Secretaria de Educação com a Secretaria de Saúde.

OUTROS PROJETOS ANEXOS À PROPOSTA

- 01) Projeto: Hortas Escolares
- 02) Projeto: Escola Técnica
- 03) Projeto: Escola Noturna - 5ª à 8ª série
- 04) Projeto: Marcenaria
- 05) Projeto: Oficina
- 06) Projeto: Jornal para a Secretaria de Educação do Município de Florianópolis
- 07) Ante-Projeto de Educação Física: Uma Nova Opção de Trabalho
- 08) Projeto: Ampliação do Tempo de Permanência da Criança na Escola (idealizado e implantado em 1987)

Não se pretende fazer uma avaliação das ações projetadas e/ou desenvolvidas nesta administração, ou do Plano de Trabalho aqui apresentado em forma de esboço. A intenção é caracterizar o contexto no qual se realizaram os concursos, cuja produção escrita pelos professores que dele participaram, será o ponto central deste estudo.

Contudo, parece pertinente apontar que, ao mesmo tempo em que se identifica um desejo de alteração das condições do ensino público municipal, é possível perceber que a Proposta elaborada apresenta fragilidades na articulação entre alguns Projetos apresentados.

Além disso, é sabido que alguns dos Projetos inicialmente idealizados não foram levados a efeito, conforme está registrado no depoimento da secretária municipal de educação da época, (Ver Anexo 01). A heterogeneidade da equipe, reconhecida nas diferentes formas de compreensão do ato educativo e dos encaminhamentos propostos, as dificuldades no gerenciamento da máquina pública, a escassez de recursos, certamente colocaram-se como desafios à serem enfrentados; assim como, não é raro no exercício do poder político que promessas não sejam cumpridas. Contudo, há que se registrar (ressalvados os limites de imparcialidade) que o rol de pontos elencados revela a intenção de intervenção em vários setores, com o desejo de melhorar a qualidade do ensino público.

" Partindo da constatação concreta e real da situação em que se encontra a educação municipal, a partir do processo educacional imposto nos últimos dois decênios, quando o saber chegou a níveis escandalosos e portanto sem senso crítico e discernimento político-social e econômico, faz-se necessário um repensar global e total de todo o processo de educação formal e informal. Para tanto é fundamental **resgatar o que foi perdido** e projetar um processo educacional sistemático e orgânico." (Anexo 04 - pg. 61. Proposta S.M.E. - Gestão 1986-1988) (Grifo nosso)

Ainda neste item um registro parece oportuno. Em 1987 passei a integrar a equipe que compunha o colegiado da SME, na coordenação dos trabalhos da

Divisão de 1º Grau¹. Apesar de todo o movimento em torno de propostas que qualificassem o espaço escolar, conforme já foi referido, a nível de 1º Grau, estava evidenciada a dificuldade de construção de um projeto mais coeso com o conjunto da SME. Esta desarmonia dificultou o clareamento da função deste nível do ensino na RME. Em muitos momentos, sentia-se um vazio em torno da Divisão de 1º Grau, o que contrastava com outros setores da SME. Os esforços empreendidos não foram suficientes - ou transitaram por caminhos enviezados - para se alcançar a unidade necessária.

Como agravante, talvez o principal, coloque-se que a escola de 1º Grau está envolta numa complexidade difícil de ser compreendida, assimilada e organizada. O longo período de escolarização (oito anos), as diferentes áreas que abrange, a deterioração que tem sofrido e os problemas sociais nela presentes solicitam um "debruçar sobre seus nós", desafiando o clareamento do perfil de cidadão, para cuja formação se deseja contribuir.

¹ O fato de eu ter participado diretamente deste trabalho estabeleceu limites para avaliação e análise pelo envolvimento pessoal. Por outro lado, este mesmo envolvimento possibilitou recheiar este estudo com informações vividas na época, as quais não se encontram registradas e estarão presentes em vários momentos neste texto. Além disso, a minha permanência na SME possibilitou uma interação com profissionais que atuam há bastante tempo neste órgão, facilitando a reconstituição através da memória viva, de alguns aspectos de sua história e do período analisado. Destaco aqui a contribuição da professora Marilda Rios, técnica desta Secretaria, a quem recorri inúmeras vezes para coletar informações.

3 - A ESCOLHA DO OBJETO

*Água da palavra
Água calada pura
Água da palavra
Água da rosa dura
Proa da palavra
Duro silêncio...
Margem da palavra
Entre as escuras duas
Margens da palavra
Clareia, luz madura
Rosa da palavra
Puro silêncio...
Asa da palavra
Asa parada agora
Casa da palavra
Onde o silêncio mora
Brasa da palavra
A hora clara...
Hora da palavra
Quando não se diz nada
Fora da palavra
Quando o mais dentro aflora
Tora da palavra...
Milton Nascimento e
Caetano Veloso*

3.1 - Da Necessidade de Organização de um Corpo Docente Minimamente Qualificado

Os profissionais que assumiram a coordenação dos trabalhos da SME, neste período, partiam do entendimento de que, para implementar o Plano de Trabalho apresentado, era necessário contar com um corpo docente minimamente qualificado e afinado com os ideais deste projeto de escola que se estava delineando para a Rede Municipal, além de alterar as condições de trabalho e carreira dos membros efetivos.

Na Proposta 2 - RECUPERANDO A QUALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA (do Plano de Trabalho)¹ é possível localizar a intenção de organização de um corpo docente menos instável e com melhores condições de trabalho, implicando numa melhor qualificação, o que deu, aliás, origem ao presente estudo.

Os dados obtidos para a organização da referida Proposta indicaram uma categoria ainda mais marginal que a dos professores contratados por tempo limitado. Identificou-se um grande número de vagas ocupadas por bolsistas que desempenhavam as funções docentes. Estes bolsistas eram estudantes universitários, os quais, na

¹ Proposta 2 - Recuperando a Qualidade da Escola Pública (Plano de Trabalho): " Item 4: Regularização da Situação funcional dos Professores Substitutos 4.1 - Abertura de concurso interno e concurso externo para a regularização de situação dos professores substitutos. Item 5: Assegurar plano de carreira que tenha por princípio o mérito e a experiência." (Proposta SME Gestão 86/88, 1986:35)

condição de bolsistas, não estabeleciam um vínculo profissionalizado com a Prefeitura e não dispunham de nenhum direito trabalhista.

Sabe-se que a rotatividade dos professores concorre para caracterizar o trabalho docente como atividade marcada pela impessoalidade. Nestas condições, o professor figura como peça de reposição que vai sendo substituída mecanicamente (ou, burocraticamente) ao longo do ano letivo, como se as relações que estabelece com os alunos, com os outros professores e com o universo da comunidade escolar, não fossem parte do trabalho pedagógico. Os alunos são submetidos arbitrariamente a essa rotatividade sem serem considerados e, muitas vezes, resta-lhes a rebeldia e o fracasso como forma de manifestar a indignação. O professor se defende assumindo aulas aqui e acolá.

Com estas preocupações presentes e no intuito de reorganizar este quadro, foram projetadas ações que se pretendeu consolidar com a elaboração, aprovação e implantação do Estatuto do Magistério Público Municipal. Este Estatuto regulamentou a contratação de professores substitutos, através de seleções públicas pondo fim, ao menos oficialmente, às indicações e arranjos².

Retome-se aqui o objetivo e a justificativa apresentados na Proposta de Trabalho.

" Ante-Projeto: Ampliar o Quadro de Efetivos da Rede

Objetivo: Criar uma condição digna de trabalho e de estabilidade profissional, visando o melhor desempenho funcional e melhoria da qualidade de ensino.

Justificativa: Tendo em vista a realidade de um número desproporcional entre substitutos e bolsistas em relação professores efetivos da rede, o que acarreta uma má qualidade de ensino; propomos concurso de remoção, acesso e ingresso." (Anexo 07 - pg. 68. Proposta S.M.E. - Gestão 1986-1988)

² Segundo a documentação localizada, data do ano de 1982 a regulamentação que normatizava, anteriormente, a contratação de professores substitutos. Trata-se do Decreto nº 060, de 16 de abril de 1982, assinado pelo então prefeito Francisco de Assis Cordeiro, o qual define requisitos mínimos a serem preenchidos pelos candidatos a estas vagas, a saber: Art.1º: I - Ter a idade mínima de 18 anos completos; II - Ser portador de certificado de 2º Grau, com habilitação no magistério. Este decreto não faz menção à forma de escolha destes professores.

O concurso de ingresso proposto, reivindicação antiga dos professores, foi de fato realizado em janeiro de 1987 pelas Universidades Federal e Estadual de Santa Catarina. Mesmo assim, o número de professores substitutos manteve-se num índice muito acima do desejado, haja vista o grande número de reprovações e a tendência existente no quadro efetivo de busca de mecanismos que possibilitem o deslocamento do professor da sala de aula. Esta busca é empreendida pelo próprio professor, impulsionada pelas dificuldades do trabalho docente, permeado pela falta de condições adequadas.

Constata-se que a tarefa docente, principalmente a nível de 1ª à 4ª série, tem-se caracterizado muito mais como transitória do que como opção de trabalho, o que expõe os limites da formação que os professores recebem, que não têm facilitado sua prática, as precárias condições do magistério em geral, agravadas, particularmente, neste nível de ensino, e a falta de "dispositivos" que estimulem sua fixação no trabalho de sala de aula, no ensino fundamental.

O Plano de Vencimentos e de Carreira do Magistério Público Municipal de Florianópolis (Lei nº 2.915/88) estabelece quanto à jornada de trabalho:

"Art.25 - § 3º - Aos membros do Magistério, do Grupo Docente com efetivo exercício, nas áreas de atuação no 1 (Educação Pré-Escolar) e 2 (1ª a 4ª série do 1º Grau), previstas no artigo 3º, letras "a" e "b", com exceção de Educação Física e com regência de classe, na totalidade de sua jornada de trabalho, fica concedida uma gratificação de hora/atividade no índice de 30% (trinta por cento) incidente sobre o valor do respectivo vencimento.

Art. 25 - § 5º - Para os membros do Magistério do Grupo Docente, em efetivo exercício de regência de classe, fica concedida uma gratificação no índice de 10% (dez por cento) incidente sobre o valor do respectivo vencimento." (Lei nº 2.915/88)

Este artigo foi introduzido na perspectiva de "aliviar a pressão" pela saída da sala de aula, o que possibilitaria a organização de um quadro mais estável. No entanto, parece que estes dispositivos legais não foram suficientemente sedutores, no sentido de fixar os professores na regência de aulas, sobretudo no ensino de 1ª à 4ª série, uma vez que, pelo que tem sido possível acompanhar, a alta rotatividade manteve-se (e mantém-se até os dias atuais).

A transitoriedade que tem caracterizado o quadro do magistério, acentuadamente no nível inicial de escolarização, colabora significativamente para a sua precariedade qualitativa, abrindo espaço para a ampliação de uma "categoria marginal" dentro do quadro do magistério. Estes professores têm seus salários regulamentados pela Lei nº 2517/86, que estabelece

"Art. 74 - O vencimento e a remuneração do professor substituto será de acordo com sua formação, percebendo o valor referência equivalente ao do membro efetivo correspondente a sua formação, em seu nível inicial."

Desta forma, além da instabilidade profissional, estes docentes nem usufruem do pouco estímulo assegurado, no Plano de Carreira, ao quadro efetivo, como as promoções por aperfeiçoamento e tempo de serviço. No entanto, eles ocupam um número de vagas significativo na Rede Municipal e estão, via de regra, atuando em sala de aula.

Em levantamento realizado em julho de 1988 pela SME, cujos dados aqui apontados foram resgatados através de material fornecido pelo Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis (SINTRASEM), verificou-se que não raro as escolas chegavam a ter de 40% a 50% de seus professores de 1ª à 4ª série ocupando transitoriamente a vaga, já que o titular se encontrava "desviado" da função.

Vê-se então que, se a princípio um concurso para professores substitutos pode parecer algo secundário, numa avaliação mais precisa e detida é possível perceber que este tipo de contratação não é esporádica, ou circunstancial. Pelo contrário, é freqüente e tem selecionado grande parcela dos professores que atuam diretamente nas salas de aula. A contratação de professores substitutos deixou de ser fenômeno isolado, passando a ser rotineiro e freqüente.

Neste interim parece importante apresentar os motivos justificáveis para o afastamento do professor efetivo, previstos no Estatuto do Magistério Público Municipal de Florianópolis - Lei nº 2516/86.

"(Art. 71 - Parágrafo Único): gozo de licença prêmio, licença para tratamento de saúde, licença para tratar de interesses particulares,

aposentadoria, afastamento para curso de aperfeiçoamento, especialização e pós-graduação e licença de gestação."

Além destes motivos existem deslocamentos internos, promovidos pela administração municipal para preenchimento de cargos comissionados (não previstos neste artigo). Sendo assim, estas vagas estão ocupadas de direito, pois seus titulares existem, mas desocupadas de fato, o que remete à necessidade de seu preenchimento por tempo determinado. O recurso freqüente e até fácil a este tipo de justificativa para afastar-se do trabalho docente efetivo leva a supor que as condições de trabalho destes profissionais, aliada aos problemas de formação e aperfeiçoamento precisam ser revistas, como será indicado no decorrer deste estudo. Como aspecto que colabora para agravar esta situação destaca-se o fato de o professor não estabelecer um vínculo mais significativo com os alunos e a escola, por permanecer pouco tempo em cada turma e/ou unidade escolar, o que certamente, contribui para dificultar a construção de sua identidade profissional.

3.2 - Da Organização e Realização das Seleções Públicas para Contratação de Professores Substitutos

A identificação da necessidade de alteração da forma como o corpo docente da RME estava organizado quanto ao vínculo de trabalho, a intenção de aperfeiçoar o processo de seleção para contratação de professores substitutos e a necessidade de cumprir o Estatuto do Magistério (viabilizado nesta gestão) conduziram à realização de concursos para a seleção destes docentes¹.

Observou-se que a ausência de critérios normatizadores da contratação de professores em caráter temporário, verificada até então, facilitava a ingerência político-partidária² na escolha dos mesmos. A primeira normatização para estas contratações, de

¹ A contratação de professores, mesmo que em caráter temporário, através de concurso público, é uma das ações que podem contribuir para a melhoria do ensino e colaborar no resgate à credibilidade do serviço público.

² Durante este período houve troca do titular da Secretaria Municipal de Educação, tendo assumido a pasta a Professora Anita Pires, a qual empenhou-se em dar continuidade ao trabalho já iniciado, mantendo o mesmo grupo de profissionais na coordenação dos setores da SME. Diferentemente da Professora Telma Piacentini (a qual afastou-se por imposição da UFSC, conforme consta em seu depoimento - Anexo 01), que tinha como principal característica o fato de estar ligada a movimentos de luta da educação pública vinculados à Universidade e a entidades nacionais, a nova titular trazia como principal marca uma trajetória política combativa dentro do PMDB - partido ao qual o prefeito era filiado e no qual Anita Pires exerceu vários cargos, chegando a ser presidente estadual. Este vínculo partidário trouxe à tona um comportamento viciado de lideranças políticas que se sentiam à vontade para tentar interferir a favor de seus correligionários em várias questões ligadas ao ensino municipal. Por ocasião dos concursos vários bilhetes "aterrizaram" na mesa da Secretária que teve que fazer malabarismos para não afetar a seriedade dos concursos.

que se tem registro, foi definido apenas em 1986, com a elaboração e aprovação do referido Estatuto, o qual define no Capítulo III Art. 72 e 73:

" Para assumir a função de professor substituto deverá o candidato submeter-se à concurso de provas de títulos, feito anualmente com validade para o ano letivo em vigor." (Lei no 2517/86. Cap III. Art 72. III Parágrafo 2º.)

" Ato do Poder Executivo regulamentará o processo de concurso de provas de títulos para professores substitutos." (Lei 2517/86. Cap.III. Art 73)

No caso específico do ensino de 1ª à 4ª série, a exigência limita-se à comprovação de conclusão do curso de Magistério a nível de 2º Grau, o que não difere do Decreto nº 060/82 da Prefeitura Municipal de Florianópolis e da Lei 5692/71. A inovação estabelecida com a aprovação do Estatuto limitou-se a subordinar a contratação dos professores à aprovação em prova de títulos, sendo os candidatos avaliados pelo currículo que apresentassem.

No entanto, houve, no período que está aqui sendo enfatizado, uma tentativa de qualificar estes concursos, organizando-os de forma a não restringir a avaliação à titulação apresentada. Pretendeu-se selecionar profissionais que apresentassem um perfil que possibilitasse levar adiante o "projeto de escola" daquela gestão.

O entendimento era de que uma proposta pedagógica, para ser implementada, precisava de vontade política do executivo, que se expressa no empenho em viabilizar condições de trabalho favoráveis (seja na organização da estrutura física onde o trabalho se desenvolve, seja na política administrativa e salarial), e que houvesse um corpo docente com domínio dos instrumentos que possibilitem assimilar e levar adiante esta proposta. Isto significa que o processo de escolha destes docentes foi norteado por um perfil de educador idealizado pelo grupo, o que é mais complexo do que aplicar tal ou qual prova de conhecimentos, e exige grande cautela por tornar-se mais subjetivo.

Este perfil, no entanto, não estava registrado. É possível dizer que se tinha mais clareza do que não se queria e que, à medida que um perfil não é mensurável, bem como, a nível de 1º Grau, nem estava construído, valores pessoais pesaram na

avaliação. Estes valores pareciam estabelecer um certo nível de coesão na equipe promotora do concurso.

Assim, no ano de 1988 foram realizados dois concursos públicos desta natureza: em janeiro, para selecionar os professores que atuariam no ano letivo de 1988, e em dezembro, para prover às vagas do ano letivo de 1989, compreendendo aqui todos os níveis de ensino da RME, ou seja, do Pré-Escolar à 8ª série.

Estes concursos foram organizados em duas etapas. Na primeira etapa, respeitando o estabelecido no Estatuto, o candidato era avaliado através de seu currículo, o que se constituiu na prova de títulos. Na segunda etapa, foram aplicadas provas contendo um tema para elaboração de uma redação e cinco questões dissertativas, tendo sido estabelecido um período de quatro horas para a produção das respostas.

No concurso de janeiro de 1988 foi realizada uma terceira etapa, na qual os candidatos aprovados nas provas de títulos e conhecimentos foram submetidos a uma banca composta por três entrevistadores, que os sabatinavam tendo como referência o conteúdo apresentado na prova escrita. No concurso de dezembro, esta etapa foi suprimida pela exigüidade de tempo, já que, em janeiro do ano seguinte, haveria troca no comando do poder executivo municipal e os trabalhos precisariam estar concluídos.

Quanto às etapas destes concursos, na **prova de títulos**³ seguiram-se os critérios abaixo:

- 1) Ter trabalhado na RME, no ano anterior, na área em que o candidato se inscreveu, por um tempo mínimo de 90 dias. Cumprindo este quesito o candidato acumulava cinco pontos, o que foi justificado com o argumento de que estes candidatos estariam mais familiarizados com o trabalho da RME, tendo recebido orientação e

³ No decorrer deste trabalho serão apresentados os resultados da avaliação desta etapa, dos candidatos que compõem a amostra que estará sendo analisada.

assessoria pedagógica dentro da perspectiva de trabalho da equipe promotora do concurso e, por inferência, teriam participado do processo de aperfeiçoamento e reciclagem oferecido pela SME naquele ano.

2) Ter atuado no Magistério

- . De 06 meses a 02 anos incompletos (1,0 ponto)
- . De 02 anos a 05 anos incompletos (3,0 pontos)
- . Superior a 05 anos (5,0 pontos)

3) Ter freqüentado cursos de atualização e/ou aperfeiçoamento na área de educação:

- . 40 a 100 horas/aula (1,0 ponto)
- . 101 a 200 horas/aula (2,0 pontos)
- . 201 a 300 horas/aula (3,0 pontos)
- . 301 a 400 horas/aula (4,0 pontos)
- . Superior a 400 horas/aula (5,0 pontos)

A valorização destes aspectos deixa transparecer o entendimento da equipe da SME de que a experiência no magistério e a participação em cursos de aperfeiçoamento e reciclagem seriam indicativos de uma maior competência do professor.

Quanto à **prova escrita**, no primeiro concurso (janeiro de 1988), no caso específico do ensino de 1ª à 4ª série, todos os candidatos, independentemente do nível de formação, responderam às mesmas questões.

Já no segundo concurso (dezembro de 1988), houve um agrupamento dos professores que tinham apenas o 2º Grau com Habilitação no Magistério (Nível I), e outro com os professores licenciados em Pedagogia (Nível III). Cada grupo respondeu a um tipo de prova, sendo elaborada uma única relação de aprovados, organizada de forma

classificatória a partir da média final (Prova de Títulos + Prova Escrita) obtida pelos candidatos.

As questões foram elaboradas com o intuito de selecionar professores que atendessem a uma série de pré-requisitos, como ter o mínimo de afinidade com o tipo de literatura que a SME vinha adotando, e com a qual se pretendia construir os pressupostos teóricos do ensino da Rede Municipal. Esta literatura foi apresentada em forma de bibliografia⁴ básica para o concurso, entregue a todos os candidatos no ato da inscrição. As questões foram direcionadas com o objetivo de verificar a função que os candidatos atribuíam para a escola pública, como entendiam o processo de construção do conhecimento da criança, sob que perspectiva entendiam a avaliação do rendimento escolar, do uso do livro didático, os elementos aos quais estes professores atribuíam responsabilidade na construção do fracasso escolar, entre outros.

Além disso, a partir da solicitação feita no sentido de que fossem apontadas alternativas para a superação do "estado de fracasso" da escola pública, pretendia-se identificar elementos que fornecessem subsídios para a caracterização do projeto de escola com o qual este professor-candidato se afinava, bem como, a disponibilidade deste em relação à busca de uma nova forma para o fazer pedagógico.

Percebe-se aqui que o nível de idealização em relação ao perfil do profissional que se desejava selecionar atribuía à competência do professor um peso que, em alguns momentos, revela certo caráter de redenção, certa onipotência, em relação à má qualidade do ensino público. O professor, munido de uma grande competência teórica⁵

⁴ A exemplo de muitos outros dados a referida relação bibliográfica não foi localizada quando das incursões para coleta do material desta pesquisa. No entanto, é possível lembrar que foi privilegiada uma literatura que se pretendia mais crítica, sendo que, para a elaboração das provas de 1ª à 4ª série foram utilizados textos da Revista Nova Escola, da Revista AMAE, do livro Reflexões sobre Alfabetização de Emília Ferreiro, do livro Uma Escola Para o Povo de Maria Tereza Nidelcoff, do livro Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos de Paulo Nunes de Almeida, do livro Didática do Nível Pré Silábico de Norma Marzola e outros (editado pelo GEEMPA) e do livro Guia Teórico do Alfabetizador de Miriam Lemle.

⁵ Falo em competência teórica por entender que os moldes no qual o concurso foi organizado oportunizaram a avaliação deste aspecto.

superaria, no seu fazer pedagógico, os vários aspectos que vêm construindo o fracasso da escola pública brasileira.

Neste sentido, Carmen Andaló faz um alerta.

"... a deterioração crescente da escola pública brasileira é um problema muito amplo em extensão e profundidade. Reduzí-lo pura e simplesmente à perda da competência técnica dos professores parece ser uma perspectiva parcial e falaciosa." (Andaló, 1989:19)

Apesar de toda a idealização acerca do professor, como tem sido comentado até aqui, as questões das provas indicam que o grupo que as elaborou tinha presente a interferência das condições sócio-culturais dos alunos no rendimento escolar. Isto deixa transparecer uma contradição, na medida que esta interpretação parece não ter sido suficiente para prever deficiências na formação dos professores.

Para exemplificar alguns dos questionamentos⁶, levados aos candidatos, observem-se os seguintes, extraídos das provas:

** Qual a função da Escola Pública numa sociedade democrática? E qual a função do Professor nesta Escola Pública?*

** No Brasil, de cada 1.000 crianças que ingressam na 1ª série do 1º Grau, apenas 170 o concluem. Na sua opinião, que fatores determinam esta situação e que alternativas você propõe?*

** A partir do tema abaixo faça sua redação, a qual deverá ter no mínimo 20 linhas e no máximo 35 linhas.*

" Nossos alunos não sabem escrever. Será que estamos diante de uma geração incapaz de pensar?" (Revista Nova Escola nº 02. Página 45)

** Comente a citação abaixo:*

" Basta um olhar, um terrível e conclusivo olhar. Com ele, o professor abarca sua classe, logo no primeiro dia de aula, e profetiza. "Esses alunos vão dar certo; aqueles, não". (Revista Nova-Escola nº 17. Página 10)

⁶ Neste estudo foram utilizados os três tipos de provas que compuseram os dois concursos em questão. A íntegra destas provas encontra-se em Anexo (Anexo 04), no final deste trabalho.

** Que contribuições o livro didático traz à prática educativa do professor e à aprendizagem do aluno?*

Como mostram os exemplos escolhidos, pode-se afirmar que o nível de exigência em termos de produção escrita foi bastante alto, sendo as provas muito extensas. Esta conclusão foi feita posteriormente pelos próprios promotores do concurso.

Além disso, mesmo tendo o cuidado de estabelecer critérios os mais claros possíveis, para a correção das respostas, dadas às questões em função da subjetividade que as norteou, e montando bancas de três pessoas para desenvolver este trabalho - as quais corrigiram separadamente cada questão atribuindo notas que foram transformadas em médias e discutiam as pontuações destoantes - percebem-se, na manipulação deste material, grandes oscilações no nível de exigência tanto de membros isolados, quanto de algumas bancas, o que pode ser atribuído, em parte, ao já exposto: a não possibilidade de mensuração de um perfil e o fato deste não ter sido determinado previamente com suficiente clareza.

Na tentativa de estabelecer certa uniformidade nesta avaliação, foram construídos os seguintes critérios, os quais deveriam ser observados na correção de cada resposta.

- **ORTOGRAFIA:** Este item correspondeu a 25% do peso total da pontuação em cada questão. Foi estabelecido com o intuito de verificar o domínio da palavra escrita pelo candidato, considerado fundamental para o bom desempenho da atividade docente.

- **CLAREZA DE IDÉIAS:** Buscava-se identificar a capacidade de interpretação do candidato, a coerência entre as respostas dadas e a compreensão acerca dos elementos que compõem o processo educativo.

- **LEGIBILIDADE:** Valorizou-se o aspecto estético da apresentação das respostas, considerando-o importante na "transmissão de conteúdos" para o aluno quando da produção, pelo professor, de material escrito.

- **CONTEÚDO:** Este item recebeu 30% de peso na pontuação de cada resposta, tendo sido o item mais valorizado. Buscava-se avaliar a consistência teórica do conteúdo

apresentado, a afinidade deste conteúdo com a proposta de trabalho da SME, bem como identificar aspectos que fornecessem pistas acerca do perfil profissional dos candidatos, o que o tornava o critério mais subjetivo, apesar de ser o mais valorizado.

Conforme foi mencionado, no primeiro concurso houve uma terceira etapa, na qual os candidatos aprovados na prova escrita passavam por uma **entrevista**, levada a efeito por bancas de três profissionais da SME. No caso dos candidatos que pleiteavam vagas para atuar no ensino de 1ª à 4ª série, estas bancas se constituíram com dois membros da equipe que atuava na Divisão de 1º Grau e um profissional da Coordenadoria de Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem.

O ponto de partida para a sabatina era o conteúdo apresentado pelo candidato na prova escrita. Além disso, os entrevistadores se mantiveram atentos aos aspectos reconstituídos aqui com o depoimento da professora Vanilúcia Calazans⁷, profissional da SME que participou na coordenação e avaliação deste processo.

" Durante as entrevistas, os pontos observados nos professores eram em síntese:

. Qual a posição frente à homogeneidade e heterogeneidade na formação das turmas.

. Qual a visão do professor em relação à realização de um trabalho integrado na escola.

. Qual a visão que tinha da escola pública e da escola particular.

. Quais as experiências que possuía no meio educacional.

No final da entrevista os três entrevistadores conversavam sobre suas impressões e, neste momento, alguns critérios subjetivos pesavam.

Por exemplo:

. Alguns professores, pela forma de se colocarem e pela própria fala, demonstravam maior abertura e disponibilidade de mudanças que outros.

⁷ A professora Vanilúcia Calazans pertence ao quadro fixo de profissionais da SME, atuando na Coordenadoria de Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem - CADA.

. Outros nos impressionavam pela inflexibilidade e pouco entusiasmo.

Os temas observados, durante as entrevistas, tinham origem em questões que naquele momento eram fortes na Secretaria. A homogeneidade e heterogeneidade vislumbravam observar a visão que o professor possuía do fracasso escolar.

Outro ponto era a realização de um trabalho mais comprometido com a totalidade da escola. Por isso o questionamento em relação à integração.

Ainda uma questão explorada era a posição frente à escola pública. Os meios de comunicação vinham lambardeando(sic) o público em relação ao valor das escolas particulares: "Quanto vale um maço de cigarro? um pedaço de pizza? Pense no futuro de seu filho."

Como avaliação deste processo posso colocar uma posição particular.

Embora tenha sido uma tentativa de dar maior seriedade ao trabalho em educação no município, ele apresentou muitas dificuldades.

. A expectativa dos entrevistadores era bastante diferente das situações que se apresentavam. Resultado disto foi que os primeiros professores entrevistados passaram por critérios bem mais rigorosos que os últimos. À medida que as entrevistas ocorriam, as exigências dos entrevistadores diminuía.

. Como a Secretaria da Educação não tinha uma proposta Político-Pedagógica definida, os profissionais que realizaram as entrevistas, não tinham critérios comuns de avaliação. Contavam com seus valores pessoais, visão particular de educação e de como deveria ser o educador.

. As entrevistas realizadas poderiam tornar-se um rico material para trabalho posterior na formação de professores, no entanto, enquanto esperávamos que estes entendessem a avaliação como processo que faz parte da prática diária na escola, nós mesmos desencadeamos um processo de avaliação não utilizado posteriormente e, portanto, estático em sua proposta." (Depoimento fornecido por escrito em 29.03.1993).

3.3 - A Produção Escrita dos Professores

A idealização feita acerca da competência teórica, vivenciada pelos promotores do concurso durante a organização dos mesmos, naufragou nos primeiros contatos com a produção escrita dos professores¹. Mais que a ausência de pressupostos teórico-metodológicos que permitissem alterar o fazer pedagógico na RME, constatou-se um nível de produção precário naquilo que se considera básico na atividade docente: o domínio da língua escrita.

Esta mesma constatação faz parte de uma pesquisa² da Fundação Carlos Chagas, concluída em janeiro de 1993, o que levou o jornal a Folha de São Paulo a publicar o seguinte:

"Para a diretora de pesquisa da Fundação Carlos Chagas, Bernadete Gatti, uma das descobertas mais surpreendentes foi a alta incidência de erros de português graves. Este item não estava previsto no projeto original e não chegou a ser tabulado. Mas ela estima em 40% os questionários respondidos que trouxeram erros grotescos ou frases incompreensíveis, sem considerar pequenas falhas ortográficas."

A mesma matéria traz, ainda, a seguinte observação:

¹ No entanto, um segundo concurso, organizado de forma similar, foi levado a efeito, pela mesma equipe, menos de um ano depois. Persistia o ideal!?!

² "A pesquisa foi encomendada e financiada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) e atingiu no segundo semestre do ano passado (1992) 300 professores (94% mulheres) de 1º grau de matemática e português em escolas estaduais e municipais em São Paulo, Maranhão e Minas Gerais." (Folha de São Paulo-Caderno 4:Cotidiano, 16.05.1993:06).

"As falhas de escrita podem ser consideradas mais perigosas entre os professores de 1ª a 4ª série, que dão aulas de todas as matérias para a mesma classe." (Folha de São Paulo-Caderno 4:Cotidiano, 16.05.93:06)

Esta, porém, não é uma conclusão recente. Em 1986, o professor Guido de Almeida já denunciava, em seu livro³ "O Professor Que Não Ensina" - escrito que toma como ponto de partida 500 redações elaboradas por professores inscritos num concurso para o preenchimento de vagas no magistério de 2º Grau no Estado de Minas Gerais, realizado em dezembro de 1980 - as deficiências da formação dos professores, e caracterizava o pensamento destes como "visão míope de educação". Pode-se acrescentar, após a leitura deste livro, que esta "visão míope" foi expressada através de um rudimentar domínio da língua escrita.

Contudo, as informações que já se tinham não foram suficientes para alimentar, nos promotores do concurso que se está analisando, uma expectativa que considerasse estes dados. Assim, o contato com esta precariedade chocou a equipe, demonstrando que haveria um caminho mais árduo a percorrer. Não bastava o empenho em selecionar profissionais competentes no mercado de trabalho; era preciso lidar com as deficiências da formação destes e empreender esforços para amenizá-las.

A inquietação diante deste quadro despertou em mim um interesse em estudar mais profundamente a produção destes professores, não em termos ortográficos e gramaticais - posto que isto exigiria uma qualificação de que não disponho - mas, no sentido de situar o fundamento teórico destas produções e compreender um pouco o processo de produção do fracasso escolar do próprio professor. Para isso, o universo pesquisado foi limitado aos candidatos que pleiteavam vagas para atuar no ensino de 1ª à 4ª série. Esta opção se sustenta na compreensão de que, em nossa sociedade, é este nível de ensino uma das únicas oportunidades em que as classes populares têm tido acesso aos conhecimentos legitimados pela sociedade. Isso conduz ao empreendimento de uma luta tanto pela democratização de acesso a este nível do ensino (assegurado por

³ O referido livro foi, originalmente, a dissertação do autor, defendida para conclusão do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, orientada pela professora Magda Becker Soares.

lei mas, na prática, ainda negado a uma significativa parcela da população), quanto pelo oferecimento de um serviço de maior qualidade.

Além disso, este nível de ensino apresenta a maior concentração de vagas da RME, apresentando graves problemas, a exemplo do que se tem verificado na realidade brasileira em geral.

Ao fazer as primeiras incursões para resgatar o referido material, deparei-me com uma dificuldade que não havia previsto. A documentação não estava arquivada conforme a equipe promotora do concurso a havia deixado⁴. Fui percebendo, durante o levantamento de dados, que a história da RME e da própria SME não estava registrada, o que se coloca como limite não só para trabalhos de pesquisa, mas revela despreocupação das autoridades com a memória histórica do sistema escolar e das instituições públicas.

Da conclusão do Relatório da Pesquisa: A Evasão Escolar na Rede Municipal de Ensino/Ano Base 1986, foram extraídos alguns pontos que trazem indicativos dos limites que a falta de registro das escolas pode oferecer, na organização e planejamento das próprias atividades.

" * as escolas de modo geral, tal como vem operando atualmente, não tem condições de fornecer dados fidedignos quanto a situação escolar de seus alunos;

* não se conhecendo a população com a qual se trabalha, não se tem subsídios para rever e fortalecer as atividades de planejamento educacional;

* falta o conhecimento da criança enquanto procedência social e não como agregado de variáveis que pouco (ou nada) contribui para o planejamento da prática pedagógica. Falta o conhecimento das qualificações que efetivamente contribuem para formar o professor adequado para estas crianças." (SME/CADA - Relatório de Pesquisa, fev. 1987:26)

Em trabalho desenvolvido junto a escolas da rede pública - o qual foi concluído em forma de tese de doutorado - a professora Carmen Andaló também se ressentiu desta dificuldade e, neste sentido, afirma que a

⁴ Na passagem de 1988 para 1989 houve troca no comando do poder executivo municipal, o que conduziu a alteração de toda a equipe de dirigentes da SME e dificultou, ainda mais, a recuperação da documentação dos concursos.

" ... ausência de registros os mais simples como estatísticas sobre aprovação e evasão ... aponta uma perspectiva ahistórica a respeito da escola, reduzida a uma instituição sem memória, onde tudo ocorre e se esgota no aqui e agora da cotidianidade." (Andaló, 1989:44)

Esta ausência de registro empobreceu a pesquisa e muitos dados tiveram que ser reconstituídos através de depoimentos orais e escritos. Além disso, pelo mesmo motivo, a escolha da amostra não seguiu nenhum critério previamente estabelecido, tendo sido utilizada toda a documentação recuperada, referente aos concursos, respeitando apenas o interesse de trabalhar com a produção dos professores de 1ª à 4ª série.

Da produção escrita, materializada nas respostas dadas às questões das provas, foi possível recuperar a documentação de 227 candidatos, sendo que desta, de 197 estava acompanhada da prova de títulos contendo informações referentes à vida acadêmica e profissional de cada um⁵.

Na releitura deste material, realizada no momento de elaboração do projeto que resultou neste trabalho, optou-se por destacar alguns pontos, pela freqüência com que estão presentes na produção dos professores e pelas conseqüências pedagógicas que sugerem. A constância de algumas crenças instigou inicialmente a construção de um perfil-padrão, o que, no entanto, foi alterado, pois poderia transformar este estudo num texto fechado.

Além disso, este material, por si só, não é suficiente para uma definição do perfil dos profissionais deste nível do ensino, e a intenção voltou-se para o desejo de construir uma caracterização que incluía alguns aspectos deste perfil, considerando que a produção no momento de concurso⁶ revela um esforço de síntese do conhecimento

⁵ Por falta de documentação, não foi possível localizar o número total de professores que se submeteram à estes concursos. Dados colhidos em contatos com as pessoas que trabalharam neste período indicam que a quantidade aqui apontada representa cerca de 70% do total das provas.

⁶ Cabe lembrar que, pela situação de concurso, muitos candidatos podem ter pretendido emitir um discurso que, supostamente, agradaria aos que iriam proceder a correção das provas.

apropriado pelos candidatos, na formação acadêmica, em cursos de aperfeiçoamento, no exercício do magistério ou em suas experiências pessoais.

Acredito que, mesmo assim, esta caracterização, pode ser generalizada e estendida a profissionais que têm sido formados para atuar no ensino de 1ª à 4ª série, pelo que tem sido observado no quadro nacional.

Neste trabalho utilizou-se o material produzido por professores que desejavam ingressar na RME confrontando-o, em alguns momentos, com as necessidades apontadas pela SME em termos de qualificação profissional para levar adiante um trabalho que pretendeu superar aspectos da má qualidade do ensino público. Neste sentido, vale remontar a algumas passagens vivenciadas no primeiro contato com esta produção.

Iniciado o processo de correção das provas, um quadro estarrecedor revelava que a qualificação do profissional disponível no mercado de trabalho⁷, estava muito aquém do esperado pelos promotores do concurso, e do necessário para a execução de um trabalho escolar de qualidade. A fragmentação teórica, a desconexão no raciocínio revelada e a total precariedade no domínio da língua escrita alteraram os objetivos iniciais do concurso. Passou-se, então, a centrar esforços na busca de um professor que demonstrasse, pelo menos, algum domínio da língua escrita, instrumental básico imprescindível para o desenvolvimento do trabalho no ensino de 1ª à 4ª série.

A eleição deste aspecto baseou-se na convicção de que este se constitui num domínio necessário e mínimo na sociedade moderna, regida pela cultura letrada.

Desta forma, o domínio da língua escrita pode ser considerado elemento básico (mas não único) de participação ativa na sociedade. O professor, ao demonstrar o precário manejo deste instrumental, expressa seu alijamento enquanto força constitutiva

⁷ Apesar de, pelo fato de terem completado o 2º Grau estes professores representarem uma pequena parcela da população que conseguiu driblar grandes adversidades, por outro lado, não se poderia afirmar que retratem o nível apresentado por todos aqueles que concluem o 2º Grau.

de um povo capaz ou em condições de exercer sua cidadania, na busca da melhoria da qualidade de vida, refletida em uma menor desigualdade social.

Ao mesmo tempo, tal precariedade contribui para o alijamento de alunos, pois não consegue possibilitar-lhes o acesso àquilo que o professor mesmo não domina, com o agravante de que, na expectativa da criança, geralmente, o professor é "inteligente" e **atua** como referência do saber. Além disso, o não saber se expressar presente no professor, contribui para a construção de representações que diminuem a importância da função social da língua escrita.

Na busca do clareamento da construção destas deficiências, percebe-se que a elaboração do saber-fazer do professor não se limita à sua trajetória acadêmica ou profissional isolada.

A estrutura social e escolar, na forma como está organizada no contexto brasileiro, tem limitado as possibilidades do professor dominar as ferramentas básicas de seu trabalho, engendrando mecanismos de exclusão da apropriação destes instrumentos.

A influência dos elementos exteriores às agências formadoras têm sido apontada como ponto relevante, que precisa ser considerada na tentativa de alcançar formas de alteração destas deficiências, que hoje se colocam como limitantes na prática docente. Assim, as deficiências na formação do professor devem ser percebidos num contexto que extrapola os muros da escola, como apontam Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell.

" Num âmbito como o escolar, os sujeitos costumam integrar práticas e saberes que provêm de outros âmbitos e excluir de sua prática cotidiana elementos que pertencem ao domínio escolar. Assim, o conhecimento que um professor desenvolve ao trabalhar com um grupo de crianças incorpora necessariamente elementos de outros domínios de sua vida. Ao mesmo tempo, sua prática se afasta necessariamente dos modelos recebidos nos quadros de formação docente, os quais pertencem à própria instituição escolar. Estes tipos de cruzamento e de rupturas tornam difícil estabelecer o que de fato constrói a escola." (Ezpeleta e Rockwell, 1986:25)

Por isso, apesar de serem fundamentais, entende-se que não é suficiente estudar os cursos de formação, apontando suas falhas. É importante buscar compreender, num

contexto maior, como tem sido construído o saber-fazer docente, abrangendo outras instâncias e, percebendo que esta precariedade se espelha na precariedade social do país. Os professores mesmo evidenciam, como mostra o depoimento⁸ que segue, inquietação diante desta fragilidade profissional que os tem acompanhado e desafiado.

" COMO É QUE O PROFESSOR VAI ENSINAR, SE ELE MESMO NÃO SABE ..." (Nº 104)

Para ilustrar estas deficiências ou precariedades a que se tem feito referência até aqui, os trechos⁹ abaixo, retirados após a leitura de todo o material, trazem elementos que podem dar uma idéia do quadro mais geral e até mesmo da diferença entre os candidatos.

"A leitura e a escrita são primordiais para uma boa alfabetização ..." (Nº 123)

"Os alunos que não sabem escrever ... são resultado de uma má prontidão ou influenciados por problemas assistemáticos." (Nº 140)

"... em momento algum diria que esta ou aquela geração é menos ou mais incapaz de pensar. Diria sim que os meios de massificação em massa estão aí, e vieram para ficar." (Nº 156)

"... as crianças que sempre serem a esperança de todos os futuros ..." (Nº 162)

"Qto mais o tempo passa mais a "informática" se afaça. E mais ainda vamos ficando acomodado." (Nº 166)

"tudo isso acontece de a criança não ter uma aprendizagem boa e por falta de alimentações educações, amor, carinho, e por causa da inconscientização de pessoas culpadas por erros cometidos que não olhar para a prioridade dos pequenos, melhores abandonados." (Nº 130)

"Pensar é pensar no pensamento do pensamento da geração que pensa." (Nº 45)

⁸ Optou-se por apresentar, ao longo deste texto, trechos da produção escrita dos professores, retirados das provas, para representar mais concretamente os aspectos que serão analisados no decorrer deste estudo. Estes trechos, que estou nomeando de depoimentos escritos estarão sempre acompanhados por um número que se refere a ordenação da análise do material, e tem a intenção de preservar a identidade pessoal dos candidatos.

⁹ Os erros ortográficos foram mantidos, em todos os depoimentos, com o objetivo de se apresentar o quadro mais real possível.

"Temo que um dia ninguém queira mais pensar, tornando, a idéia lógica, um sonho." (Nº 93)

Algumas palavras podem ser tomadas, também, como exemplos de erros ortográficos grosseiros:

ipotize (hipótese)	(Nº 26)
ensentiva (incentiva)	(Nº 26)
estarião (estariam)	(Nº 26)
clase (classe)	(Nº 26)
sidam (dar-se)	(Nº 31)
ora (hora)	(Nº 31)
intereça (interessar)	(Nº 31)
abisurda (absurda)	(Nº 71)
aminionésia (anamnese)	(Nº 71)

No preenchimento do currículo, que compôs as provas de títulos, um erro bastante freqüente aparece no espaço destinado à informação do período em que o candidato freqüentou determinado curso. Muitos, ao invés de informarem o período do ponto de vista cronológico, referiram-se ao período do dia: vespertino, matutino, noturno.

Ex.:
Nº 47
2º Grau
Instituição:
Período: Diurno

Nº 42
Experiência Profissional
Instituição/local:
Período: matutino

A leitura desta produção se constituiu na época, e se constitui hoje, numa tarefa difícil (e deprimente) pela falta de legibilidade, de pontuação e pela desconexão das idéias apresentadas em grande parte dos escritos dos professores. Isto impõe um esforço para que, ao interpretar os textos e apresentá-los, não se distorça o seu conteúdo. Este conteúdo traz, na sua fragmentação, o retrato da "ausência" de vontade política de construção de uma sociedade letrada, e de ausência de unidade e organicidade das políticas educacionais que tem norteado os cursos de formação de professores.

Este tipo de diagnóstico e abordagem não é inédito. Problemas como os aqui apontados vêm ocupando significativo espaço no rol de preocupações dos profissionais

empenhados na superação deste estado de fracasso. Portanto, estudos já empreendidos nesta direção serão tomados como referência para a reflexão em torno da produção, apresentada pelos professores que figuram como sujeitos deste trabalho, na tentativa de elucidar e contribuir para a superação de alguns, dos muitos, pontos de estrangulamento do ensino básico. Estes sujeitos serão aqui considerados, juntamente com os alunos, os elementos principais e fundamentais do processo de escolarização básica.

Assim sendo, ao optar pelo uso dos depoimentos escritos dos professores como fonte de reflexão e objeto de análise, pretendeu-se estabelecer um canal de comunicação, o que se entende como necessário na busca da alteração do quadro atual.

Os depoimentos, as angústias neles expressas, as necessidades percebidas, as fragilidades teóricas detectadas, precisam ser considerados pela força importante que constitui o professor dentro do sistema de ensino. Além disso, entende-se que, sem ouvi-lo, sem sua participação, sem apostar na agregação desta força para a construção de uma escola que democratize o acesso ao conhecimento, muitas iniciativas estarão fadadas a ficar no papel.

A aliança com estes profissionais é fundamental, assim como a superação de atitudes preconceituosas (moralistas) para uma atitude que assuma e considere as deficiências da formação docente, sem desresponsabilizar os professores, para que se construa coletivamente um projeto de superação desta "precariedade".

Restringir-se à denúncia possibilita tornar públicos os limites, as precariedade, mas não favorece a articulação de uma ação que supere a realidade denunciada. Isso ocorre porque ...

" ... essas denúncias não se fundamentam numa compreensão dinâmica e orgânica da realidade, onde o movimento que aí se realiza não só conserva mas supera o existente, não só reproduz mas, ao mesmo tempo, nega a reprodução gerando algo novo que surge a partir do já existente." (Oliveira, 1987:42)

PARTE II: Buscando Compreender a Construção das Representações

4 - A CONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES¹

O Claro-Escuro da Prática Pedagógica

" ... o mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano."

(Kosik, 1989:11)

¹ "O termo representação é utilizado em psicologia social para designar o modo de apresentação de um dado objecto social por um indivíduo ou por um grupo de indivíduos." (Postic, 1984:99-100)

4.1 - A necessidade de um mergulho teórico

O contato com o material em análise, a saber, a produção escrita dos professores, demonstrou, como já foi mencionado, que, além do incipiente domínio da língua escrita, os textos estão marcados por afirmações ou crenças, as quais, pela forma como são apresentadas, foram exigindo e definindo a necessidade de investigação do processo de como se constroem.

Para compreendê-las e estudar a força com que agem na construção do saber-fazer dos docentes, foi necessário mergulhar num referencial teórico que permitisse esclarecer, inicialmente, a elaboração das representações nos sujeitos.

Ao mesmo tempo, optou-se por balizar o referencial teórico com informações sobre a trajetória acadêmica e profissional dos professores deste estudo, no intuito de ir articulando-as, na medida do possível, com a caracterização do processo de elaboração de suas representações. Isto se fez necessário à medida que se consideram as representações dos professores elemento importante em termos de direcionamento do trabalho pedagógico.

"As representações ... não devem ser consideradas como um 'vazio' em função do seu afastamento dos objectivos ... mas como pontos de partida obrigatórios de um caminho do pensamento que conduzirá à sua rectificação." (Astolfi In.: Vaz Moniz dos Santos, 1991:90)

Alguns valores, expressos nos depoimentos, parecem ter sido absorvidos como absolutos. Estes valores, que se podem caracterizar como frutos do senso comum², validados do ponto de vista do professor na sua prática cotidiana, não devem ser esquecidos se se pretende a alteração da escola com a superação dos mesmos valores. Faz-se necessário considerá-los, tomá-los como ponto de partida e esmiuçá-los na perspectiva de se apurar sua essência³.

A professora Sonia Kramer costuma afirmar, em suas explanações, que no ideário pedagógico a gente é muito pagão, porque com muita facilidade se adota uma divindade. Portanto, parece importante, mais do que identificar as divindades, compreender a necessidade de apego a elas.

Para Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell,

"O processo de apropriação, constitutivo do trabalho do professor, é particularmente relevante. As demandas cognitivas e afetivas que qualquer grupo de crianças coloca - como componente objetivo deste trabalho -, põem em jogo necessariamente a história pessoal do professor, ou seja, a história de suas apropriações. Isto diferencia a tarefa docente de outras situações trabalhistas onde o uso da força de trabalho é controlado por outro tipo de racionalidade. A forma em que a apropriação de saberes por parte do professor contribui para definir o próprio trabalho é, sem dúvida, variável historicamente." (Ezpeleta e Rockwell, 1986:67)

A manifestação de crenças, como as indicadas a seguir, demonstra que a interpretação destes professores, acerca da função e da realidade escolar, mantém-se no nível do senso comum, o que não necessariamente retrata o aprendizado dos cursos de formação mas expressa interpretações que estes docentes fazem da realidade social. A forma como estes qualificam as condições de vida da clientela com a qual atuam, parece não ter sido aprimorada nos cursos de formação a ponto de lhes permitir a compreensão

² O conceito de senso comum está sendo adotado na perspectiva gramsciana, na qual se constitui numa representação ocasional e desagregada do mundo.

³ A essência seria o fundamento desses valores, das representações que estes sujeitos expressam. Para Karel Kosik "O conhecimento se realiza como separação de fenômeno e essência, do que é secundário e do que é essencial, já que só através dessa separação se pode mostrar a sua coerência interna, e com isso, o caráter específico da coisa. Neste processo, o secundário não é deixado de lado como irreal ou menos real, mas revela seu caráter fenomênico ou secundário mediante a demonstração de sua verdade na essência da coisa." (Kosik, 1989:14)

de como, por exemplo, se constrói a pobreza e do papel da instituição escolar neste contexto.

"... o dever da professora de ser mãe, amiga, psicóloga e acompanhar, ajudar o seu aluno ..." (Nº 153)

"A escola deve ser uma continuação, sequência, do lar da criança, por pior que este seja." (Nº 87)

"A criança pobre é a que mais precisa do carinho amor e compreensão do professor, alunos e toda a escola." (Nº 32)

Assim, as dificuldades escolares têm sido justificadas, basicamente, com elementos exteriores à escola e à prática docente, como se pode verificar nos exemplos que seguem:

1. crianças carentes (afetivamente, socialmente,)
2. pais que trabalham fora e as crianças ficam em casa sozinha,
3. falta de incentivo,
4. criança com problema psicológico, mental, visual, etc." (Nº 197)

"... de nada vai adiantar a escola se o aluno não quiser ou não poder estudar. ... há um desinteresse muito grande." (Nº 101)

Este tipo de justificativa não se restringe, como se sabe, aos professores desta amostra. Esta argumentação parece ter sido incorporada ao ideário pedagógico brasileiro, como diz o professor Guido de Almeida em seu livro "O Professor Que Não Ensina".

A pesquisa da Fundação Carlos Chagas, mencionada anteriormente - a exemplo de outros estudos - também fornece dados nesta direção. Indagados sobre o porquê de tantas reprovações, os professores afirmaram que

"Os alunos são reprovados:
. porque não têm interesse pelo estudo = 61%
. por falta de interesse dos pais = 49%
. por causa da desintegração familiar = 33%
. por falta de material didático = 7%"

Segundo estes professores, a superação desta situação impõe aos pais:

. ajudar nas lições de casa = 61%
. ajudar com mais apoio afetivo = 57%
. estar mais presentes na escola = 51%

Para Bernadete Gatti (diretora de pesquisa da Fundação Carlos Chagas), 37% dos professores vão mais longe ainda da realidade ao esperar que os pais dos alunos ajudem (os alunos) nas tarefas domésticas. 'Eles

deveriam saber que a maioria dos pais é analfabeta', diz Bernadete." (Folha de São Paulo-Caderno 4:Cotidiano, 16 de maio de 1993, página 06)

Observe-se que, se por um lado, os cursos de formação e reciclagem não têm oferecido a possibilidade de apropriação de um corpo teórico que favoreça uma interpretação menos estigmatizada do fracasso escolar, por outro lado, o professor em outras instâncias, pelo padrão de valores difundido em nossa sociedade, na forma como está organizada, também não tem esta possibilidade. Isso favorece a introjeção de preconceitos que passam a fazer parte do cotidiano escolar. Neste sentido, Maria Helena

Patto faz a seguinte observação, fundamentada nos estudos de Agnes Heller:

"Mais que juízo provisório, o preconceito é um juízo falso, ou seja, um juízo que poderia ser corrigido a partir da experiência, do pensamento, do conhecimento e da decisão moral individual, mas não o é porque confirma ações anteriores, é compatível com a conformidade e o pragmatismo da vida cotidiana e protege conflitos. Na qualidade de juízo provisório que se conserva inabalado contra todos os argumentos da razão, o preconceito tem como componente afetivo a fé, um dos afetos que pode nos ligar a uma opinião, visão ou convicção. Seu limite é a intolerância emocional, intimamente ligada à satisfação de necessidades da particularidade." (Patto, 1992:137)

Com esta leitura, é possível compreender a reivindicação dos professores no sentido de receberem treinamentos que ensinem atividades práticas, para serem desenvolvidas em sala de aula. Isto demonstra que os docentes estão ansiosos por desenvolver um trabalho com resultados mais positivos, ressentindo-se do desprestígio social desta profissão.

Ao mesmo tempo, percebe-se como o professor tem vivido a dicotomia entre a prática e a teoria. No limite, esta ansiedade em busca de resultados visíveis e mensuráveis, ofusca a necessidade de empreendimento de atividades que favoreçam alterações mais profundas, fixando-se, basicamente, em modificações e resultados aparentes.

Os elementos que compõem o processo escolar acabam incorporados e compreendidos, permeados por estereótipos que vão marcar a escola e o aluno, fixados num nível de senso comum, o que não tem contribuído para alterar qualitativa e quantitativamente o quadro educacional e social.

Neste sentido, Karel Kosik afirma:

"No trato prático-utilitário com as coisas - em que a realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços para satisfazer estas - o indivíduo 'em situação' cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade." (kosik, 1989:10)

Percebe-se que as teorias que formam um corpo de conhecimentos mais organizado são, de certa forma, submetidas a uma triagem à luz do "senso comum", que resulta em fragmentos teóricos que estariam sustentando a prática escolar. No interior das relações de trabalho, as teorias ocupam espaços significativos, na medida em que vão sendo difundidas entre os professores, respaldando e consolidando-se na atuação destes. Estas representações constituem-se em dimensão da prática pedagógica, e formam-se tendo como parâmetro um modelo de sociedade e escola que tem se confirmado excludente e selecionador.

Isso indica que a construção do imaginário do professor, inferida dos documentos analisados, não pode ser entendida como produção individual. Ela se forma também na e a partir das relações sociais presentes na fração da sociedade civil da qual o professor participa, além de depender de um processo de aprendizagem que abrange sua escolaridade. Portanto, estudar separadamente a vida social do professor e sua escolarização seria uma forma bastante parcial de se chegar a compreender o seu processo de formação.

No entanto, há que se explorar a formação escolar do professor no intuito de buscar formas de aprimorá-la, pois, ao mesmo tempo que se reconhece a importância da experiência de vida do professor na elaboração de suas representações, reconhece-se que algumas influências teóricas se manifestam com maior força. É importante não cair em extremos. Considerar as relações extra-escolares sem relacioná-las aos cursos de formação, ou, percorrer o caminho inverso, me parecem formas de interpretar a deteriorização da qualificação profissional docente que não seriam suficientes para entendê-la. O desafio se coloca na busca de uma leitura que não suprima um ou outro aspecto, e sim, que dê conta de articulá-los.

Para caracterizar a vida escolar e profissional dos docentes que compõem esta amostra, analisou-se a documentação apresentada para a prova de títulos. A manipulação deste material trouxe dados indicativos de que os professores, além da formação regular, têm buscado formas de aperfeiçoar ou atualizar seus conhecimentos, através da participação em vários tipos de eventos (cursos, congressos, simpósios, seminários).

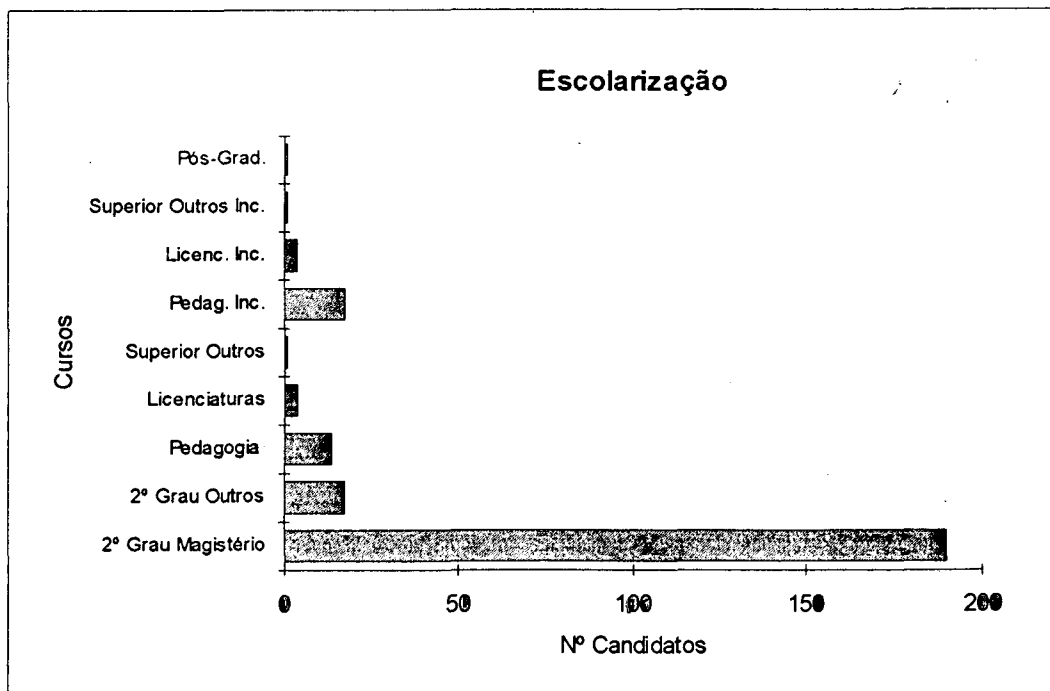
Foi possível também, mesmo que em alguns casos de forma parcial, traçar um quadro demonstrativo da trajetória profissional destes docentes.

Assim, buscou-se condensar estas informações, chegando-se aos dados que serão apresentados a seguir.

4.2 - A trajetória escolar dos professores

Analisando-se a documentação referente à escolarização regular dos docentes desta amostra, foi possível coletar e organizar, dentro dos limites¹ de disponibilidade de documentação, dados referentes aos cursos de formação, o período em que foram freqüentados e as agências formadoras.

Quanto à escolarização regular destes candidatos - note-se que 96% dos candidatos são mulheres - o quadro a que se chegou foi o seguinte:



Fonte: Provas de Títulos

¹ Os itens trabalhados trazem números diferentes quanto ao universo de professores, pela ausência de documentação à eles referente, em alguns currículos.

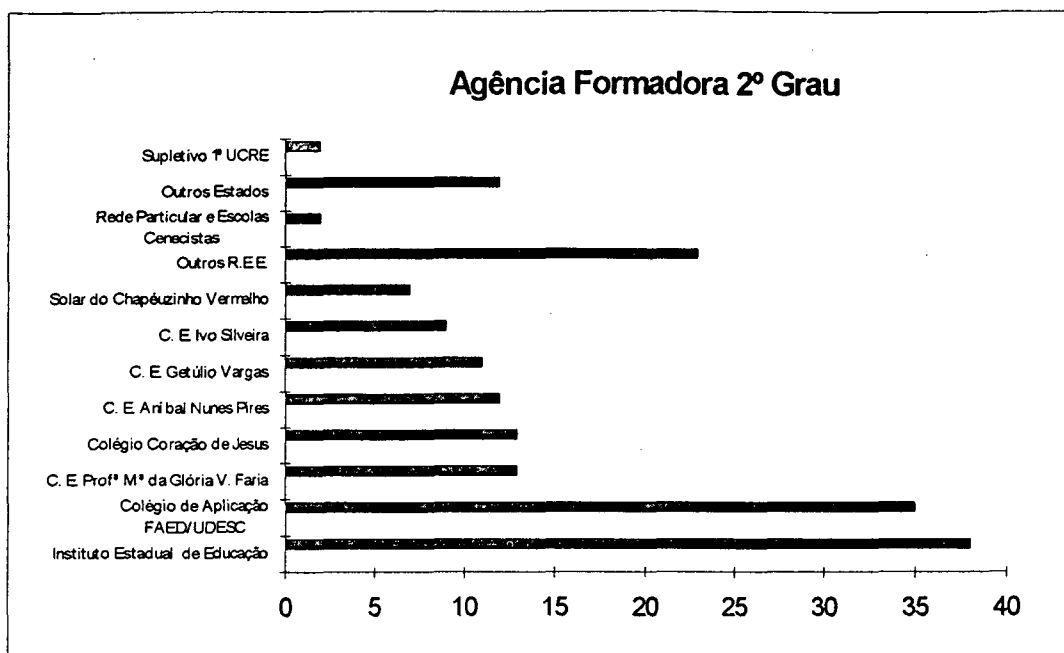
Neste concurso, a comprovação de conclusão do curso de Magistério, a nível de 2º Grau, foi apresentada como requisito obrigatório, com exceção apenas para aqueles que haviam cursado Magistério no nível superior. Estes últimos responderam a provas diferenciadas (conforme anexo). Nesta categoria o número de inscritos foi de quinze candidatos, apesar de dois terem se inscrito no nível I, o que estava fora do regulamento do concurso. Foi recuperada a documentação de onze candidatos, dos quais quatro não forneceram informações sobre o 2º Grau e três cursaram outra habilitação, a saber: Técnico de Contabilidade, Magistério Educação Física 1ª à 4ª série e Aprofundamento em Ciências.

Optou-se por apresentar os dados referentes aos candidatos que freqüentaram outros cursos, no 2º Grau, além do Magistério, com o intuito de enriquecer esta caracterização.

Cabe registrar também que a grande maioria dos cursos² que não se caracterizam como adicionais ou complementares do Magistério de 1ª à 4ª série foram concluídos antes do Curso de Magistério. Isto remete à hipótese de que muitos procuraram a docência pelas oportunidades de trabalho, menos escassas que em outras áreas e mais compatível com a função de mãe-esposa e a possibilidade de continuidade dos estudos.

Quanto às agências formadoras a nível de 2º Grau - Magistério 1ª à 4ª série, foi possível classificar os dados referentes a um universo de 177 candidatos. Estão sendo computados também os dados de três professores inscritos no nível III, ou seja, com formação superior, que indicaram a instituição na qual cursaram o 2º Grau com esta habilitação.

² Os outros cursos freqüentados foram: Agropecuária, Administração, Contabilidade, Comércio, Científico, Crédito e Finanças e cursos correlatos.



Fonte: Provas de Títulos

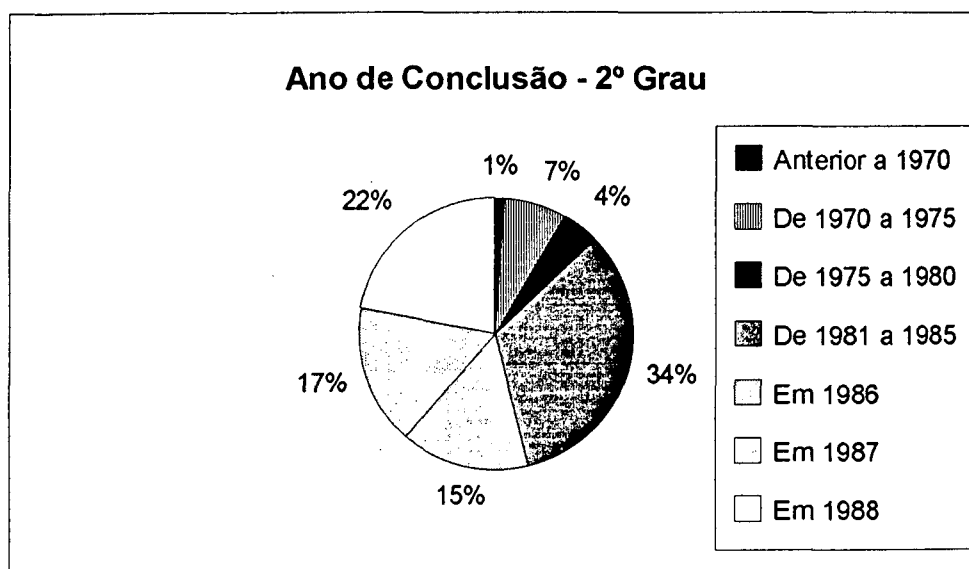
O quadro apresentado mostra que grande parte dos candidatos estudou em escolas públicas no 2º Grau, sendo que as duas instituições mais freqüentadas possuem peculiaridades que as distinguem das escolas públicas normais.

O Instituto Estadual de Educação, pelo caráter de Instituto, possui uma infraestrutura física superior ao padrão das escolas públicas da Rede Estadual. Sua organização administrativa é mais autônoma do que a média das escolas públicas e seu prestígio social é, inegavelmente, superior.

Quanto ao Colégio de Aplicação da Faculdade de Educação da UDESC, o fato de ter se estruturado enquanto Colégio-campo de estágios e experiências de uma faculdade, lhe deu um caráter diferenciado. Contudo, o próprio corpo docente da FAED acabou optando pela incorporação deste estabelecimento pela Secretaria de Estado da Educação, por entender que a diferenciação em relação às outras unidades escolares da rede estadual não se justificava.

Fazendo um levantamento geral, no caso das agências formadoras, verificou-se que 140 candidatos, ou seja, 79% deles, freqüentaram escolas públicas da região da grande Florianópolis.

Quanto ao ano de conclusão do curso de Magistério de 1ª à 4ª série, os dados são os seguintes:



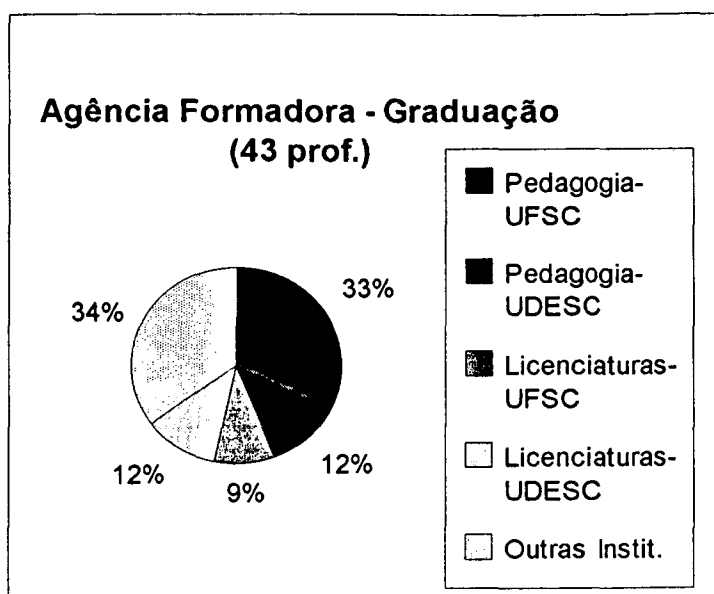
Fonte: Provas de Títulos

Neste caso, onde puderam ser localizados os dados referentes a 179 candidatos, percebe-se que havia predominância de candidatos cuja formação escolar era recente.

Além disso, confrontando o ano de ingresso dos candidatos no curso de Magistério (2º Grau) e o ano de conclusão, verifica-se que, basicamente, não houve reprovação, apesar das deficiências facilmente perceptíveis. Desta maneira, é possível levantar a hipótese de que o baixo rendimento escolar dos alunos também é encarado como natural pelo professor. Contudo este professor parece não ter com os alunos a mesma tolerância que o beneficiou, reprovando maciçamente. Ou, se os aprova, pode-se imaginar a dificuldade que estes alunos carregam para as séries seguintes.

Destes 197 candidatos, 21,83%, ou seja, 43 professores, freqüentavam na época algum curso superior ou já o haviam concluído. Veja-se o gráfico³ que segue:

³ A base para os cálculos foi 43, ou seja, o universo de professores que havia freqüentado algum curso superior.



Fonte: Provas de Títulos

Na perspectiva que se está adotando neste estudo, a formação dos professores não se esgota na escolarização regular. Ela se articula com vários outros elementos da vida dos docentes, entre eles os cursos de aperfeiçoamento.

4.3 - A participação dos professores em Cursos de Aperfeiçoamento

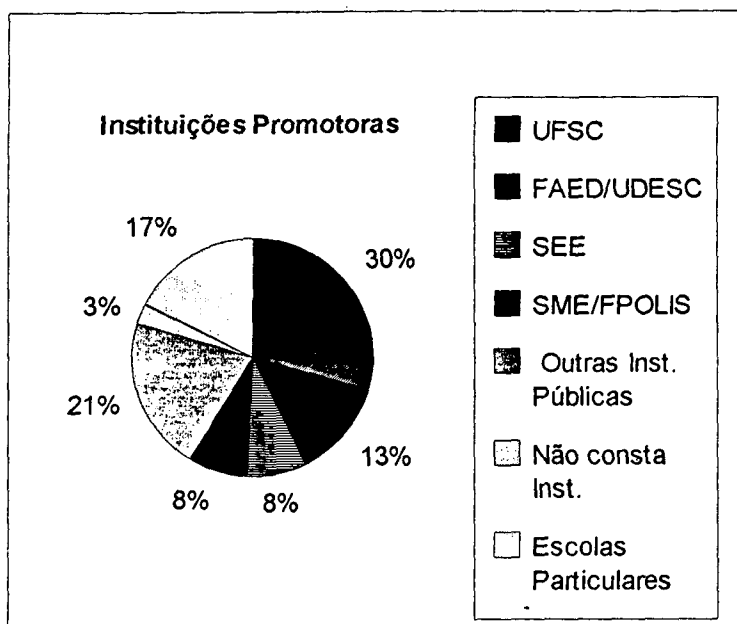
Dos 197¹ candidatos aqui considerados, 46,7% deles (92 candidatos) apresentaram certificados de participação em cursos de aperfeiçoamento vinculados à área pedagógica. Para este estudo foram considerados cursos da área pedagógica aqueles que, pelas normas que regem o Plano de Vencimentos e de Carreira do Magistério Público Municipal², são validados para efeitos de promoção por aperfeiçoamento.

Foram apresentados certificados de cento e noventa e quatro (194) cursos diferentes, sendo que destes, cento e quarenta e nove (149) cumprem o requisito de estar enquadrados em cursos de fundamentos sócio-psico-pedagógicos. Os quarenta e cinco (45) restantes estão distribuídos entre cursos de datilografia, secretariado, auxiliar de escritório, parapsicologia, desenhista de moda, cursos de inglês, tricô, crochê, corte industrial, fotografia, congelamento, artes aplicadas, computação, estilismo, e outros.

¹ Das 197 provas com currículo disponíveis para este trabalho verificou-se que em sete provas não existe documentação que possibilite identificar a participação em cursos de aperfeiçoamento, e noventa e oito candidatos não frequentaram nenhum curso vinculado à área pedagógica.

² "Entende-se por cursos da área de educação aqueles referentes aos campos de fundamentos sócio-psico-pedagógicos e os de especialidades educacionais." (Anexo I da Lei nº 2.915 que instituiu o Plano de Vencimentos e de Carreira do Magistério Público Municipal de Florianópolis)

Dos cursos do primeiro grupo, ou seja, vinculados à área de educação³, a maior parte foi oferecido pela UFSC, FAED/UDESC e Secretaria de Estado da Educação, conforme mostra o gráfico abaixo.



Fonte: Provas de Títulos

Confrontando os dados dos currículos destes professores é possível afirmar que:

* Os cursos de aperfeiçoamento foram sobretudo freqüentados no período de sua formação escolar, seja no 2º Grau, seja em nível superior.

* Após formar-se, a maioria freqüentou apenas cursos oferecidos pela instituição a que estava vinculada profissionalmente.

* O número de horas de aperfeiçoamento não repercutiu, no caso deste estudo, numa produção mais significativa ou consistente.

A única exceção verificada fica por conta do curso de Preparação de Educadores no Sistema Montessori, promovido pelo Curso Elementar Menino Jesus, uma instituição

³ Alguns cursos foram oferecidos por várias instituições, tendo sido considerada, neste cálculo, a primeira instituição constante nos certificados. No caso dos cursos oferecidos pela UFSC, a maior parte foi promovido pelo DAEX, e os da FAED, junto com o Colégio de Aplicação daquela instituição.

educacional dirigida por uma congregação de religiosas, que oferece ensino Pré-Escolar e de 1º Grau e adota a perspectiva montessoriana. A instituição oferece o referido curso à comunidade, com duração de 120 a 250 horas. Foi possível identificar algumas características destes candidatos:

- * Tinham, na data do concurso, entre 19 e 24 anos (apenas uma candidata estava com 33 anos).

- * Apenas três nasceram na região da grande Florianópolis.

- * Apenas uma declarou ser casada.

- * Quatro fizeram o 2º Grau em escolas públicas de Florianópolis: uma no Instituto Estadual de Educação, duas no Colégio de Aplicação FAED/UEDESC, uma no Colégio Estadual Aníbal Nunes Pires e uma frequentou escola particular. As restantes concluíram o curso de magistério em escolas públicas do interior do Estado, e uma no Estado do Pará.

- * A conclusão do curso de 2º Grau concentrou-se entre 1984 e 1988 (81,81%), sendo que uma professora formou-se em 1974 e outra em 1982.

- * Das onze candidatas que frequentaram este curso, uma concluiu curso superior de Administração de Empresas, uma concluiu curso de Pedagogia na UFSC, quatro cursavam entre a 5ª e a 7ª fase do curso de Pedagogia da UFSC e cinco haviam recém concluído o 2º Grau e não haviam ingressado no ensino superior.

- * Quanto ao tempo de serviço, duas não tinham experiência de magistério, uma havia atuado por dez meses em escola particular no ensino de 1ª à 4ª série, e o restante somava uma experiência docente variável entre quatro meses e dois anos e nove meses em escolas públicas. Das duas que já trabalhavam na RME de Florianópolis uma foi efetivada no concurso público de 1987 e estava pleiteando ampliação da jornada de trabalho.

- * Quanto à frequência em cursos de aperfeiçoamento, a menor alcançou 120 horas e a maior, 330, sendo a média geral de 208,27 horas.

Estes dados foram aqui apontados porque se tinha como hipótese inicial que havia uma relação estreita entre a qualidade das provas e a trajetória escolar e profissional. Perseguindo esta hipótese, fez-se o cruzamento de todos os dados disponíveis sobre os candidatos. Mesmo assim, não foi possível identificar um fator determinante a partir do qual se pudesse indicar um caminho seguro para melhorar a qualidade do ensino. O termo de referência para avaliação foi sempre a produção escrita dos candidatos.

O Curso de Preparação de Educadores no Sistema Montessori mereceu ser destacado justamente ao ser vinculado à produção escrita dos candidatos. Principalmente na redação, houve um destaque muito significativo desses professores. Seguindo os critérios de correção, antes referidos, apenas três candidatos apresentaram produção que deixou a desejar. Dos outros oito (72,72%), sete alcançaram índice superior a vinte e quatro pontos na redação, quando a nota máxima era de trinta.

Pela análise feita, é possível afirmar que estes candidatos apresentaram uma produção escrita de boa qualidade. Contudo, não se pode cair no ingênuo equívoco de considerar que um curso de aperfeiçoamento nestes moldes resolve as deficiências da formação. Por isso mesmo apresentou-se o perfil dos candidatos e considera-se que a hipótese contrária também pode ser verdadeira, ou seja, professores já "competentes" dirigiram-se ao curso assinalado.

Mesmo assim, o fato de ser um curso de longa duração, e que exige uma série de leituras e discussões de textos, sem dúvida, concorre para aperfeiçoar a escrita, a capacidade de interpretação e a organização do pensamento dos professores. Poder-se-ia dizer que a construção e organização do saber exige uma sistematização que os cursos de curta duração não possibilitam.

Outro aspecto a ressaltar é a convivência por um período relativamente longo neste curso, o que oportuniza a interação entre os participantes.

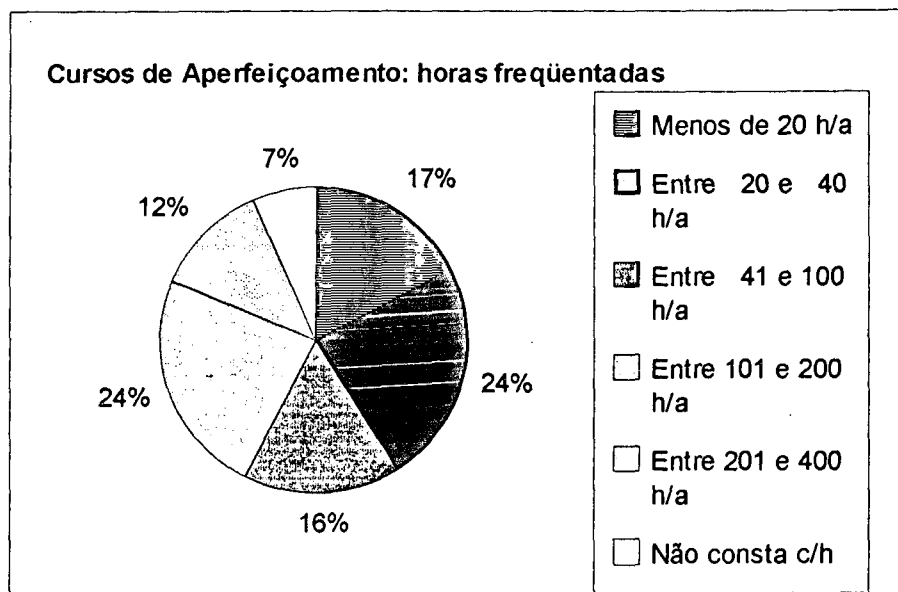
Por fim, não cabendo aqui uma avaliação dos pressupostos montessorianos, vale frisar que a clareza de objetivos pode dar ao professor um nível de segurança que o

motive a participar de um curso e a refletir sobre sua atuação, a descobrir a teoria como possibilidade de refletir sobre sua prática.

Não se pode dizer o mesmo em relação aos outros cursos freqüentados. Embora oferecidos por instituições que gozam de prestígio (UFSC, UDESC, SEE), não se verifica qualquer sinal de diferença qualitativa na produção dos candidatos.

Fazendo-se o somatório do número de horas freqüentadas pelos candidatos em cursos de aperfeiçoamento (8.315 horas e 30 minutos) e tendo em conta o número de participantes (92) chega-se a uma média de noventa horas e quarenta minutos por professor. No entanto, se a divisão do total de horas freqüentadas for pelo número total de professores desta amostra, a média será de apenas trinta e sete horas. Confrontem-se estes dados com a média geral do conjunto de professores que atuam no 1º Grau na redes públicas de ensino, nas capitais brasileiras, a qual é de 58,5 horas, conforme dados do MEC (Brasil, 1992:79).

No gráfico abaixo é possível visualizar a distribuição dos professores, em relação ao número de horas freqüentadas em cursos de aperfeiçoamento:



Fonte: Provas de Títulos

Este quadro mostra que, não obstante a média alcançada não ser tão baixa em relação à média nacional, 50% dos docentes (46 deles) freqüentaram 80 horas ou menos destes cursos, o que relativiza a influência dos mesmos.

Finalmente, não se pode desconsiderar que os professores sabem que, ao prestarem concursos nas redes públicas a comprovação de participação em cursos de aperfeiçoamento é levada em conta; bem como, que os Planos de Carreira e de Vencimentos conferem melhoria salarial àqueles que comprovam tal participação. Seria de se esperar, portanto, que os motivos indicados não só pudessem levar um número maior de professores a freqüentarem cursos desta natureza, mas os mesmos poderiam articularem-se com fatores mais relevantes como o desejo de aprimoramento da prática docente.

4.4 - A Trajetória Profissional e o Tempo de Serviço no Magistério

Outro elemento importante a ser aqui abordado refere-se à trajetória profissional dos docentes.

Na tentativa de identificar os elementos que explicassem a diferença no desempenho dos candidatos, na produção escrita, cruzaram-se os dados referentes ao tempo de serviço no magistério. No entanto, esta hipótese também não se confirmou enquanto indicativo facilitador do aprimoramento da escrita destes profissionais.

Neste cruzamento consideraram-se, inicialmente, os docentes que atuaram na RME de Florianópolis no ano de 1988, no ensino de 1ª à 4ª série e no Projeto de Ampliação do tempo de Permanência do Aluno na Escola (ATPAE)¹, pelo fato de terem recebido pontuação que os favoreceu na prova de títulos, por terem recebido orientação e assessoria pedagógica da SME dentro da proposta da nova administração durante os anos de 1987 ou 1988 e, por fim, por terem tido a oportunidade de participar dos cursos de aperfeiçoamento daquele ano. Estes critérios, no entanto, também não foram

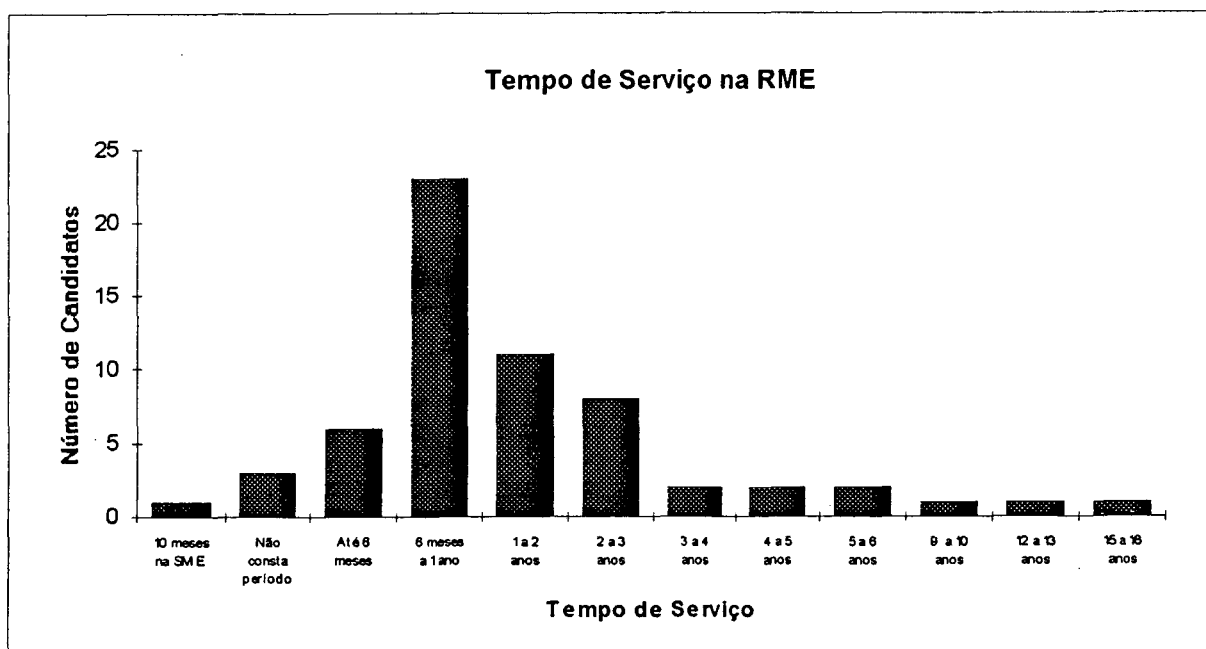
¹ Este Projeto (ATPAE) foi considerado no mesmo item do ensino de 1ª à 4ª série, por ter sido desenvolvido com alunos destas séries, seus professores terem a mesma formação que os de sala de aula e terem recebido orientação similar por parte da SME.

suficientes para que estes professores apresentassem um melhor desempenho na produção escrita.

Nas cento e noventa e sete provas de títulos analisadas, foi possível identificar que cento e dezesseis candidatos, (59%), já haviam atuado no magistério. Deste universo, trinta e oito candidatos (32,76%), comprovaram o vínculo com a RME em 1988, atuando no ensino de 1ª à 4ª série, por um período que oscilou entre dois e dez meses. No caso do Projeto ATPAE cinco candidatos atuaram durante oito ou nove meses.

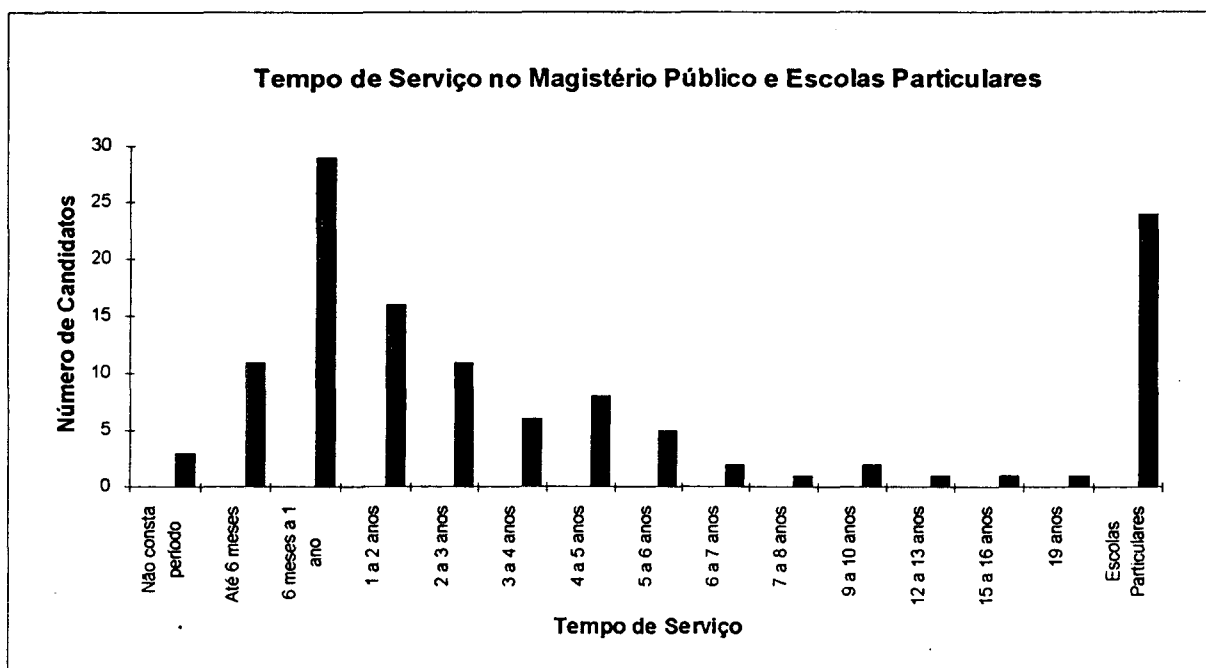
Ampliando-se a atuação para outros níveis de ensino da RME, e sem restringir o período ao ano de 1988, concluiu-se que, do universo de cento e dezesseis candidatos, 52,59% já tinham tido algum vínculo com o ensino municipal de Florianópolis.

Incluindo-se a atuação em creches, núcleos de educação infantil, e classes de alfabetização de adultos, além do ensino de 1ª à 4ª série e do Projeto ATPAE, chegou-se ao seguinte resultado.



Fonte: Provas de Títulos

Vários candidatos² atestaram também sua atuação na rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. Adicionando os dados anteriores a outros ainda não computados, chegou-se ao seguinte resultado³, quanto ao período de atuação no magistério:



Fonte: Provas de Títulos

Os dados coletados indicaram, ainda, que a maioria dos candidatos que nunca esteve vinculada ao magistério (setenta e quatro candidatos = 37,56%) havia, até aquele período, desempenhado atividades em estabelecimentos comerciais como: balconista, telefonista, recepcionista, crediarista, auxiliar de escritório, datilografia, operador de telex entre outras.

² Foram incluídos aqui também, os professores já computados nos cálculos referentes à RME de Florianópolis e que comprovaram atuação na REE, seja no mesmo período ou em período distinto.

³ Alguns candidatos atuaram tanto no magistério público quanto na rede particular.

4.5 - Buscando compreender nos professores a construção das representações explicativas dos processos pedagógicos

A diversidade e complexidade dos dados apresentados sugerem que parte do "saber" apresentado pelos candidatos foi construído num longo processo de escolarização, aperfeiçoamento e profissionalização.

Assim sendo, julgou-se importante identificar saberes que fundamentam este "saber" que se está conceituando como "representações". Estas não são produto exclusivo dos cursos de formação, ou da prática docente, ou dos componentes ideológicos presentes na sociedade. São uma síntese de muitos elementos, sendo sua "elaboração" e "cristalização" facilitadas pela fragilidade da formação acadêmica.

As afirmações que seguem, extraídas das provas, são ilustrativas da insegurança do professor em relação aos conhecimentos adquiridos. Elas representam não apenas o pensamento de um professor, mas aparecem com significativa frequência no material analisado. Algumas respostas podem ser, inclusive, consideradas padronizadas.

Segundo os candidatos, é necessário que o professor conheça a criança e se entrose no seu meio

"... neste avanço progressivo ele identificará quando ensinar, o que ensinar e qual a melhor maneira de fazer com que o aluno se desenvolva

na escrita e leitura. Nunca esquecendo das diferenças individuais e necessidades dos educandos." (Nº 50)

"O professor tem que ir até o aluno. Penetrar no mundo dele. Viver com ele; ser um dele.

Quando o aluno começar a ter confiança no professor vai despertar o interesse em escrever, ler, fazer e acontecer." (Nº 151)

Parece que o professor se apoia numa crença segunda a qual, à medida que conviver com o aluno, irá "descobrir" o que ele deve fazer. Vivenciando repetidamente situações deste tipo, incorporaria verdades sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Em "Os Professores Face ao Saber - Esboço de Uma Problemática do Saber", os autores assinalam que:

"O que caracteriza, de um modo global, esses saberes práticos ou da experiência, é o fato de se originarem da prática cotidiana da profissão, e serem por ela validados. (...) Pode-se chamar de saberes da experiência o conjunto dos saberes atualizados, adquiridos e requeridos no quadro da prática da profissão docente, e que não provêm das instituições de formação ou dos currículos. Esses saberes não se encontram sistematizados no quadro de doutrinas ou de teorias. Eles são saberes práticos (e não da prática: eles não se aplicam à prática para melhor conhecê-la, eles se integram a ela e são partes constituintes dela enquanto prática docente)." (Tardif e outros, 1991:227-8)

Desafiados na prática diária, os professores vão buscando formas de lidar com estes desafios, seja negando-os, ou evitando-os, seja tentando enfrentá-los. Por sua vez, a inconsistência teórica que os acompanha, e que muitas vezes conduz a uma rejeição da própria teoria, favorece a sedimentação de um corpo sincrético de conhecimentos.

Não encontrando conexão entre o saber que vai construindo no dia-a-dia e o saber difundido nos cursos de formação e aperfeiçoamento, o docente não se sente um sujeito que participa na construção de um conhecimento. Assim, vai atuar junto ao aluno sem considerá-lo sujeito do seu próprio processo de aquisição de conhecimentos, embora repita que o aluno deva ser reconhecido, que no trabalho escolar se deva partir dele.

"O(a)s professore(a)s não rejeitam em sua totalidade os outros saberes; pelo contrário, ele(a)s os incorporam à sua prática, porém retraduzindo-os em categorias de seu próprio discurso. Nesse sentido, a prática aparece como um processo de aprendizagem através do qual o(a)s professores(a)s retraduzem sua formação e a adaptam à profissão,

eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida, e conservando o que pode lhes servir de uma maneira ou de outra. (...) os saberes da experiência surgem como núcleo vital do saber docente, a partir do qual o(a)s professore(a)s tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido, os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos os demais, porém, retraduzidos, 'polidos' e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido." (Tardif e outros, 1991:231-2)

O conhecimento adquirido pelo professor fica, de certa forma, subordinado à sua verificação na prática cotidiana. Considerando a inconsistência teórica, espelhada na fragmentariedade com que os conteúdos são trabalhados nos cursos de formação, infere-se que se vai constituindo também uma fragmentariedade na construção de teorias explicativas dos processos pedagógicos de sala de aula. Numa relação caracterizada pela experimentação, que em geral é mera sucessão de tentativas para verificar o que "dá certo", o educador passa a referendar ou rejeitar princípios e teorias que subsidiem sua atuação, retraduzindo-os.

Assim, a constituição deste corpo de conhecimentos tem-se dado de forma marcadamente experimental, não no sentido de representar uma atitude científica, mas no de um jogo de ensaio e erro, sustentado em fragmentos teóricos, sem que isso seja feito de forma pensada.

Na medida em que, elementos da realidade "confirmam" algum núcleo da representação do professor, ele se apega a estes elementos que passam a se constituir num campo fecundo para a generalização das representações.

"Em consonância com De Ketelle (1986), entendemos as representações como 'sínteses mentais de informações, mais ou menos carregadas afectivamente, que a pessoa constrói, mais ou menos conscientemente, a partir do que ela própria é, do que foi e do que projecta e guia o seu comportamento'. São, pois, visões do mundo e visões de nós próprios inseridos nesse mundo, construídas em função da dialéctica bipolar sujeito/objeto. De facto, pressupomos que a realidade é sempre apercebida de forma pessoal pelo sujeito sendo essa percepção dependente das representações preexistentes em cada um. Assim, a representação que temos do mundo é sempre subjectiva. É como se fôssemos um espelho onde se constrói uma representação da realidade que tem a ver com essa realidade mas também com o espelho onde ela se projecta. Por conseguinte, a mesma realidade está na origem de múltiplas representações diferentes." (Vaz Moniz dos Santos, 1991:19)

Vivenciando um certo fracasso de alunos com traços visíveis de carências materiais e afetivas, dá-se no professor uma incorporação que associa fracasso e carência, contribuindo para que o professor elabore uma concepção de criança não localizada social e culturalmente.

"... o peso de uma experiência prática da realidade escolar ... seria o respaldo sobre o qual se ancorariam expectativas e representações vazadas em elementos ideológicos." (Mello, 1982:78)

Os depoimentos que seguem ajudam a retratar de que forma conteúdos veiculados em cursos de formação e/ou aperfeiçoamento são retraduzidos pelos docentes e incorporados de forma distorcida¹.

"Pessoalmente acho o método da Emília Ferreiro muito bom, dando oportunidade para que o aluno aprenda observando o certo, depois de tê-lo feito de seu jeito." (Nº 112)

"Para conseguir transmitir ao aluno, devemos variar os métodos, pois muitas vezes um método como por ex. Piaget, para certa criança dá resultado mas para outras não. A dosagem certa dos métodos é muito importante." (Nº 175)

"... hoje em dia tem muito professor-policia, que aquilo que ele fala é certo e se impõe como professor e o aluno não tem a mínima chance.

E tem também o professor povo, que dá liberdade para seu aluno se expressar e falar sem deixar seu aluno ficar incapaz de se expressar e de dizer aquilo que pensa." (Nº 51)

"Sabemos que a nossa educação é um ato histórico, pois ela é transmitida para nós através do tempo, de forma que nossos valores são adquiridos através de nossos antepassados." (Nº 222)

Estes depoimentos revelam um conhecimento de cunho informativo, que o professor tem acerca de métodos de ensino e de teorias educacionais. A junção de métodos a teorias ou, ainda, a "transformação" de teorias em métodos revelam que não houve uma elaboração² do conhecimento veiculado. O docente possui a informação de que "esta ou aquela idéia" existe e revela isto nos depoimentos, sem compreender sua

¹ Esta distorção pode ocorrer, também, na própria transmissão dos conteúdos, nos cursos.

² O termo elaboração está sendo aqui empregado como processo de reflexão que possibilita uma apropriação crítica do conhecimento.

essência que, no caso exemplificado, seria justamente a localização histórico-cultural do sujeito e do fracasso, com pressupostos explicativos do desenvolvimento cognitivo.

Baseados nestes conteúdos informativos, os professores constroem explicações e teorias próprias para tentar entender os processos pedagógicos, sua relação com o aluno e o processo cognitivo da criança. A prática docente revela-se, então, como atividade que mobiliza várias "informações" desconexas.

A descoberta, ou acesso, a novos conhecimentos não tem promovido a superação das crenças anteriores. Pode-se verificar a coexistência de enunciados de tendências pedagógicas diversas, que acaba se caracterizando como uma mistura das várias tendências, um "ecletismo pedagógico", recheado de antagonismos, incoerências, distorções e fragilidades.

Isto contribui para se perceber o caráter controvertido de assimilação destas teorias, que não chega a se aproximar de uma síntese pensada, que contribua para a melhoria da atuação docente. Ao beber no discurso de várias correntes do pensamento pedagógico, desprovidos de uma reflexão mais consistente, e de elementos que possibilitem esta reflexão, os professores se apegam e divulgam um raciocínio sincrético, que lhes permite responder de forma mais convincente a este ou aquele questionamento.

No conteúdo analisado neste estudo, foi possível identificar, mais claramente, algumas destas influências teóricas. Nesta direção far-se-á, posteriormente, uma categorização das representações, explorando, mais detidamente, o conteúdo daquelas que foram consideradas mais significativas, sem fixar-se, no entanto, as tendências pedagógicas, apesar de recorrer-se a elas em muitos momentos. Contudo, a opção por esta forma de abordagem, pelo próprio caráter do conteúdo analisado, não suprimiu a necessidade de ir apontando alguns pressupostos que se localizam em teorias educacionais amplamente difundidas.

Poder-se-ia exemplificar isso na esteira da concepção do contexto do ideário escolanovista.

1

Apoiando-se em fundamentos e experimentos científicos, o escolanovismo propôs o deslocamento do centro da atividade docente da transmissão de conhecimentos pelo professor para centrá-lo no processo de aprendizagem da criança, referendando um pressuposto que proclama o ato de aprender como mais importante que o fato de saber, como se um independesse do outro. A criança passa a ser, então, o modelo e o princípio da aprendizagem. O saber do professor fica subordinado, pelo menos pretensamente, às necessidades e interesses da criança.

Em vários depoimentos os professores retraduziram este pressuposto da seguinte forma:

"A aprendizagem de ler e escrever, não está relacionado com uma sala de aula mas em torno do aluno seu meio." (Nº 18)

"No meu entender, não se ensina a ler e nem a escrever, a própria criança vai descobrindo as letras, o seu linguajar, e descobrindo o juntar de cada sílaba para formar a palavra e assim a mesma aprende." (Nº 103)

Ler e escrever ... "... é um processo gradativo que flui das experiências da própria criança." (Nº 128)

O "psicologismo" adquiriu, no escolanovismo, um status de paradigma para a análise pedagógica, que sustenta argumentos justificadores do deslocamento do eixo do ato educativo, do saber para o processo de aprendizagem. Isso ajuda a reforçar a idéia de que a aprendizagem está intimamente relacionada à predisposição pessoal para aprender, além de justificar certo esvaziamento do trabalho docente, visto que a direção está no desejo da criança.

Com esses fragmentos, os professores vão construindo uma espécie de "amalgama conceitual", que acaba por tomar significativo espaço e força no meio docente, contribuindo para a não articulação de um raciocínio que leve a uma compreensão do processo educativo.

Muitos desses pressupostos acabam servindo para modificar o discurso, falado e/ou escrito, do educador, mas a própria fragilidade da argumentação e sua incoerência, confirmada em vários casos, como exemplifica o depoimento abaixo, levam a inferir a

existência de uma alteração no padrão dos discursos que, provavelmente, não redundou, ou nunca chegará a redundar, numa alteração de fato no trabalho docente.

Ao referir-se ao mesmo tema, em duas questões diferentes, um professor afirmou:

1. "Nossos alunos são capazes sim ele deve ter é uma boa professora que lhe cobre o seu trabalho quando escreve mal." (Nº 46)
2. Deve-se estar "... sempre cobrando o certo mais de maneira que ele não perceba." (Nº 46)

Esta inconsistência indica a necessidade de se articular estratégias que contribuam na superação deste "senso comum pedagógico", rumo à construção de uma "consciência filosófica", o que significaria ...

"... passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada." (Saviani, 1985:10)

Concebendo a escola de 1º Grau como instância de socialização do saber e, portanto, com uma função sócio-política "definida", e atribuindo ao professor importância fundamental neste processo de socialização, enquanto sujeito da relação pedagógica (com os alunos), é possível afirmar que as representações deste interferem na sua prática docente.

O acesso ao saber elaborado, na instituição escolar, dá-se com a mediação do professor. Este sujeito mediador necessita possuir elementos capazes de promover e não imobilizar o processo de desenvolvimento-aprendizagem, articulando os conhecimentos que a criança traz, e que são conhecimentos importantes de seu meio sócio-cultural, com os conteúdos tipicamente escolares. Parafraseando Dermeval Saviani, é preciso favorecer " a passagem da cultura popular à cultura erudita" (ANDE 4(7), 1984:13). O material analisado, no entanto, revela que o professor não possui esses elementos.

Assim, seria importante compreender que as representações manifestas caracterizam-se enquanto produto de uma atividade humana, que se apresenta numa totalidade histórica significativa, como síntese de múltiplas determinações sócio-estruturais "reproduzidas" na vida e na formação acadêmica dos professores. Este

indivíduo real, concreto, que é o professor, deve ser caracterizado pelo modo como atua e produz materialmente, ou seja, pelo modo como desenvolve suas atividades, sob determinados limites, pressupostos e condições materiais, que não "necessariamente" dependem (nem independem completamente) de sua vontade.

Marx e Engels avaliam que a atividade material dos homens e as relações econômicas conduzem à produção de idéias, de representações da consciência. A representação, o pensamento, o intercâmbio espiritual dos homens são uma expressão de seu comportamento material, sendo elaborados de forma vinculada à sua relação com a natureza, às suas mútuas relações e à sua própria natureza.

"... estas representações são a expressão consciente - real ou ilusória - de suas verdadeiras relações e atividades, de sua produção, de seu intercâmbio, de sua organização política e social." (Marx e Engels, 1987:36) (nota de rodapé - Ideologia Alemã)

A valoração ideológica³ que permeia as representações está imbricada nas relações de poder e dominação, onde um grupo ou uma classe, ao assumir a direção econômica e definir o projeto sócio-político para o conjunto da sociedade que está sob seu comando, busca mecanismos para estabelecer a direção ideológica, embutindo-a no projeto sócio-político, no sentido de difundir e reforçar seus valores como universais e únicos, direcionando ações que visam a promover o convencimento de todos os outros segmentos que compõem os extratos sociais.

Desta forma, a classe, que é força material dominante, é, ao mesmo tempo, aquela que avaliza o corpo de idéias que vai reger o conjunto da sociedade. Fazendo da formação de ilusões desta classe a respeito de si mesma, seu modo principal de subsistência e de manutenção do poder, vai-se construindo um corpo de idéias, com o objetivo de respaldar as ações "programadas" para aqueles que estão envolvidos no

³ "... a 'instância' do ideológico não seria tanto ou somente falsa consciência, mas teria como 'representação' do imaginário, da relação vivida pelos indivíduos com suas condições existenciais (corpo, sociedade, história), uma dimensão autônoma da realidade, que é, ela mesma, terreno de conflitos sociais, embora não seja redutível a estes conflitos." (Kallscheuer, 1989:72-73) (História do Marxismo Vol. XII)

trabalho material. Desta forma, esta concepção de mundo "construída" está implícita nas manifestações de vida individuais e coletivas.

Pelo controle material que detém, a classe dominante organiza uma indústria cultural, que abrange os grandes meios de comunicação de massas, voltada para a padronização da informação, que contribui significativamente para a sedimentação da valoração ideológica pretendida.

A aceitação da hegemonia cultural "imposta" no contexto da dominação pelo comando dirigente, passa a ser incorporada como se fosse um fator desvinculado das relações de força que estão na base de sua definição. Constrói-se, então, o mundo da pseudoconcreticidade, berço das representações, o qual é constituído pelo

"... complexo de fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural." (Kosik, 1989:11)

Nele estão contidos elementos da práxis humana, representados, segundo Karel Kosik, em "fenômenos externos", "objetos fixados", "práxis fetichizadas" e "representações comuns". Os fenômenos externos podem ser classificados como aparentes, posto que são superficiais e não revelam a essência dos fenômenos. Os objetos fixados, enquanto elementos de um mundo pseudoconcreto, na sua superficialidade são incorporados como elementos naturais a nortear a práxis humana, a qual, neste contexto, caracterizar-se-á por uma práxis fetichizada. Esta práxis revela, então, representações

"... que são projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens, ... formas ideológicas de seu movimento." (Kosik, 1989:11)

O viés desta leitura reforça a necessidade de se articularem formas que coloquem à disposição dos professores elementos teóricos mínimos, necessários para a compreensão destas relações.

Vê-se que, se por um lado os professores apresentam uma postura preconceituosa em relação às dificuldades das classes populares, por outro, revelam a

assimilação de valores veiculados, numa manifestação visível de que a pobreza material não está sendo compreendida como parte integrante do contexto social, sujeita ao jogo de forças e contradições deste contexto. O próprio professor parece não se colocar como sujeito ativo e parte integrante do conjunto social.

Esta postura, que está presente na prática pedagógica, precisa ser problematizada, considerada e reconhecida como elemento favorecedor da expansão do fracasso escolar.

Isto seria propor a superação do "mundo da pseudoconcreticidade", onde a diferença entre o fenômeno, que se manifesta primeira e imediatamente na realidade social, e a essência, que existe enrustida nos fatos, desaparece. Para apreender esta essência que, a princípio, é oculta, faz-se necessário investigar a realidade cientificamente, utilizando-se do arsenal metodológico compilado historicamente pela ciência e pela filosofia.

Desta forma, o conhecimento da essência da realidade histórica e a superação do mundo pseudo-concreto, exigem a apropriação de um arcabouço teórico que forneça os subsídios necessários ao conhecimento objetivo dos fatos, despido de fetiches, e de distorções conceituais.

Este nível de compreensão pressupõe um processo de negação de elementos cristalizados como valores e verdades pela classe dominante, e a construção de um novo projeto em função dos interesses coletivos, incluindo uma concepção de mundo que favoreça a elevação do nível de compreensão dos professores acerca do contexto histórico no qual estão inseridos, e a conseqüente alteração da possibilidade de nele intervir.

A destruição da pseudoconcreticidade pode propiciar a construção de totalidades significativas, as quais remeteriam a um nível de explicação em que a realidade social passa a ser esclarecida pela reflexão. O processo desta reflexão pode exigir, ou remeter, à descoberta e à construção de várias totalidades menores, que se interconectam, compondo uma totalidade histórico-cultural significativa.

É na apreensão desta totalidade significativa que se dá a possibilidade de superação de uma concepção de mundo pautada no senso comum, rumo a uma "concepção de vida superior"⁴, liberta de representações construídas sistematicamente de forma doutrinária, concordada à valoração ideológica.

A investigação do núcleo de bom senso, presente no senso comum, pode ser um dos veios condutores à superação desejada, a partir de sua clarificação e compreensão, enquanto produto de relações sociais, considerando sua força material em direção à construção de uma força contra-hegemônica, pautada num "novo" senso comum.

Ressalte-se que a preponderância de um nível de consciência marcado por uma "filosofia espontânea", pelo senso comum, não alija os indivíduos de participarem na construção da história dos homens. No entanto, ele exerce sua atividade prática, material, de forma marginal em relação àqueles que compreendem o seu próprio processo de inserção dentro do sistema produtivo. Desta forma, sua participação e seu poder de intervenção mantêm-se, significativamente, reduzidos.

Assim, compreende-se que é na apropriação da compreensão do processo histórico, enquanto construção humana, que se dá a possibilidade de articulação e desarticulação do mundo pseudoconcreto. E é na busca desta apropriação, partindo da compreensão da construção da pseudoconcreticidade, tendo como referência as representações dos professores que se pretende orientar este estudo.

Foi possível identificar nas respostas dadas pelos professores que estes nomearam vários aspectos, aos quais debitam o sucesso ou insucesso dos alunos. Os aspectos aqui apontados estão permeados de preconceitos⁵ e estereótipos, configurando representações mais ou menos elaboradas em relação ao saber, à criança, ao homem, à sociedade.

⁴ Expressão gramsciana. (Gramsci, 1987:20)

⁵ Preconceito: "Conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos, idéia preconcebida." (Dicionário Aurélio, 1986:1380)

Buscou-se, então, destacar as assertivas que apareceram com maior exaltação no texto dos candidatos, com o objetivo de situar o seu fundamento teórico⁶. Esta necessidade se apresentou como um caminho que, ao possibilitar a compreensão de como foram se construindo, oferece uma possibilidade para sua superação.

⁶ Entendo que as representações dos professores estão situadas teoricamente e manifestam-se, muitas vezes, como uma interpretação precária da teorias.

Parte III: *Categorizando as Representações -*

Caminhos e Descaminhos da Prática Pedagógica

5 - A EXACERBAÇÃO DO AFETO

***"A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum."
(Arendt, 1992:247)***

5.1 - Fragilidades da Identidade Profissional

A leitura das respostas fornecidas pelos professores, aos questionamentos constantes das provas que compuseram os concursos, evidenciou o quanto o magistério se vê numa perspectiva sacerdotal, além de conceber a escola como extensão do lar, extensão do espaço doméstico.

"O amor ao aluno e à profissão" foi insistentemente evocado como condição para que o educando seja bem sucedido, marcadamente no ensino de 1ª à 4ª série. No caso das escolas públicas, esta exaltação ao amor é reforçada pela "carência afetiva" que os professores supõem nos alunos das camadas populares.

Esta carência atribuída às crianças das classes trabalhadoras tem sido construída a partir de uma criança idealizada, normalmente situada nas classes médias. Uma imagem vendida, calcada em estereótipos sociais segundo os quais a infância estaria cercada de proteção material e afetiva (o amor dos pais, avós, tio...), enfim, imagem de uma criança que cresce no "reino da fantasia", cujo modelo de formação é difundido socialmente como correto.

Para iniciar esta reflexão, eis alguns depoimentos dos professores:

"O professor esta ganhando pouco, mas aquele que não ama essa profissão consiga outra coisa e de lugar para muitos que tem um objetivo a ser alcançado." (Nº 32)

"Tem professores que não amam sua profissão, por este motivo o professor nem liga se o aluno aprendeu ou não." (Nº 06)

"... muitas vezes (os professores) trabalham sem amar a sua profissão só consegue educar quem ama seu trabalho ... " (Nº76)

O professor "... tem que ter um jeito todo especial para que a criança tenha confiança, segurança, liberdade, respeito, carinho..." (Nº 57)

"Jesus foi mestre como é bonito sermos chamados de mestres." (Nº 32)

"Ame os e mostre a eles que todos nós somos capazes, ajude os, só assim seremos mais felizes." (Nº 33)

"... um professor é o segundo pais é um psicólogo é considerado tudo e ele é a grande pessoa que pode ajudar." (Nº 193)

"Educar é um ato de amor, coragem!" (Nº 218)

"... ensinar a ler e a escrever é uma arte. Por isso deve-se fazer com o maior cuidado para que não fique nenhuma parte borrada." (Nº 81)

"A arte de ensinar a ler e escrever, é um processo muito longo, no qual exige muito amor e compreensão." (Nº 179)

"A escola é como a segunda casa das crianças, ela também sai da escola sendo educado, por isso que os professores são chamados de educadores." (Nº 191)

"É lá na escola que ela (a criança) busca tudo o que irá precisar para se afirmar como pessoa.

Uma escola para uma criança é sua segunda casa, para outras é a sua própria casa, pois lá ela encontra além de conhecimentos, afeto, carinho, amizade, compreensão." (Nº 204)

"A escola é nosso segundo lar. Primeiros nossos pais devem nos educar, depois as professoras. O professor ensina boas maneiras de ler, escrever enfim a ser alguém na vida Para alguns alunos a escola é seu primeiro lar." (Nº 204)

"... ela (a criança) tem que sentir que a escola é a continuação de sua casa." (Nº 54)

Em linhas gerais, é possível verificar que os professores expressam uma concepção idealizada e estereotipada de sociedade.

Ao insistir, por exemplo, que o magistério seja uma opção, revelam dificuldade em compreender como se faz uma opção profissional, principalmente numa sociedade marcada pela desigualdade de oportunidades como a nossa.

Ensinar seria, aqui, um dom divino, separado da competência profissional, buscada, desenvolvida e adquirida. Esta imagem não se construiu sem fundamentos.

Vale a pena chamar a atenção para um texto publicado em 1949 por uma revista ligada ao Ministério da Educação, texto que sublinha uma visão muito semelhante àquela que vimos nas afirmações reproduzidas.

"... acreditamos que ensinar a ler e escrever, no bom sentido da expressão, depende, principalmente, de qualidades naturais que não se podem adquirir, como é o caso dos artistas....' Um verdadeiro professor de analfabetos não é obra de cultura nem de formação, nem se improvisa: nasce com esta capacidade, como nascem os poetas e os grandes oradores. O resto é fácil: é bastante cultivar os dons naturais, estudar e aplicar as ciências educacionais, ilustrar-se para, com mais segura base, exercer a profissão.' Em outro momento chega a autora a afirmar com relação ao professor, que '... aquele que tem em si o 'fogo sagrado' realiza verdadeiros milagres, seja qual for a situação." (Cardoso, O. B. O problema da repetência na escola primária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. 13(35):80-1, jan/abril/49. apud. Andaló, 1989 :08-09)

Observe-se que a falta de preparo pedagógico confunde-se com falta de vocação. A precariedade da prática pedagógica estaria justificada com a falta de vocação, esquecendo-se, portanto, qualquer referência à formação docente.

Descaracterizado o magistério enquanto profissão, é compreensível que o espaço escolar também seja descaracterizado enquanto local para exercê-lo, e acabe figurando como simples extensão do espaço doméstico. Assim, a escola é o lugar em que as crianças terão um reforço de sua educação comportamental¹: "... O professor ensina boas maneiras... (204/232)". Concebida como extensão-substituição do espaço doméstico passa-se a idealizar a escola enquanto local supridor de vazios que as crianças supostamente trariam de casa.

Além disso insiste-se em que a carência material se vincula diretamente à carência afetiva, cuja satisfação dar-se-á, então, na escola.

A criança pobre "... é aquela que precisa do carinho amor e compreensão do professor, alunos e toda a escola." (Nº 32)

Somem-se a isso alguns argumentos, de cunho psicológico, cuja perspectiva não reconhece na carência afetiva uma característica do ser humano, mas a transforma em "tragédia".

Em recente Relatório, publicado pelo Ministério da Educação, os aspectos aqui apontados com destaque aparecem em posição inferior na caracterização do perfil do docente brasileiro: apenas 10,4% dos professores que compuseram uma amostra

¹ Não ousaria dizer "educação moral", para não me render a uma visão estereotipada deste conceito. Falo em comportamental no sentido estrito de reforçar atitudes comportamentais desejáveis a partir de um modelo concebido e assumido como correto.

nacional, ressaltavam, como principal preocupação a adequação do plano de ensino às necessidades afetivas dos alunos. Este fato mereceu da equipe que analisou os dados o seguinte comentário:

"... neste caso estão, respectivamente, 12.7% e 12.3% dos professores da rede municipal e da zona rural, ... estes estratos concentram a maior parte dos professores leigos e das classes multisseriadas, o que pode significar que a preocupação **afetivista** é uma maneira de compensar deficiências de formação." (Brasil, 1992:81)

Ao observar a escolarização dos sujeitos aqui analisados esta explicação fica comprometida, pois o que se percebe é que a laicidade não é a única razão das deficiências na formação dos docentes.

Isto encontra apoio nos resultados da recente pesquisa da Fundação Carlos Chagas, já mencionada:

"Os professores da rede básica brasileira escrevem mal, lêem pouco e atribuem aos alunos a culpa pela reprovação. Esse perfil ... é suficiente para apagar de vez a imagem que muitos ainda têm do professor: sacerdotes idealistas, alimentados só pelo amor aos alunos." (Folha de São Paulo, 16.05.93:06)

Parece importante resgatar que a função docente pertence a uma ordem que não se estabelece com a conquista de um diploma mas, com a apropriação do saber-fazer. Quando a trajetória percorrida para a conquista desta titulação, bem como, a forma como a sociedade esta organizada, não favorecem esta apropriação, busca-se o preenchimento destas lacunas.

Para Guiomar Namó de Mello,

"Para amar e dar atenção, não são necessárias habilidades e competências técnicas especializadas. Qualquer pessoa de boa vontade pode fazê-lo. **Carência** é entendida como **carência afetiva**, e ele professor como fonte supridora. **Quando não se sabe o que fazer, ama-se**. Este seria o princípio norteador do senso comum e da prática do magistério, ainda que o bom senso nele esteja incluído." (Mello, 1982:117)

Diríamos ainda que, pela forma como os professores se expressaram, é possível perceber neles uma tentativa de estabelecimento, na relação pedagógica, de um jogo baseado numa relação mais próxima do padrão familiar. A relação que deveria ser profissional passa a ser posta, e solicitada, como relação de amizade, o que, na prática,

não é. A amizade estabelece-se por escolha, o que não é o caso da relação professor-aluno, nem o parentesco é resultado de opção, para que assim, de acordo com a cultura vigente, se imponha a obrigação de amar quem é parente, de ser complacente, de proteger.

Não seria, então, para o professor e o aluno² um desafio, ter que conviver durante todo o ano letivo com alguém que não se escolheu? Esta proclamação do afeto não traria enrustido um complexo de rejeição a ser compensado? Se no caso da relação pedagógica não se conta com o vínculo real de parentesco, nem se pode lançar mão da opção que coroa uma amizade, onde se situaria o vínculo afetivo? No objeto de trabalho desta relação, ou seja, no conhecimento? Mas, se como tem sido indicado, o professor não domina este objeto o suficiente para estabelecer com ele uma relação de paixão, onde situá-lo? E, como se sente o professor por não dominar, o que seria sua ferramenta de trabalho? Como se estrutura, neste caso, sua identidade profissional?

Parece importante retomar a conotação do afeto proclamado.

"Os alunos que frequentam as escolas públicas tem 1.000 problemas, antes de aprender à escrever querem carinho." (Nº 16)

"... é função do professor incentivar as crianças para frequentarem sistematicamente a escola, tornando-a um segundo lar. Dar atenção e carinho para todos os tipos de crianças sejam pretas, brancas, ricas ou pobres." (Nº 198)

Da fala dos professores é possível deduzir que este amor não redundava numa aposta no aluno, mas ocupa um espaço para compensar supostas carências afetivas. Não acreditando no potencial cognitivo destes sujeitos, entende-se que o conhecimento escolar não é valorizado, já que o espaço escolar não estaria ocupado por indivíduos capazes ou em condições de se apropriarem e usufruírem deste conhecimento.

² Durante participação no Seminário: Interação em sala de aula: a delicada relação professor-aluno, coordenado pela professora Carmen Andaló e promovido pela UFSC em 10 de março de 1993, o professor Oscar Reymundo lembrava que: "O grupo-turma que compõe uma determinada classe escolar não se reúne voluntariamente. É agrupado em função de algum critério da instituição escolar, a princípio para estudar, e submetido à autoridade de um adulto supostamente instruído que deverá promover-lhe o acesso à instrução. Não são coleguinhas que se reúnem na esquina e vêm na escola brincar com a tia."

O amor proclamado estaria, então, mais próximo de uma mercadoria que deve ser oferecida à "clientela" pelo professor. Uma relação afetiva entre seres humanos, a priori, deveria redundar em prazer. À medida que o amor é colocado como uma espécie de obrigação, o prazer pode simplesmente inexistir ou ao menos ficaria comprometido. Estabelecendo-se um contrato em que a mercadoria a ser trocada é o "amor", oportuniza-se um resultado no qual alguns alunos, em função do tipo de troca que estabelecem, serão estimulados, ao passo que outros, ao não corresponderem, poderão ser desencorajados e/ou rotulados de incapazes.

Se pensarmos que boa parte dos professores que hoje atuam nas escolas públicas, têm suas origens muito próximas às de seus alunos é possível aventar ainda a hipótese de que a penalização e as expectativas lançadas sobre os educandos têm a ver com própria subjetividade dos educadores. Estes poderiam estar projetando nos alunos a sua imagem/identidade pessoal, e buscando sua realização através de alguns que, na sua idealização, teriam um perfil mais próximo do seu eu idealizado.

Neste sentido Marcel Postic comenta,

"A busca de si mesmo no outro, num outro mais jovem, que surge como um novo ponto de partida para uma vida, está certamente na origem das relações duais privilegiadas entre o educador e um ou vários alunos. A criação de um outro eu, de uma forma consciente e deliberada, não permite uma vingança sobre o nosso próprio destino, que nos escapou?" (Postic, 1984:208)

Pode-se falar, portanto, de uma necessidade do professor de ser aceito, o que se procura satisfazer através da "doação".

A dificuldade de construir uma identidade profissional pode fazer com que, embalado por sua insegurança, ao nomear o amor como elemento fundamental da relação pedagógica, na forma proclamada, suplique amor a si mesmo. Assim, ao indicar a necessidade de satisfação das carências dos alunos, o professor pode estar indicando a necessidade de satisfação de suas próprias carências. No limite, na perspectiva apontada, estaria sendo proposta uma relação de dependência puramente afetiva e não uma relação mediada pelo afeto na busca pela apropriação do conhecimento.

Desenvolvendo uma relação de dependência afetiva, o docente estaria, de certa forma, protegido nos seus pontos mais vulneráveis. Como aponta Marcel Postic,

"Na situação escolar quando o docente mantém uma situação de dependência em seu proveito, evita que os alunos exteriorizem os conflitos ..." (Postic, 1984:151)

Numa situação de aparente imaturidade afetiva, estaria dificultada a possibilidade do estabelecimento de um afeto estimulador da relação pedagógica, e o professor pode acabar por colocá-lo no limiar de suas próprias necessidades afetivas. Desta forma, a possibilidade de compreender a necessidade da criança e supri-la naquilo que compete ao professor, fica dificultada.

É importante lembrar um dos pontos mais duramente combatidos no modelo tradicional de escola: a distância entre professor e aluno, quando o docente era visto como ser inatingível, mitificado, revestido por uma magia em função da concentração ou posse do conhecimento que detinha. A partir desta crítica, esboçou-se um modelo de escola para superar esta distância, à qual estavam sendo atribuídas muitas das dificuldades dos escolares. No entanto, a superação desta barreira, como se sabe, não se baseou na defesa do afeto enquanto mediador e favorecedor da aprendizagem. No caso do escolanovismo, acabou-se propondo um modelo de escola que, exacerbando afetividade, contribuiu para, de certa forma, banalizar o conhecimento escolar.

"A passagem da mediação intelectual à mediação afectiva na concepção do papel do docente põe em evidência que se sentiu a necessidade de restaurar a via afectiva no domínio escolar, de reencontrar a verdade de uma relação humana que não separe mais a razão e os sentimentos e que corresponda a uma nova finalidade educativa, a do saber ou poder ser (J. Ardoino, 1963)." (In.: Postic, 1984:67)

Explorar o afeto na relação pedagógica pode ser uma forma de facilitar a aprendizagem, se este sentimento não estiver situado num **locus** de compensação e se estiver clara a sua função. A compensação, o sentimento de compaixão, na forma como tem sido abordado, não contribui para o crescimento do educando. Afinal, quem ama mais? Quem tem compaixão pelo aluno e em função disso o acaricia mas sonega aquilo

que ele tem direito de receber na escola, o conhecimento? Ou, aquele que exige mais do aluno por acreditar que ele é capaz e assim, e por isso, "ama o aluno"?

Neste sentido Marcel Postic, partindo de estudos de Janine Felloux (1973,1974), faz a seguinte observação

"... certos tipos de pedagogia moderna mais não fazem, por vezes, do que dissimular a relação de desigualdade e de coação, referindo-se a uma complementariedade das 'naturezas' do docente e dos discentes, fazendo do docente o pai idealizado, protector, que estabelece uma relação 'humana', 'eficaz'. No contrato pedagógico tradicional, os alunos abandonam uma parte dos seus direitos em troca de lucros que irão obter graças ao docente; no tipo de contrato introduzido por certas pedagogias, a submissão é mais completa, porque quando o docente pretende dar-se por inteiro, exige do aluno, em resposta, o dom de si mesmo. A ameaça de uma recusa, de uma rejeição, torna mais limitados os laços entre o aluno e o docente." (Postic, 1984:175)

5.2 - A Professora-Mulher como Fonte de Amor

A maciça presença de mulheres no magistério, marcadamente no ensino de 1ª à 4ª série, bem como, a confirmação desta presença nos sujeitos que compuseram esta amostra, na qual 96% dos candidatos são do sexo feminino, sugeriu um percurso onde, ao explorar o veio afetivista localizado na fala dos professores, se tentasse apontar algumas articulações com a feminilização do magistério.

Nesta "pedagogia do afeto", as exigências para o exercício do magistério de 1ª à 4ª série, e aquelas voltadas para a criação dos filhos aparecem muito próximas.

"... Assim como a criança respeita seus pais em casa. Assim é na escola, a criança respeita sua professora e colegas. Na escola a professora é a mãe, e os colegas seus irmãos. Por isso dissemos que a escola é uma continuação do lar porque, depois que a criança aprende suas primeiras educações em casa com seu pai e sua mãe." (Nº 212)

A representação acerca da relação pedagógica, apresentada desta forma, qualifica-a enquanto atividade associada à rotina doméstica, revelando a incorporação, por parte dos professores, de valores sociais que atribuem à mulher o desempenho de funções específicas no contexto social. Como já foi dito, esta incorporação interfere na construção da identidade profissional, vincula a atividade docente a papéis femininos, em detrimento do próprio conteúdo específico fundamental da prática pedagógica, marcando

vivamente as concepções por um forte condicionamento ligado ao "estado de ser" deste sexo. Neste sentido Bernardo Jablonski comenta:

"... por ação de forças culturais" ... homens e mulheres tornam-se "... diferentemente suscetíveis às razões do coração. Como disse Madame de Staël, as mulheres privilegiam mais que os homens tudo que diga respeito ao mundo afetivo.

As necessidades de companhia humana, suporte emocional, de ajudar e ser ajudado, de gostar e ser gostado, de amar e ser amado **foram sendo distribuídas ao longo da História com pesos diferentes a homens e mulheres.**" (Grifo meu) (Jablonski, 1991:78)

Assim, a imagem de mulher foi construída associada mais ao coração do que à razão, mais à intuição do que à indução e dedução, e sua atividade foi considerada menos científica, menos racional.

Em pesquisa realizada nos meados dos anos 80, no leste dos EUA (cf. Viorst, 1988:121) entre alunos do último ano do ginásio, sobre a expectativa destes em relação à sua situação pessoal ao chegarem aos trinta anos, os dados revelaram: os dois sexos esperavam que as mulheres estivessem ocupadas em gerar e criar filhos, conciliando algum trabalho de meio período. Para os meninos imaginou-se um futuro diferente, mas bem conhecido: seriam bem-sucedidos, profissionais em tempo integral sustentando as famílias.

Segundo Judith Viorst, a educação recebida pela mulher na infância pode explicar estas expectativas, no entanto, a autora faz uma ressalva:

"... a origem da dependência feminina pode ser mais profunda do que os hábitos de educação da infância. E devemos lembrar que dependência é sempre uma palavra pejorativa.

A dependência feminina parece consistir menos no desejo de ser protegida do que no de ser parte de uma teia de relacionamento humano, o desejo não só de ter - mas de dar - amor e carinho. O desejo de precisar que outras pessoas ajudem e consolem, o desejo de compartilhar os bons e maus momentos, de dizer 'eu compreendo', de estar do nosso lado - e também o inverso, **a necessidade de ser necessária**, talvez exista no íntimo da própria identidade feminina." (Viorst, 1988:12)

As funções desempenhadas pela mulher no lar, marcadamente antes de sua maciça inserção no mercado de trabalho, contribuíram para lhe atribuir o status de "rainha do lar".

"..., foi o isolamento das famílias no início da industrialização, ao lado de uma ideologia da 'domesticidade' fortemente veiculada na época vitoriana, que fez da mulher uma espécie de rainha do lar, santa e ... prisioneira. Senhora do lar, penhor da estabilidade familiar, mas encurralada em seu próprio refúgio." (Jablonski, 1991:142)

Nesta condição, sua missão principal seria a de cercar seus rebentos, incluindo o marido, de conforto, usufruído a partir do trabalho doméstico - roupa e casa limpas, boa comida, etc. Sua capacidade de amar estaria retratada no caráter de sociabilidade, no companheirismo, na capacidade de lidar com crianças. Apesar de sustentadora desta estrutura familiar, o desempenho das atividades que redundam no conforto da família foi incorporado como função natural a ser desempenhada pela mulher na vida doméstica, não merecendo, portanto, nenhuma valorização enquanto trabalho.

A industrialização, que liberou a mulher da necessidade de confeccionar artesanalmente uma série de produtos para o consumo familiar, contribuiu para diminuir sua participação na economia doméstica, passando ao homem - que cada vez mais foi se inserindo em atividades fora de casa - a atribuição de sustentar financeiramente sua família. Eis o que afirma Jablonski:

"No que diz respeito às atitudes cobra-se dos homens uma postura mais 'instrumental', e das mulheres uma postura 'expressiva'. Isto e, segundo Spencer et al.(1985), os homens são responsáveis pelo apoio e proteção à família, bem como pela ação política e econômica na sociedade. As mulheres cabem a responsabilidade primária pelos cuidados da casa e a criação das crianças. Estas seriam, resumidamente, as maiores distinções entre os papéis instrumentais e expressivos. (...)
Consónante com a divisão 'expressivo' **versus** 'instrumental', dos homens se espera independência, assertividade, iniciativa, decisões e necessidade de realização. As mulheres, mais expressivas, percorrem o distinto caminho da emotividade, ternura, sensibilidade e necessidade de afiliação. Esses estereótipos estão tão entranhados e tão difundidos que acabam atuando como pautas de conduta e viram estereótipos prescritivos ..." (Jablonski, 1991:154)

Lembre-se que até meados do século XVIII a família se organizava a partir de um núcleo econômico, e neste núcleo dava-se também o vínculo afetivo. Com o deslocamento das atividades econômicas para fora do âmbito familiar, o afeto tornou-se predominante dentro da família.

"..., a modernidade veio dispensar a família de sua função historicamente básica: a de garantir a nossa sobrevivência. (...) Com o progressivo

isolamento e perda de funções, o afeto passou a ter um papel 'inflacionado' no campo familiar." (Jablonski, 1991:52)

Baseado nos escritos do historiador francês Philippe Ariès - que cunhou a expressão "prisão do amor" para caracterizar o elevado afeto como fator gerador de dependência - Bernardo Jablonski (1991) afirma que se concentrou nas mãos da mulher a incumbência de prover à afetividade de que a família necessitava como forma de compensação pela perda do poder que anteriormente detinha no lar, na sua contribuição direta para a economia doméstica.

"O culto à domesticidade (...) serviu de suporte ideológico para que as mulheres se conformassem com o exclusivo papel de guardiãs do lar, mães em horário integral e responsáveis diretas pela visão do lar como refúgio afetivo em um mundo frio e ameaçador." (Jablonski, 1991:49)

À medida que a mulher começou a inserir-se no mercado de trabalho, levou consigo estes atributos, que no magistério de 1ª à 4ª série tiveram espaço para se colocar como "ferramentas de trabalho". No entanto, este conjunto de valores que, a princípio, enaltecem a mulher, concorreu para deslocar a aprendizagem do eixo central do ato educativo, colocando o afeto em seu lugar, o que não facilitou o aperfeiçoamento da atividade pedagógica. Ao contrário, contribuiu para descaracterizá-la, tornando à dependência afetiva superior a dependência intelectual, mais apropriada quando se trata de ensino.

Considere-se que a inserção profissionalizada da mulher no mercado de trabalho, através da atuação no magistério - principalmente nas séries iniciais, e aos poucos também no 2º Grau e no ensino superior - é significativa. Esta inserção articulou-se com o alargamento da escolarização das mulheres, exigida cada vez mais pela situação econômica e estimulada, ao mesmo tempo, pelo desejo de autonomia em relação ao homem.

No entanto, mesmo quando lhes foi estendido o direito de ingresso na escola - no caso brasileiro através da Constituição de 1823, juntamente com a proposta de tornar gratuita a instrução a todos os cidadãos - a educação feminina enfatizava os trabalhos voltados para o cumprimento de tarefas domésticas e para, em geral, prepará-las para

serem "esposas prendadas", enquanto os homens ocupavam seu tempo com leitura, aritmética e escrita.

Isto dificultou as primeiras tentativas de formação de um corpo docente feminino para atuar no ensino primário brasileiro. Nossa primeira Escola Normal, criada em Niterói no ano de 1835, acabou se caracterizando por atender um expressivo número de moças oriundas de famílias abastadas, cujos interesses não estavam pautados na busca da consolidação de uma carreira profissional. Este perfil de clientela marcou grande período da história das Escolas Normais, o que contribuiu para a formação de muitos estereótipos e preconceitos com os quais nos defrontamos ainda hoje.

Aliem-se aqui os registros que revelam que, mesmo antes de contar com o direito de acesso ao ensino público constitucionalmente reconhecido, as moças de famílias mais abastadas eram assistidas em casas-escolas. Em Florianópolis, o viajante Barão George Heinrich von Langsdorff (que esteve em Santa Catarina no período de 20.12.1803 à fevereiro de 1804) narra o cenário desta educação, referindo-se à esposa do colecionador de insetos Sr. Matheos Cardoso Caldeira:

"... mulher trabalhadeira e muito habilidosa em artes femininas, era a diretora de uma escola para moças, que funcionava na própria casa. À minha entrada na sala eu observei jovens moças sentadas sobre uma esteira de palha, estendida no chão, onde uma delas tecia e a outra costurava, a terceira bordava, outra soletrava e aprendia a ler, outra fazia rendas, enfim, todas se entretinham, de sorte que causou uma impressão muito viva e me deu a melhor idéia do trabalho e da atividade dos meus hospedeiros." (Ilha de Santa Catarina: Relatos dos Viajantes, 1984:170)

Este tipo de formação para as mulheres nivelava afazeres e prendas domésticas com apropriação de conteúdos, o que não encontrava espaço nas escolas masculinas destinados à difusão de outros tipos de "conhecimentos". Reforça-se, assim, a extensão de sentimentos e cuidados (pelo menos aparentes) peculiares ao lar para a escola, favorecendo distorções acerca da função desta última.

Os depoimentos abaixo podem contribuir para retratar, um pouco, a extensão dos aspectos indicados até aqui, além de mostrar que, em geral, as próprias candidatas ao concurso falam de si como "professor" e não "professora".

"O professor é o educador que irá servir de exemplo para o aluno. é daí que virão as personalidades do futuro." (Nº 208)

A professora "... é que serve como uma segunda mãe, que ensina os primeiros passos da vida." (Nº 208)

"...a escola é uma verdadeira continuação do lar, pois é a onde a criança passa grande parte de seu tempo.... Na escola a professora é a mãe e os colegas seus irmãos." (Nº 212)

"O bom professor sempre vai preocupar-se em ensinar um aluno em uma didática muito especial; (amor), pois o professor que ama, ensina e não atrapalha." (Nº 75)

"A melhor forma de educar é através dos bons exemplos, bons hábitos, bons costumes." (Nº 210)

O tipo de postura, que prima pelo afeto aliado aos bons costumes, pode ser ilustrado também com o texto do discurso proferido pelo Monsieur Bonnet em 1727, o qual elenca quesitos a serem preenchidos pelas professoras.

"Para bem se desincumbir do dever de professora três coisas são necessárias: a primeira é a estima por esta função; a segunda é a afeição pelas crianças; e a terceira uma grande paciência. Alguns defeitos devem ser evitados: o orgulho e o desejo de promoção; o amor próprio, o cuidado consigo mesmo, de suas próprias satisfações; a procura mais da própria glória que da glória de Deus; o maior interesse pelas ciências do que pelo fervor e o temor de Deus e virtudes cristãs, que devem ser o primeiro e principal objeto."¹ (Monsieur Bonnet, apud Lopes, 1991:....)

Este discurso aponta, ainda, para uma imagem da professora que reflete uma imagem angelical de mulher, a qual agrada à Igreja, e tem sido por ela difundida ao longo dos tempos.

O laço que prende a educação à Igreja, no entanto, é muito mais profundo. Devemos lembrar que, até o século XVIII, a Igreja era a principal tutora da educação formal e manteve-se, no Brasil, até meados do século XX como principal responsável pela educação da mulher. O cunho "humanista", revestido de religiosidade, que impregna o ideário pedagógico contou com este incremento.

¹ Texto integrante do discurso de Monsieur Bonnet, Superior Geral das Filhas da Caridade, 1727, apud: A educação da mulher: A feminilização do magistério. Eliana Marta Teixeira Lopes. Teoria & Educação Revista nº 04. 1991: 22-40. Pannonica Editora Ltda.

A participação do Estado, até este período, caracterizava-se mais pela subvenção financeira para manutenção dos colégios, do que pela intervenção em questões de cunho didático-pedagógico. O Estado passou a assumir mais decisivamente este setor, quando as necessidades emanadas do desenvolvimento econômico assim o sugeriram ou exigiram. Contudo, a educação conservou valores religiosos muito fortes, espaços sagrados que a Igreja buscou manter dentro do aparelho educacional.

Estes valores foram resguardados nos limites dos interesses do capital, contribuindo para justificar desigualdades sociais como fenômenos naturais. Assim, na transição da tutela da Igreja para a do Estado foram mantidas algumas formas e

"... modelos escolares elaborados sob a tutela da Igreja, aos quais se junta a constituição de um novo corpo de docentes,... ." que não precisariam ter necessariamente um vínculo com a Igreja " ... recrutados e vigiados pelas instâncias emanadas do poder estatal. O processo de estatização do ensino é antes de tudo a substituição de um **corpo docente religioso** (ou sob o controle da Igreja) por um corpo laico (ou sob o controle do Estado), sem que por isso as antigas motivações, nem as normas e os valores que caracterizaram as origens da profissão docente, tenham sido substancialmente modificadas: o modelo do docente permanece muito próximo daquele do padre." (Nóvoa, 1991:118-119)

Pode-se dizer que, num estado capitalista, há interesse em manter acesa a docilidade humana, para abafar possíveis focos de insubordinação e o desenvolvimento da criticidade. Quanto mais dóceis e subservientes forem os indivíduos nas suas relações, maior o espaço de manobra para manipulações, visto que a docilidade, o afeto, neste interim, estão colocados como elementos facilitadores de subserviência.

Este espírito "fraterno", centrado na camaradagem sustentada numa concepção de afeto própria das relações familiares, pode ser observado no interior de algumas empresas. É comum encontrar patrões que desenvolvem entre os empregados a idéia de que todos compõem uma grande família, atribuindo à empresa a feição de "lar" - o grande ninho protetor, onde todos devem dispender o máximo de esforço e zelo para mantê-lo saudável e sobretudo lucrativo.

Esta concepção, difundida nos meios educacionais, favorece a elaboração de representações "caseiras" acerca da função da escola que chegam a extremos, como se pode verificar no depoimento abaixo.

"A escola deve ser uma continuação, sequência, do lar da criança, por pior que este seja. Geralmente há uma ruptura entre o lar e a escola."
(Nº 087)

Este estilo de relação que propõe instaurar, através de um afeto apelativo, um caráter de lar à escola e de família na união do corpo docente e discente, como tem sido apontado, pode estar concorrendo para descaracterizar o espaço escolar como local da aprendizagem.

A este respeito, Marcel Postic afirma:

"... a situação de formação confunde-se com o universo maternal, e o formador identifica-se com a mãe toda-poderosa, que alimenta e protege ou, pelo contrário, que recusa o alimento aos seus filhos e que os rejeita."
(Postic, 1984:209)

Poder-se-á argumentar, no mínimo, que, sendo a escola, a princípio, a segunda instituição formal que a criança frequenta, é importante que esta encontre no professor um modelo diferenciado do materno. Ao portar-se como "mãe" o professor confunde papéis, não favorecendo à criança esta diferenciação. A maciça presença das mulheres no ensino básico fundamental (1ª à 4ª série) tem se colocado como elemento favorecedor desta confusão de papéis, o que, não se pode esquecer, favoreceu a constituição deste corpo docente feminino.

Embora, muitas vezes, os argumentos justificadores da feminilização do corpo docente, marcadamente no ensino básico, estejam centrados em princípios como a docilidade natural, o jeito para atender crianças, enfim, uma gama de características de um trabalho colado à atividade extra-doméstica, não se poderia deixar de articulá-lo com a expansão industrial e a complexificação das relações sociais; lembre-se também que neste século, um grande contingente da população masculina foi recrutado para repetidas e longas guerras.

Estes momentos ampliaram as possibilidades de inserção da mão-de-obra feminina no mercado produtivo, o que caracteriza certa ambigüidade: por um lado, o magistério foi se constituindo em meio pelo qual a mulher foi se construindo profissionalmente, por outro, a mulher é um veículo pelo qual se desvaloriza a função da escola e da educação formal, enquanto se valoriza cada vez mais a tarefa produtiva de bens de consumo, tarefa que ocupa número maior de trabalhadores.

No interior do sistema educacional também houve deslocamento da mão-de-obra masculina, que passou a desempenhar atividades de cunho mais administrativo e de controle, através da burocratização deste setor, favorecendo a fixação das mulheres em espaços anteriormente ocupados por homens.

Baseada nos estudos de Michael Apple, Cybele Crossetti de Almeida diz que

"... os homens não saíram da **educação** e sim das **salas de aula**, o que implica uma noção de poder e de distribuição de poder."

Seguindo o raciocínio do referido autor, Almeida prossegue

"... os homens saíram das salas de aula - facilitando o ingresso das mulheres - porque lhes foram oferecidas novas oportunidades de aperfeiçoamento ..." (Almeida, 1991:164-165)

Os países em processo de modernização necessitavam expandir o serviço educacional, ao lado de outros serviços voltados ao atendimento da população. Desta forma, a presença da mulher no mercado de trabalho atendia à necessidade de ocupação desta mão-de-obra, elevando o número e o índice da população economicamente ativa. Alie-se a isto a possibilidade que esta mão-de-obra oferecia de baixa remuneração, e a propagação de valores e sentimentos que interessa à estrutura capitalista. Além disso, a compatibilidade de horário do magistério, com afazeres domésticos fortaleceu a manutenção, mesmo que aparente, de uma organização familiar, na qual a mulher continuou responsável pelas questões domésticas.

Também importa ressaltar o que segue:

"E há os partidários da 'pureza' das mulheres, que afirmavam serem estas seres 'angelicais' ou simplesmente frígidas (conforme quem anuncia) tendo como denominador comum a visão de que a sua sexualidade é não só passiva na forma como neutra no conteúdo, ou

seja, não apresenta desejo em si, apenas molda-se aos desejos de outrem. Esta última concepção ganha força à medida que o século avança, até apresentar-se, ao final deste, como francamente majoritária." (Almeida, 1991:161)²

Esta imagem angelical é reafirmada pelo positivismo de Augusto Comte, tomado como premissa para os estudos e escritos de Sarah Stickney Ellis, cujos livros influenciaram na construção da identidade feminina numa perspectiva, que localiza na mulher o auge da sensibilidade em contraposição à racionalidade masculina. Despe-se, assim, o sexo masculino da necessidade de desenvolver seu afeto, de trabalhar e explorar sua emoção, elegendo-se a mulher como responsável pela resignação do homem, embalada pelo dom natural, numa tarefa de total desprendimento e doação.

É importante compreender este estereótipo acerca da natureza humana: as características femininas, apontadas como facilitadoras do trabalho docente na esfera infantil, seriam aprendidas por intuição pela mulher desde a infância. Não se trata, obviamente, apenas de um componente biológico do sexo, embora muitas vezes assim apresentado, mas também do resultado de uma formação cultural que diferencia emocional e socialmente os sexos, como foi inicialmente apontado.

A idéia da resignação do homem-operário³ segundo o exemplo da mulher foi estendida às crianças, sendo outorgado ao sexo feminino a missão de redimí-las, o que equivale também a formá-las nesta resignação.

Estes valores, expressos no positivismo de Augusto Comte, que, como se sabe, marcou ideologicamente o Brasil no final do século XIX, adquiriram grande expressão. Desde então,

"A construção da identidade da professora como mãe, da escola como 'lar', que acompanha a imagem da 'professorinha' ... não é mera

² A autora cita como referência para este raciocínio os estudos de Peter Gay. A educação dos sentidos: a experiência burguesa da rainha Vitória a Freud, São Paulo, Cia das Letras, 1988, pgs. 116-117. Ainda neste sentido um referencial não explorado aqui, mas que se constitui em fonte importante de reflexão, pode ser localizado em Michel Foucault. *História da Sexualidade I - Vontade de Saber*. Biblioteca de Filosofia e História das Ciências. Rio de Janeiro, 1980.

³ Comte, por exemplo, pede que os operários aprendam com as mulheres que não devem sonhar sonhos impossíveis de transformação social, mas devem resignar-se, a exemplo das mulheres.

coincidência que ... ocorra predominantemente nas séries iniciais onde as mulheres são as principais fornecedoras de mão-de-obra e que este setor da escola seja encarado como gueto de má qualificação; onde os aspectos cognitivos disputam com os afetivos e muitas vezes saem perdendo. Enfim, como etapa de socialização que tem função meramente introdutória que estão à espera da criança em níveis superiores, estes sim com significativa e crescente proporção de homens." (Almeida, 1991:164)

O sentimento maternal, a priorização do afeto, conduzem a um desempenho profissional que prima pelas "boas maneiras" dos educandos, os "bons modos", padrões comportamentais que assumem relevância no processo educativo. Encarando a escola como segundo lar e a professora como segunda mãe, não se oportuniza a ruptura necessária entre os dois cenários: casa e escola. Esta proposta de ruptura não deve ser entendida como defesa da desarticulação entre escola e família. A ruptura a que se está referindo é aquela necessária para a clarificação das tarefas familiares e escolares e para que se possa ver na escola uma sede para uma possível modificação da sociedade, e não só para sua reprodução.

Associando características do trabalho docente, das séries iniciais, com funções domésticas, reforça-se a idéia de que o corpo docente responsável pelo atendimento da criança deva ser eminentemente feminino, haja vista que no seio familiar este padrão está sedimentado.

O estigma do afeto tem sido usado também sob o pretexto de necessidade presente na criança, ao ingressar na primeira instituição formal distinta da família, de encontrar alguém que amenize o provável choque, provocado pelas mudanças de ambiente, usufruindo do calor, segurança e afeto nos braços de sua segunda mãe. Certamente este tipo de argumentação não retrata a realidade da clientela infantil que freqüenta hoje a escola pública brasileira, a qual enfrenta desafios prematuros para sobreviver.

O reforço aos atributos peculiares ao sexo feminino, centrado no aspecto afetivo, deixa transparecer a crença de que este dom feminino serviria para contrabalançar um maior desenvolvimento do aspecto cognitivo no homem, o que se verifica no alargamento de sua participação no magistério na proporção da elevação do grau de ensino.

Paralelamente, observa-se que, na medida em que o salário dos professores diminui em todos os níveis, a participação da mulher aumenta, revelando uma inserção profissional acompanhada de um desprestígio econômico da profissão.

O modelo familiar gerado sob a ótica patriarcal, colocou a atuação profissional feminina como transitória e sua remuneração como uma segunda renda que, a princípio, não alterava significativamente as disponibilidades financeiras da família. Vê-se que, ao mesmo tempo em que se atribui às professoras primárias um imenso rol de valores e atributos, o fato de ser esta categoria profissional composta maciçamente por mulheres, contribui para agravar a sua proletarização. Contudo, é também esta proletarização que abre a possibilidade do ingresso da mulher neste campo de trabalho. Desta forma, é contraditório mas real: aquelas que desenvolvem um afã generosíssimo de influências e atividades, cujos valores são os mais corretos e cuja conduta, amor, abnegação, compreensão atingem os mais altos patamares, são "recompensadas" (desprestigiadamente) com um baixo salário. Em caráter ilustrativo, vale a pena ver o discurso proferido pelo então governador do Estado de Santa Catarina Adolpho Konder, durante a realização da 1ª Conferência Estadual do Ensino Primário, no ano de 1927.

"Não compreendo o professor funcionário público apenas, e nem creio que alguém ensine tão somente por dinheiro, porque o dinheiro não basta para compensar o mestre das injustiças e dos trabalhos insanos da sala e muito menos para remunerar o benefício da instrução ministrada."
(Santa Catarina, 1927:172)

Num país onde a estrutura econômica favorece o agravamento dos contrastes sociais, o valor do trabalho está diretamente relacionado à conversão de lucros aos cofres das empresas. Sem integrar com maior peso essa massa de trabalhadores, sem produzir lucros diretos - embora se verifique sua inserção cada vez mais precoce em atividades econômicas marginais - a criança da classe trabalhadora não é valorizada. Assumindo um papel que se vincula à imagem de guardiã social ou babá destas crianças, o trabalho da professora primária, principalmente na rede pública, sofre o desprestígio, por lidar com quem não é prestigiado no contexto econômico-social.

Neste sentido, para exercer um papel norteado pelas funções e imagem de "tia", a professora não necessita pretensamente de uma formação consistente, nem de condições de trabalho que sirvam de suporte para o bom desempenho da função. Dilui-se a especificidade do fazer pedagógico, comprometendo a socialização de um conhecimento ao qual as classes populares, mesmo tendo acesso a veículos de comunicação não teriam acesso sem a mediação do professor na escola.

Os estereótipos criados em torno dos cursos de magistério, qualificando-os como um curso com poucas exigências em termos da capacidade intelectual dos alunos, reforçam-se neste contexto, revelando, porém, ambigüidade quando confrontados com a idealização que se faz do ensino primário, e da função de quem o exerce, como preparadores de "futuros dirigentes da nação".

Por mais marginalizada que esteja, a atuação docente no ensino básico, além de apresentar-se como mercado de trabalho bastante amplo, com uma jornada que permite compatibilidade com os afazeres domésticos, é também uma das oportunidades mais viáveis de continuidade dos estudos para a mulher. Esta característica peculiar em relação a outras profissões, por seu horário parcial, permite a freqüência simultânea a cursos de nível superior, que poderiam contribuir para elevar a qualificação destes profissionais.

Atualmente tem-se uma série de outros cursos, a nível de 2^o Grau, cujo ingresso exigiria os mesmos requisitos que o magistério (em termos de escolarização). No entanto, além dos valores construídos e alicerçados na história anterior empurrarem a mulher para o magistério, em outros setores estas teriam que disputar seu espaço em condições desiguais com os homens.

Não se pode atribuir hoje a opção pelo exercício do magistério de 1^a à 4^a série como influência familiar ou aprimoramento necessário para o competente exercício da função de mãe e esposa. É notório que os cursos de magistério a nível de 2^o Grau abrigam, atualmente, uma clientela com perfil diferenciado daquele verificado há menos de duas décadas. Houve uma proliferação destes cursos, necessária ao atendimento da

demanda escolar acompanhado de um dismanteloamento que os fragilizou em termos de conteúdos, mantendo mais vivamente valores ligados ao caráter afetivo-comportamental. O nível de renda das famílias dos alunos que atualmente ingressam nestes cursos, pelo menos nas escolas públicas, não se apresenta mais como antes. Estes alunos são filhos da classe trabalhadora em grande parte. Sua renda já não é mais apenas um acessório no orçamento familiar e passa a competir com a remuneração dos outros trabalhadores da casa (pai, marido, etc.).

Embora alterada sua importância do ponto de vista econômico no seio familiar, mesmo com a degradação dos salários, alguns valores estereotipados continuam marcando presença no desempenho desta função. A alteração da importância financeira do salário da professora, que ocorreu à luz da degradação dos salários em geral, não foi acompanhada por uma valorização profissional (talvez pelo contrário), nem engendrou um aperfeiçoamento desta atividade - não a profissionalizou.

A mulher foi se adaptando (pois parece que não se trata, na maioria dos casos, de opção) na idade adulta a um trabalho adequado a seu sexo e para o qual foi preparada às vezes sutilmente, outras, ostensivamente desde pequena. O magistério molda-se a este perfil com a grande vantagem adicional de não dificultar o grande projeto idealizado para as mulheres, o casamento. Estas características, por sua vez, contribuem para a elaboração de uma justificativa razoável para os baixos salários.

A transferência do modelo familiar para o ensino primário e a concepção deste como atividade colada a valores que caracterizariam as relações na família encontrou, no Brasil, um ingrediente peculiar: a introdução do pronome de tratamento tia⁴ para caracterizar a professora primária.

A antiga "professorinha" foi promovida a tia. Mais do que transferir uma forma de tratamento inerente ao seio familiar para a relação pedagógica, esta forma de

⁴ No conteúdo das provas que estão sendo analisadas, apenas um candidato (Nº 76) referiu-se a professora como tia. No entanto, a essência do pensamento que instaurou este tipo de tratamento perpassa boa parte dos conteúdos.

tratamento despersonaliza as professoras, homogeneizando-as, usurpando sua subjetividade. A introdução generalizada que conferiu o título de tia à professora, buscou gerar uma idéia de parentesco, no interior da escola, que é falsa e por isso mesmo desrespeita também a criança. Além disso, concorre para descaracterizar o professor enquanto profissional representante da sociedade, colocando-o à altura de um representante da família.

O fato de tratar a professora como tia

"tudo indica, surgiu no final da década de 50, quando as crianças filhas de famílias abastadas e também da classe média alta, aprenderam a tratar as senhoras, amigas de seus pais, de tias. A justificativa para tal uso seria a possível dificuldade que as crianças teriam para aprender o nome dessas pessoas. Tratando-as "tias" o relacionamento das crianças seria facilitado. A partir daí o hábito se estendeu às professoras dos cursos pré-escolares (década de 60) e mais tarde (década de 70), às professoras das escolas do antigo primário." (Novaes, 1984:127)

Segundo Poppovic (apud Novaes, 1984:127), os estudos empreendidos não detectaram em nenhum outro lugar do mundo a substituição da forma de tratamento "professora" por "tia". Isto parece ser tipicamente brasileiro. No entanto, a essência do pensamento que colocou em cena esta forma de tratamento não é só brasileira e seu caráter influenciou professores em muitos outros lugares, acompanhando os valores angelicais e reforçados no interior das teorias do escolanovismo.

Alie-se a isto o traço cultural, existente em nossa sociedade, que impinge o apelativo "tia" a mulheres que, na família, se mantinham solteiras e se transformaram em fonte de satisfação de afeto, mas nunca reverenciadas como fonte de saber. O reforço desta forma de tratamento e o estímulo a manter-se como guardião da prole de seus familiares ocorreu em Santa Catarina por ato legal (Lei nº 1187 de cinco de outubro de 1917), o qual proibia às normalistas que atuavam em grupos escolares, situados nas regiões urbanas de contraírem matrimônio, contrariando a tradição que mantinha a preparação para o Magistério como porta para o casamento.

Este mesmo padrão normativo para atuação no magistério primário pode ser verificado, também, na história do ensino elementar norte-americano. O contrato de

trabalho padronizado que regulamentava a atividade docente nas escolas elementares dos Estados Unidos, em 1923, estabelecia em suas cláusulas contratuais uma série de normas a seguir. A vida das professoras era "cercada" de tal forma que parece difícil imaginar que, como reflexo de um contrato-padrão, destoassem de um comportamento padronizado. As sanções impostas refletiam normas de conduta normalmente estabelecidas pelos pais - as quais eram posteriormente seguidas pelos maridos - e contemplavam: limite para comprimento do vestido, proibição ao uso de bebida alcoólica, cigarro e cosméticos nos cabelos e/ou no rosto, veto das companhias masculinas, com exceção de irmãos e pais. Estabeleciam também os padrões de higiene nos quais as salas de aula deveriam se enquadrar, às custas do trabalho da professora, a exemplo do que acontece com a mulher no ambiente familiar. As infrações eram punidas com a rescisão do contrato de trabalho.

A tradição brasileira de importação dos "modelos" culturais-comportamentais norte-americanos, não deixaria de se inspirar neste padrão tão retilíneo para idealizar suas professoras.

5.3 - A Compaixão Diante das Carências do Aluno

Desprovido de elementos teóricos que lhe permitam ter mais clareza a respeito da forma de se construir a pobreza material, não percebendo na socialização do conhecimento uma possibilidade que contribua na modificação deste quadro e empurrado, conforme se ressaltou, pelas peculiaridades do quadro docente do ensino básico, o professor parece impulsionado a uma compensação de carências que vê em seus alunos. Enquanto compensação, esta postura é ambígua, posto que as mesmas peculiaridades, muitas vezes, desencadeiam certa rejeição a estes mesmos alunos.

A satisfação de necessidades intelectuais dos discentes ficaria, de certa forma, ofuscada pelo imediatismo com que se colocam à sua frente necessidades de outra ordem (materiais, afetivas,...). Limita-se, assim, a possibilidade de o professor situar-se enquanto sujeito responsável pelo desenvolvimento de atividades que redundem em satisfação das "carências intelectuais" dos alunos.

Estas representações acabam fortalecidas na medida em que os modelos educacionais não vêm favorecendo outra postura.

"... autores como M. Lawn, J. Ozga ou M. W. Apple analisam o ensino como um processo de trabalho submetido à 'lógica racionalizadora do capital' pela implantação do modelo tecnocrático em educação, que abarca uma série de medidas metodológicas, psicológicas, didáticas, organizativas, etc., que afastam o professorado da reflexão e tomada de

decisões sobre os fins e conteúdos do ensino, deixando-os com a delimitação pura e exclusiva dos meios (como ensinar, mas não para quê). (Cabrera e Jaén, 1991:196)

A ênfase nos meios, reforçada por teorias de cunho psicológico, patrocinada por um projeto político-social desinteressado em colocar a serviço da população um agente com formação sólida suficiente para promover a socialização do conhecimento, vem contribuindo para que, na relação professor-aluno, seja realçado o caráter afetivo-apelativo. Deslocando o afeto, elemento necessário e presente na relação pedagógica, elevando-o a um patamar que lhe atribui supremacia nesta relação, como tem sido apontado, descaracteriza-se a escola, comprometendo a socialização de um conhecimento, necessário para as massas elevarem o nível de compreensão das relações sociais, e possibilitando-lhes uma participação maior na organização social.

O professor, desqualificado por esta correlação de forças, apega-se, muitas vezes, à exacerbação do afeto para negar sua fragilidade e falta de condições para cumprir, a contento, sua tarefa. Sua autoridade é comprometida pela fragilidade de sua formação e se ancora na proclamação da necessidade da presença do amor na relação pedagógica como sustentáculo para sua própria salvação. O estigma do amor, ao ser colocado com tanta ênfase, assume uma posição que poderíamos caracterizar como compensatória e justificadora da privação do acesso ao conhecimento a que o aluno é submetido.

É importante captar, no conteúdo analisado, o quanto o professor supervaloriza a dimensão afetiva quando se refere à sua própria atuação. Ao apontar, de forma mais genérica, os limites e os problemas da escola, articula-os com as questões sociais, ainda que de forma precária. No entanto, quando toma por referência aspectos que exijam um mergulho na sua prática cotidiana, o "sentimentalismo toma conta".

Podemos verificar este nível de compreensão nos depoimentos que seguem:

"... qual seria o fator ou os fatores que levariam a uma geração que não tem censo crítico, interesse e voz.

Talvez uma das respostas a isto seja o contexto histórico vivido nas última décadas, a falta de liberdade oral e de questionamentos que mutilaram a curiosidade natural do ser humano de saber, conhecer, criticar e mudar." (Nº 85)

Seguindo o conteúdo da mesma prova ele completa:

"O professor como educador, orientador e que diz um profissional bem preparado sabe que sua pessoa deve ter características como: boa apresentação, coerência em suas idéias, situações e ordens de comando, deve transmitir segurança e confiança, deve ser carismático, disponível e passar ao educando serenidade. todas estas características devem ser levadas em conta pelo educador, pois seus educandos observam-nas e deixam influenciar por eles." (Nº 85)

Outro exemplo:

"... Temos vantagens de sermos Brasileiros, povo passífico, alegre e nos consideram malandro de boa vida. porém se olharmos o outro lado e analisarmos a riqueza das terras e climas, a pobreza e fome nas famílias, a tristeza não tarda a chegar.
Eu considero um fracasso da educação, que não prepara os cidadãos Brasileiros a ser conciente, a exigir e defender com garra o que lhe pertence. Sendo a escola uma das milhares formas de educar cabe a ela dar ao indivíduo condições de defesa contra um país de política dominadora, já que ser educado é estar capacitado para enfrentar com capacidade as milhares ideias diferentes dos seres humanos." (Nº 213)

Além da tristeza diante da constatação dos contrastes sociais, expressa neste último depoimento e da dificuldade de expressão, observa-se que a escola é concebida como instituição autônoma em relação ao conjunto social. Desta forma, o professor fica imobilizado, pois a sociedade é injusta e a escola deve tornar-se um reduto de salvação. Ao professor caberá tentar salvar uma parte destas vítimas.

"Não podemos considerar, que esta geração é incapaz de pensar. Vivemos num país em fase precária, mas mesmo assim podemos com nossos esforços salvar uma parte dessas crianças." (Nº 096)

Este tipo de interpretação contribui para reforçar a imagem do magistério enquanto instância onde devam estar presentes a doação e o afeto, o que concorre, significativamente, para a elaboração da representação social de uma carreira especialmente talhada para mulheres e favorece um desvio de olhar: em vez de se envolver na análise, toda a culpa pelo fracasso escolar do aluno é situada fora da prática docente. Cumprindo o dever de amar e tendo compaixão diante da pobreza da clientela com a qual atua, o docente passa a transferir para elementos exteriores as causas do fracasso, sem colocar-se como sujeito social que compõe o "complexo educativo".

A incorporação deste sentimentalismo - vocação, amor à profissão e aos alunos, compaixão - estaria concorrendo para isentá-lo de reconhecer os limites e falhas de sua formação, o que poderia contribuir na busca de uma prática menos sentimentalista e mais profissionalizada. O professor está perdendo o fracasso do aluno e, ao fazê-lo, perdoa a si mesmo.

Estabelecendo para si a função de supridor de carências, cumprindo este papel e justificando o fracasso escolar nos alunos e seu meio, o professor revela ter incorporado um nível de raciocínio que leva a concluir pela inadequação da clientela à escola e não o contrário. Esta clientela carente, desnutrida, oriunda de famílias desajustadas, passa a ser encarada como doente, portadora de desajustes na escola, rejeitada, o que destoa do ideal de aluno: sadio, limpo, com uma família bem estruturada. Estes alunos estariam "... na escola para dificultar mais do que para facilitar o trabalho docente." (Mello, 1982:126).

Isso não implica em dizer que o professor desconsidera completamente os limites da escola e de sua própria situação profissional. Os depoimentos revelam que ele reconhece esses limites que, no entanto, não chegam a ser apresentados com um mínimo de articulação, no sentido de explicitar sua compreensão na identificação dos mecanismos que interagem para a construção deste estado de coisas. As alternativas apontadas para a superação das atuais deficiências da escola recaem, em sua maior parte, no assistencialismo, reforçando a concepção de escola enquanto instância supridora de carência, lugar onde é possível oferecer aos desfavorecidos um conforto material e afetivo que não usufruiriam sem a presença da instituição escolar.

Quando questionados, por exemplo, sobre os fatores que "determinam" os altos índices de evasão e repetência na escola e as alternativas para alteração deste quadro, os professores apontaram:

Fatores:

- "1. crianças carentes (afetivamente, socialmente),
2. pais que trabalham foram e as crianças ficam em casa sozinha,
3. falta de incentivo
4. criança com problema psicológico, mental, visual etc. "

Alternativas: Para "... crianças carentes:

1. crianças que ficam em casa sozinha - implantar o projeto de permanência da criança na escola; onde ela tem comida (almoço) e tem reforço no horário contrário de sua aula.
2. criança com problema - procurar um médico, ou mesmo encaminhar essa criança p/ psicóloga, ou então para a associação (APAE)." (Nº 197)

Fatores: "fome, desnutrição"

Alternativas:

"Eu proponho que seja dado o material escolar pro aluno e uniforme. E que a merenda escolar tem que ser obrigatória, afinal existe muitas crianças que vão a escola por causa da merenda." (Nº 199)

" Na minha opinião a maioria reprova por vários fatores.

- Falta de apoio dos pais em casa, no caso de uma criança carente, ela vai para a escola sem comer, isto faz com que ela perca todo o interesse pelo estudo. Uns passam o dia na rua pois os pais trabalham e assim por diante ... nisto cabe a nós educadores tentar ajuda-los de qualquer forma, principalmente no apoio moral.

Estas crianças precisam muito de carinho." (Nº 194)

"... de nada vai adiantar a escola se o aluno não quiser ou não poder estudar. (...) ... há um desinteresse muito grande. nossos alunos estão usando sua inteligência e imaginação para outros fins. Mesmo na escola, só pensam em lazer e diversão ou no trabalho que terão que efetuar após, a aula." (Nº 101)

"É muito difícil um professor ser alfabetizador hoje em dia em nossas Escolas faltam material didático, as salas de aulas são muito homogêneas. Crianças que vêm de pré-escolar quase ou já alfabetizadas, crianças repetentes e aquelas que nunca tiveram numa Escola." (Nº 098)

Mesmo quando esboçam uma tentativa de perceber a escola enquanto instância de socialização do conhecimento, e não como posto de assistência, as causas do fracasso são colocadas num patamar que, a princípio, exime de responsabilidade o professor, na construção deste fracasso. Chega-se até mesmo, no caso de se desejar uma escola de qualidade, a apelar para a oração:

"... Professores eficaz escolas capacitadas, e principalmente o governo. Rezo para que isto algum dia aconteça (...)." (Nº 097)

É possível imaginar a sensação de impotência diante do que alguns gostariam de conseguir fazer: salvar, resolver a injustiça presente na sociedade....

Raríssimas são as alternativas que apontam para a necessidade do aprimoramento do trabalho didático-pedagógico e, menos evidentes ainda, alternativas que busquem elevar o status da profissão no sentido de resgatar sua dignidade.

A escola assume, assim, uma conotação de unidade estática no contexto social, cenário por onde desfilam as desigualdades - representadas nas carências dos alunos. Enquanto unidade estática, não pode concorrer para a formulação de alternativas que busquem a alteração do modelo social vigente, o que o fortalece, sendo a descaracterização do trabalho docente utilizada como uma forma de controle sobre a atividade escolar.

Este controle estaria mais explicitado na fragilização da formação dos profissionais que atuam nesta área. Uma formação frágil torna-os receptivos ao empreendimento de projetos apresentados como redentores, os quais, via de regra, aterrizam nas escolas em períodos em que sua divulgação redundará no fortalecimento de um projeto mais amplo e de um perfil de homens do e no poder.

Uma formação mais consistente traria elementos que contribuiriam para a avaliação, por parte do professor, de forma mais articulada sobre sua própria atuação e as causas que concorrem para o sucateamento do setor educacional. Poderia, também, promover um nível de socialização de conhecimentos que daria subsídios para que os sujeitos, envolvidos neste processo, compreendessem melhor sua inserção social e tivessem condições de participar para alterar este modelo.

Enfatizando o sentimentalismo e articulando-o com a propriedade de constituir um corpo docente com traços naturais favorecedores desta conduta, desloca-se para o atendimento das carências afetivas dos alunos, o eixo da atividade docente, em detrimento da satisfação das necessidades intelectuais, cognitivas.

Parece importante inverter um pouco esta lógica. A carência material (falta de alimentação básica, etc...) que atinge a classe trabalhadora, não pode ser utilizada como justificção para a absorção passiva, pela escola, de tarefas que não lhe competem, sejam elas de cunho assistencialista ou afetivo. Esta carência deve ser desnudada em seus mecanismos, enquanto produto da relação humana, engendrada no sistema capitalista, e a escola pode (e deve) assumir um importante papel mediador, que

contribua para a instrumentalização dos homens no sentido de participarem ativamente, e usufruírem, do processo de modernização social.

6 - O (DES)RESPEITO ÀS DIFERENÇAS INDIVIDUAIS

**"Nós vos pedimos com insistência:
Não digam nunca
- Isso é natural:
Sob o familiar,
Descubram o insólito.
Sob o cotidiano, desvelem
O inexplicável.
Que tudo o que é considerado
habitual
Provoque inquietação
Na regra, descubram o abuso,
E sempre que o abuso
for encontrado,
Encontrem o remédio."
B. Brecht**

6.1 - O Preconceito¹ Disfarçado?

O conteúdo do material analisado indicou, além do desejo de compensação de carências dos alunos, um certo nível de articulação da afetividade já apontada com uma defesa de respeito às diferenças individuais dos alunos: Ama-se para respeitar.

Partindo desta avaliação buscou-se situar algumas fontes de onde poderiam ter sido desencadeadas e/ou fortalecidas posturas deste tipo, e encaminhar algumas reflexões acerca de prováveis conseqüências pedagógicas.

Neste sentido, um dos referenciais que se entendeu importante explorar situa-se nas teorias que fundamentam o pensamento escolanovista, o qual ganhou projeção no Brasil após a Revolução de 1930, desembocando no Manifesto dos Pioneiros da Educação, datado de 1932.

Não se pretende responsabilizar o escolanovismo por desventuras da escola, visto que, independente da matriz teórica, tem-se verificado uma assimilação apressada, própria do senso comum, fruto de um trabalho superficial em torno das teorias educacionais, que têm apresentado suas propostas de encaminhamento das atividades docentes como fórmulas-receituários e não como decorrentes de teorias, cujos pressupostos embasam e subsidiam a atuação pedagógica. Assim, a difusão dessas

¹ Este subtítulo não se refere a atitude dos sujeitos singulares inferida do conteúdo analisado, mas à forma e à postura política que está por detrás desta atitude.

teorias acaba por contribuir significativamente para a construção de um modo de pensar que não necessariamente se sustenta em seus fundamentos mas, basicamente, em seus fragmentos, reforçando

"... uma tendência a relegar a educação a uma questão que diz respeito meramente ao senso comum (eufemisticamente chamado de bom senso)." Esta posição resulta em "... manter as massas ao nível do sincretismo que caracteriza o senso comum ..." (Saviani, 1984:37)

Embora, em termos de "modelo", se possa dizer que o escolanovismo não chegou a ser implantado por completo no Brasil, muitas das idéias veiculadas por seus precursores penetraram nos meios educacionais, o que sugere uma retomada de reflexão.

As críticas à escola tradicional, baseadas na ênfase que este modelo atribuía aos conteúdos, surgiram contrapondo-se a este aspecto e proclamando o enaltecimento do caráter educativo da forma de ensino, pretendendo-se a "... elaboração de uma pedagogia que promovesse espiritualmente o ser humano." (Patto, 1990:27).

Acusou-se o ensino tradicional de pré- científico, dogmático, medieval, sem levar em conta que sua organização ocorreu ...

"... após a Revolução Industrial e se encarnou nos chamados 'sistemas nacionais de ensino' que configuram amplas redes oficiais de ensino criadas a partir de meados do século passado, no momento em que, consolidado o poder burguês, aciona-se a 'escola redentora da humanidade' (universal, gratuita e obrigatória) como instrumento de consolidação da ordem democrática." (Saviani, 1984:28)

Desconsiderou-se, também, a cientificidade do método indutivo, sob o qual Herbart sistematizou a base do método pedagógico da escola tradicional, o método expositivo.

Os propositores do escolanovismo - que já se expandiu durante o século XIX - atribuíram ao modelo tradicional de escola a responsabilidade pelos desastres sociais. Uma das teses centrais da crítica era de que a escola tradicional não formava democratas, devendo-se isto à sua organização e estrutura autoritárias.

A eclosão da Primeira Guerra Mundial em países razoavelmente escolarizados aumentou as inquietações, suscitando fortes questionamentos quanto aos benefícios da

escolarização e do modelo de escola vigente. Vozes ecoaram por todos os lados, apresentando os princípios dessa "nova escola" como redentores, colocando-os como a possibilidade de educar numa perspectiva que, visando ao respeito à individualidade, barrasse movimentos que estariam desencadeando desarmonia e destruição .

No entanto, a euforia em torno deste argumento, que proliferou velozmente, foi sucumbindo no final da década de 40 com a ascensão de regimes fascistas e o início da Segunda Guerra Mundial. Mesmo assim, princípios norteadores desta nova escola foram se alastrando e conquistaram adeptos entusiasmados em vários países, fundamentados no pragmatismo de John Dewey, e orientados pela "Didática da Escola Nova" de A. M. Aguayo.

Do pensamento pragmatista americano "importou-se" a idéia que atribui e associa a ascensão social à perseverança e preparação individual. Nesta perspectiva as características particulares de cada um são ressaltadas, e as "teorias do mérito pelo esforço individual", aliadas às que sustentam o respeito à individualidade, vão ganhando corpo e expressão.

Inicialmente proposto em bases que defendiam sintonia da educação com potencialidades da espécie humana, o escolanovismo foi sofrendo alterações, acompanhando o desenvolvimento da psicologia na direção de ciência experimental e diferencial, alterando seu eixo, passando a centrá-lo na afinidade dos potenciais dos educandos entendidos como indivíduos que apresentam capacidade diferente para aprender.

A influência deste viés psicologista, alterou significativamente o caráter da luta política em busca da democratização e elevação da qualidade dos serviços educacionais, inicialmente proposto por seus precursores, haja vista que os adeptos do escolanovismo acreditavam na "... real possibilidade de identificar e promover socialmente os mais aptos, independentemente de sua etnia ou de sua origem social." (Patto, 1990:40).

Tanto a pedagogia nova quanto a psicologia científica "... nasceram imbuídas do espírito liberal e propuseram-se, desde o início, a identificar e promover os mais capazes,

independentemente de origem étnica e social." (Patto, 1990:63), o que tornou-se desinteressante frente aos que pretendiam defender a superioridade natural de uma determinada raça. Buscou-se, então, no cientificismo do século XIX, sublimar estes enunciados, com o propósito de manter a sujeição das outras raças aos brancos e nobres, justificado em uma inferioridade inata. Diferenças de cultura - cultura indígena, cultura africana, etc... - vão sendo tratadas como diferenças que inferiorizam estas raças em relação aos brancos, ou seja, diferenças culturais figuram como diferenças na espécie humana.

A psicologia científica - responsável por buscar a explicação e a mensuração das diferenças individuais - tendo sua origem na mesma época e contexto da formulação das teorias iniciais acerca das explicações científicas do racismo, sofre sua influência².

Para Maria Helena Patto,

"No nível das idéias, a passagem sem traumas da igualdade formal para a desigualdade social real inerente ao modo de produção capitalista dá-se pela tradução das **desigualdades sociais** em desigualdades **raciais, pessoais ou culturais**. (Patto, 1990:29)

No caso brasileiro isto interessou, particularmente, no período de passagem da abolição do trabalho escravo e instalação do Estado republicano, "... proclamando esta inferioridade, ... para justificar o lugar subalterno, mas formalmente livre, que negros, índios e mestiços passaram a ocupar na estrutura social." (Patto, 1990:65-66)

Esta corrente de pensamento contou com a contribuição do conteúdo científico veiculado nas escolas de medicina, onde surgiram os primeiros cursos de psicologia no Brasil. Com a introdução da psicologia nos cursos de magistério, os médicos passaram a ministrá-la.

"É importante salientar que estes médicos - psicólogos tão atuantes a partir da década de trinta, formaram-se pessoal e profissionalmente no início do século, na mesma época, portanto, em que circulavam, com

² As teorias do racismo se desenvolveram com mais ênfase na França, já no final do século XVIII, aproveitando-se da tradição anticlerical e cientificista do país que acompanhava características do Iluminismo, pautado na ciência experimental e positiva e na idéia de produção de conhecimentos neutros, objetivos e verdadeiros.

grande prestígio, as teorias racistas em suas formulações brasileiras e quando se esboçavam os primeiros 'retratos psicológicos' do brasileiro, que tinham como pano de fundo os pressupostos da superioridade da cultura européia e da raça branca." (Patto, 1990:78)

A convicção na existência de desigualdades anatômicas e fisiológicas induz a um raciocínio que pode levar a concluir pela existência de desigualdades entre as raças. Estas idéias, que se apoiaram nas teses poligenistas³, segundo os quais a origem da espécie humana é múltipla, exerceram grande influência pelo menos até os anos trinta do século XX.

"Como conclui Hobsbawn (1979), uma das crenças fundamentais no século XIX era a de que 'o mundo da classe média estava livremente aberto a todos. Portanto, os que não conseguiam cruzar seus umbrais demonstravam uma falta de inteligência pessoal, de força moral ou de energia que automaticamente os condenava ou, na melhor das hipóteses, uma herança racial ou histórica que deveria invalidá-los eternamente, como se já tivessem feito uso, para sempre, de suas oportunidades.' (p.219-220) Entre os supostos inaptos, estavam os trabalhadores pobres das cidades industriais." (Patto, 1990:38)

Transpondo estas idéias para a educação, os proclamados potenciais inatos dos alunos teriam um fundamento científico - de caráter segregacionista - o que facilmente apoiaria uma linha de raciocínio na qual as classes menos favorecidas têm origem inferior. Sendo sua origem inferior, seu desempenho também o será!?!.

³ Conforme Maria Helena Patto, o médico e filósofo francês Cabanis (1757-1808) é considerado um dos ideólogos mais influentes entre os que compartilhavam esta tese. (cfme Patto, 1990:31)

6.2 - Como Fica a Participação do Aluno?

Apoiados na convicção de que o indivíduo tem potenciais inatos, os escolanovistas propunham um modelo escolar capaz de atender a estas características.

Esta tendência defendeu a escola como instrumento de transformação, capaz de assegurar uma maior equidade social, via igualdade de oportunidades intra-escolares e de acesso a ela. Críticas à escola tradicional argumentavam que seu modelo não contribuía para esta equalização almejada, e localizavam - para sustentar suas críticas - as dificuldades de aprendizagem nos métodos de ensino.

Para o aluno defendia-se o direito de aprender conforme a natureza humana. Contudo, ao reforçar o fato de que os indivíduos diferem e sua educação precisa adequar-se a estas diferenças, ficou indicado o rumo que este tema tomaria, intuído da concepção de homem e sociedade que o inspirou.

Alguns enunciados da teoria escolanovista, reduzidos a receituários e lemas descontextualizados - uma espécie de mandamentos aos quais o professor deveria se manter fiel - comprometeram, de certa forma, a contribuição que estudos e teorias que primam pela participação ativa do aluno no processo educativo podem oferecer.

A partir de críticas ao modelo tradicional de escola, defendeu-se um estilo de ensino centrado a tal ponto no aluno que contribuiu, fortemente, para descaracterizar o ambiente escolar enquanto espaço de transmissão e difusão de conhecimentos. A tarefa

do professor seria de orientador da atividade escolar, deslocando-se a ênfase do conteúdo para a do método. Assim, fragilizou-se sobremaneira a identidade do professor, cuja função passaria a ser a de captar os desejos e interesses do aluno, propiciando a sua satisfação.

"A tônica no indivíduo reforça-se pela incorporação cada vez mais sofisticada das descobertas da psicologia que, na sua versão extrema, leva a um reducionismo da educação ao psicológico. Os métodos de ensino passam a ter mais importância que os conteúdos; a interação individual, o processo, mais importância que o resultado propriamente dito. Os aspectos emocionais e afetivos da situação de aprendizagem ganham grande destaque." (Mello, 1982:50)

A orientação didática desta "escola nova" pode ser encontrada na obra de Aguayo, publicada em Havana no ano de 1932 (no Brasil em 1947) a qual constitui-se num dos manuais que apresentam "didaticamente" enunciados norteadores à construção deste novo modelo de escola.

A obra de A. M. Aguayo, organizada de forma a servir de guia para a atuação dos professores, inicia apresentando uma assertiva que, no âmbito do pensamento pedagógico, adquiriu proporções significativas e que se constitui num forte traço do "pensamento" dos professores considerados neste trabalho.

"..., o aluno aprende por si; e a função do mestre se resume em dirigi-lo, encaminhá-lo e estimulá-lo no decurso da aprendizagem." (Aguayo, 1947:01)

O autor prossegue afirmando que, na opinião dos defensores deste modelo de escola,

"...o professor não deve orientar nem dirigir a criança durante o ensino; cabe-lhe ficar adstrito a tomar como guia e como forças diretrizes as atividades, interesses e desejos do aluno". (Aguayo, 1947:02)

Os depoimentos dos professores revelam certa proximidade com este tipo de enunciado, conforme se pode verificar na afirmação seguinte:

"A nossa carreira na escola é longa e como ninguém ensina nada a outro alguém depende muito mais dos que estão sentados chegar ao fim desta jornada do que dos que estão lá na frente orientando e ajudando a concluí-la." (Nº 211)

A fidelidade a estes enunciados, redundaria em dificultar a familiaridade da criança com um mundo para o qual sua existência o remete. Seria limitar as possibilidades de, apropriando-se de conhecimentos do mundo adulto, tornar-se contemporânea do próprio mundo.

Como afirma Hannah Arendt,

"... ao emancipar-se da autoridade dos adultos, a criança não foi libertada ..., o resultado foi serem as crianças, por assim dizer, banidas do mundo dos adultos." (Arendt, 1992:230)

Esta suposta participação do aluno, calcada no espontaneísmo, acaba por elegê-lo e responsabilizá-lo como autor e condutor do seu processo de aprendizagem, referendando a idéia de que cabe ao professor guiar-se unicamente pelo desejo e interesse do aluno.

Reforçadas por pretensos pressupostos piagetianos, as teorias "espontaneístas" desencadearam um tipo de postura na qual:

"..., fica fortalecida e respaldada aquela preocupação com a 'preservação da infância' e com a 'plantinha que apenas deve ser regada para crescer'. Pedagogicamente, este princípio acarreta uma postura de **espera**, levando o trabalho em sala de aula a se pautar por aquilo que as crianças já têm (desenvolvido) e não naquilo que elas não têm (embora com potencial para desenvolver) ..." (Rocha, 1991:77-78)

Esta espera parece não ser um elemento favorecedor no sentido de articular os desejos e interesses do aluno com a aquisição de novos conhecimentos, no sentido de ampliar sua participação na sociedade, favorecendo sua inserção enquanto sujeito que concorre ativamente para a construção da história (sujeito histórico). Dissociaram-se, de certa forma, escola e conhecimento, responsabilizando a criança pela construção do conhecimento escolar. Não se levou em consideração que

"... a linha traçada entre crianças e adultos deveria significar que não se pode nem educar adultos nem tratar crianças como se elas fossem maduras; jamais se deveria permitir, porém que tal linha se tornasse uma muralha a separar as crianças da comunidade adulta, como se não vivessem elas no mesmo mundo e como se a infância fosse um estado humano autônomo, capaz de viver por suas próprias leis." (Arendt, 1992:246)

Afinal: De onde surgirá na criança, o desejo de conhecer o desconhecido se este não lhe for apresentado? Por exemplo: Se alguém sabe que o conhecimento da gramática é necessário, não será obviamente a criança, mas o adulto, e por isso nenhuma criança desejará naturalmente conhecê-la. Ela saberá que e porque a gramática é necessária depois de conhecê-la, e não antes! Não é pois a escola o local adequado para a apresentação e difusão de um conhecimento ainda desconhecido do aluno?

Defendendo a não intervenção do professor, a proposta didática da Escola Nova idealiza um espaço escolar no qual a criança, guiada por seus instintos naturais, "construiria" seu próprio corpo de conhecimentos, esquecendo-se que

"Tudo que vive, e não apenas a vida vegetativa, emerge das trevas, e, por mais forte que seja sua tendência natural a orientar-se para a luz, mesmo assim precisa da segurança da escuridão para poder crescer."
(Arendt, 1992:236)

É bom lembrar que, querendo ou não, "respeitando" ou não a criança, o adulto impõe uma língua, uma cultura, valores vigentes. No mínimo, mesmo que haja alguma autonomia na criança, ela será construída a partir do que já é no mundo e na família. Assim, toda educação é inevitavelmente uma atualização da criança ao mundo adulto, seja este mundo apresentado como fechado ou aberto. Neste sentido é sempre bom enfatizar uma obviedade: educação é, antes de mais nada, uma relação entre a criança e o adulto, e nunca uma simples relação entre crianças ou entre a criança e uma natureza separada.

Ao sistematizar sua proposta didática, Aguayo parece não ter levado em consideração esta necessidade, inerente à criança, de ter no adulto uma referência. Reservou-se, então, ao professor o papel de orientador-ajudante, pautado no seguinte enunciado:

"O mestre não transmite conhecimentos nem cria nos alunos destrezas ou habilidades que elês não possuíam antes. A criança aprende por si mesma: cabe-lhe, pois a escolha e a formação das próprias técnicas. A missão do mestre se reduz a guiar e estimular o trabalho do aluno."
(Aguayo, 1947:64) " ... a provocar, estimular e dirigir discretamente o processo de aprendizagem." (Aguayo, 1947:70)

6.3 - Como se daria a aprendizagem da criança?

Nos pressupostos norteadores para o encaminhamento do ensino, difundidos no lastro do pensamento escolanovista, a motivação para a aprendizagem é colocada como elemento determinante para alcançar o objetivo proposto. Defende-se que a motivação seja desencadeada a partir do trabalho em torno de questões surgidas em sala de aula, preferencialmente sugeridas pelos alunos, as quais são nomeadas como concretas, sem se questionar a origem desses interesses.

"Deve-se ensinar a ler e escrever partindo dos conhecimentos da criança. Visando seus interesses." (Nº 119)

Opta-se, assim, pela supressão de programas que estipulariam previamente conteúdos a trabalhar. O assunto deve ter para a criança um significado real, concreto, palpável, o que favoreceu a elaboração de um nível de representação em torno do conhecimento, que o concebe enquanto algo que se constrói a partir da identificação e reconhecimento de propriedades físicas de um dado objeto. Este reconhecimento seria desencadeador da motivação que despertaria no aluno o desejo e o interesse em aprender. Os depoimentos abaixo são sugestivos na confirmação da presença deste tipo de concepção.

"Só se ensina uma criança a ler e a escrever 'laranja' mostrando a ela uma laranja natural, deixando-a pegá-la, conhecê-la, até mesmo chupá-la. A partir daí vai brotar na criança o desejo de saber ler e escrever aquilo, o qual ela foi motivada." (Nº 09)

"Tudo aquilo que não conhecemos e não temos acesso, não é possível escrever." (Nº 13)

Sendo imprescindível um contato físico do aluno com o objeto do conhecimento, e atribuindo-se ao professor o papel de ajudante na relação pedagógica e não de um mediador entre conteúdo e aprendizagem, revela-se uma redução do universo de conhecimentos com o qual a criança poderia e deveria estar em contato no ambiente escolar.

A supremacia deste tipo de espontaneísmo, centrado no desejo do aluno, justificado como princípio democrático, vai se revelando extremamente autoritária na medida em que sonega o acesso ao desconhecido. Contribui para confundir e fragilizar a função social da escola. Há, portanto, que se ter cautela ao levantar argumentos sobre o respeito às características individuais, e de uma escola que leve a criança em consideração, para não se cair no equívoco de eleger as necessidades sentidas pelo aluno como o critério para decidir o que se deve ensinar, como se coubesse à escola simplesmente corresponder às carências já sentidas pelos alunos, ou como se cada aluno tendesse naturalmente à aquisição de conhecimento. Afinal: o que é a educação? É possível aceitar que, como afirmam os professores,

"A educação não deve ser produzida. Deve acontecer de acordo com os fatos." (Nº 151) ?

e que

"A função da Escola Pública é dar mais condições à crianças carentes de conseguirem alfabetizar-se, ... " (Nº 207)

Vejamos o que Hannah Arendt entende como função da escola, para avaliar melhor as dificuldades que os professores estão tendo em compreender a função social desta instituição.

"Normalmente a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola. No entanto, a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é, em vez disso, a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo. Aqui, o comparecimento não é exigido pela família, e sim pelo Estado, isto é, o mundo público, e assim, em relação à criança, a escola representa em certo sentido o mundo, embora não seja ainda o mundo de fato. Nessa

etapa da educação, sem dúvida, os adultos assumem mais uma vez uma responsabilidade pela criança, só que agora, essa não é tanto a responsabilidade pelo bem-estar vital de uma coisa em crescimento como por aquilo que geralmente denominamos de livre desenvolvimento de qualidades e talentos pessoais. Isto, do ponto de vista geral e essencial, é a singularidade que distingue cada ser humano de todos os demais, a qualidade em virtude da qual ele não é apenas um forasteiro no mundo, mas alguma coisa que jamais esteve aí antes." (Arendt, 1992:238-9)

A escola assume aqui uma função explícita no contexto social, e o professor deixa de ser um parente postiço ou um mero colaborador, resgatando-se-lhe a responsabilidade e a seriedade profissional que deve revestir sua atuação, o que parece ter sido compreendido em parte no seguinte depoimento:

"É primordial que o professor esteja preparado, que tenha condições de aperfeiçoamento, que se ofereça condições para que esse trabalho venha a progredir e que a competência do professor esteja ligada a responsabilidade que lhe cabe." (Nº 110)

Apesar de não se referir diretamente às responsabilidades do professor e apontar o "para quê" desta responsabilidade, depoimentos como o apresentado acenam para uma tarefa maior do que a de simples ajudante.

Clareando e compreendendo a função social da escola, e situando nela o professor, se torna possível caminhar no sentido da superação da tendência que a tem concebido muito mais como posto de assistência do que como núcleo de sistematização e difusão de conhecimentos.

Esta seria uma possibilidade de alterar a compreensão acerca das carências do aluno, que têm sido colocadas mais incisivamente sob o ponto de vista material, e contextualizar estas carências a partir do entendimento da estrutura social que as mantém e que desencadeiam uma série de outras carências (afetivas, culturais, etc.). Isso é importante para que se supere a tendência muito forte, e que revela uma compreensão pautada no senso comum, a desviar a atenção de "defeitos" reais do sistema educacional, para "defeitos" imaginários da criança a quem se tem transferido, injustamente, grande parte da responsabilidade pelo seu fracasso na escola, como pode ser verificado nos trechos que seguem:

"Esta geração não valoriza e nem dá importância como deveria dar ao estudo. Não se interessam pelo que o professor ensina. Não querem aprender a escrever, a ler, a pensar..." (Nº 116)

Os alunos "... precisam ler muito e isso eles não fazem. Tem aluno que só se limita a ler aquilo que o professor passa para ele. Não é capaz de se interessar em pegar outros livros pra ler. Quando lê, não presta atenção no que está lendo. Pois, quando termina de ler, não sabe interpretar o que leu. Eu acho que é só falta de interesse do aluno." (Nº 14)

Estes professores parecem não ter compreendido o que, mesmo de forma incipiente, afirma um de seus pares.

"O professor tem em seu poder o conhecimento, o aluno por sua vez, ainda não o adquiriu, e é aí, no dar e receber, que o aluno entra em desvantagem. É simples para o que ensina colocar a culpa no aluno desinteressado, sendo que o mesmo fica inerte perante a tanta reprovação." (Nº 186)

É importante lembrar aqui que

"...,quando a situação do fracasso na escola ou na sociedade é individualizada e explicada em termos de traços ou características de cada qual, aquilo que nesta sociedade é universal, ou seja, a exploração econômica que produz condições de vida incompatíveis com o desempenho bem sucedido, é transferido para o plano particular." (Mello, 1982:22)

6.4 - Patologizando ou Psicologizando o Fracasso Escolar?

A psicologia educacional, apoiada na biologia e desenvolvida no intuito de ampliar a compreensão em torno da individualidade do aluno e de seu processo de desenvolvimento, acabou contribuindo - reduzida que foi a simples e perigosos jargões - muito mais para reforçar problemas do que para apontar alternativas no sentido de amenizar a situação de fracasso do aluno. Descontextualizada sócio-culturalmente, a criança passou a sofrer um enquadramento patológico, com uma conseqüente "medicalização" do fracasso.

Vejamos o uso que alguns professores fazem de certos enunciados inspirados, provavelmente, em estudos desta natureza.

"Pai que não se alimentaram bem . jamais poderam gerar filhos sádios. estes porém não sendo bem alimentados como poderam aprender alguma coisa. Pois suas barriga, estavam roncando e seu cérebros fracos." (Nº 201)

Referindo-se ao fracasso escolar um professor argumenta que

"... pode ser a imaturidade mental a qual comanda todos os seus movimentos, e atos seja, qualquer um de seus pensamentos, a criança imatura não tem a capacidade total para escrever ou mesmo ler ,..." (Nº 01)

Não se pode cair no equívoco de desconsiderar que as investigações científicas, empreendidas pela psicologia infantil acerca dos processos evolutivos da criança,

contribuíram para destronar a concepção desta enquanto "adulto em miniatura" e, portanto, com todas as estruturas cognitivas prontas, e que seus avanços se constituem em estudos fundamentais para auxiliar no entendimento do processo de organização e estruturação do conhecimento na idade infantil.

Contudo, as descobertas iniciais sobre o processo cognitivo da criança embasaram críticas à escola tradicional, cujo modelo, aparentemente, não levava a "infância" em consideração, o que fortaleceu o surgimento de uma didática que utilizava estes estudos como suporte.

"Isto também não ocorreu sem razões políticas muito precisas, surgindo a Psicologia em muitas situações para validar posições ideológicas claras, que serviram à marginalização e ao rotulamento de grande parte das populações em função de etnia, de classe sócio-econômica e de grupo cultural." (Lima, 1990(A):03)

A superação da idéia de criança como adulto em miniatura desencadeou alterações significativas no tocante às formas de condução do processo educativo, positivas se considerarmos o seu caráter de superação. No entanto, a fixação na premissa de que a criança aprende "naturalmente" deslocou e supervalorizou uma pretensa espontaneidade e atributos naturais da infância, transferindo a essas "peculiaridades" infantis a tarefa de promover e desencadear naturalmente a aprendizagem, referendando a elaboração de representações como estas:

"... a coisa mais simples e natural da criança é manusear o lápis e começar a escrever." (Nº 103)

"No meu entender, não se ensina a ler e nem a escrever, a própria criança vai descobrindo as letras, o seu linguajar, e descobrindo o juntar de cada sílaba para formar a palavra e assim a mesma aprende." (Nº 103)

O professor deve possibilitar a criança "... que ela escolha e decida por aquilo que gosta, sem forçar a criança aprende." (Nº 099)

Aceitar a existência deste tipo de espontaneidade seria admitir que existe uma natureza humana predeterminada a aprender o que se necessita para viver no mundo atual; que os elementos sócio-culturais, o nível de interação que é possibilitado à criança ter com seu meio, não se constituem num aspecto importante na sua formação intelectual e afetivo-emocional.

Neste sentido Antonio Gramsci diz:

"...o ser humano é formação histórica, não natureza. Não se pode partir do pressuposto de que o ser humano quando nasce já tenha em si tudo em embrião que depois vá se desenvolver. "Renunciar a formar a criança significa apenas permitir que sua personalidade se desenvolva acolhendo caoticamente do ambiente geral todos os motivos de vida." (Gramsci, Cartas do Cárcere, p.146)

A vazão ao espontaneísmo, e sua supervalorização na prática pedagógica, não redonda naturalmente num respeito às características da infância.

"Na realidade, toda geração educa a nova geração, isto é, forma-a; a educação é ... uma luta contra a natureza, a fim de dominá-la e de criar o homem 'atual' à sua época." (Gramsci, 1989:142)

Neste sentido, a "espontaneidade" não existe, assim como não existe um ser humano, por menor que seja, que seja apenas natureza. Se se defende a espontaneidade e, ao mesmo tempo, se admite que a criança sofre influência já no seio materno, então por que não admitir que "educar a criança de acordo com sua espontaneidade" signifique renunciar a educá-la, ou então a permitir que a educação seja tarefa das múltiplas influências que esta criança já sofreu, determinando-a, por parte da família, da TV, do ambiente do bairro, da pobreza ou riqueza que viveu?! Este "respeito à criança" poderia significar a sacralização do que já está nela, desde os primeiros dias de sua infância, o que torna insustentável um infantocentrismo na educação; e o espontaneísmo não é senão puro mecanicismo, uma renúncia a lutar para modificar as crianças e a própria sociedade em que se vive.

"O ambiente não justifica nada" diz Gramsci.

"Se vocês renunciarem a intervir e a ajudá-la - escreve Gramsci a respeito da sua filha ... acontecerá sem dúvida que a formação de Mea será o resultado mecânico da influência casual de todos os estímulos deste ambiente." (Carta de 25 de agosto de 1930 citada por Manacorda, p.104)

Educar é lutar, pois, contra a espontaneidade, e não submeter-se a um pretense direito da criança de decidir o que quer e pretende. Identificar a espontaneidade com a naturalidade coloca-se como um equívoco grosseiro, pois como tal a espontaneidade simplesmente não existe.

Ainda a respeito da educação de seus filhos, Gramsci escreveu em uma de suas cartas:

"Por que, desde pequeno, tê-lo obrigado a habituar-se a vestir-se como os outros? Por que não lhe deixaram livre a sua personalidade também no modo de vestir-se, ...? Teria sido melhor deixar-lhe em volta os objetos de uso e depois esperar que ele escolhesse espontaneamente: as meias na cabeça, os sapatos nas mãos, as luvas nos pés, etc." (Carta de 20 de março de 1931, Gramsci, 1980:179)

Não se pode deixar de perceber que o propósito de proteger a inocência original da natureza infantil, presente no pensamento escolanovista, trouxe à luz uma concepção mais positiva de criança. No entanto, acreditar na criança, ter a seu respeito uma expectativa positiva, desejar proteger sua inocência, não pode ser reduzido, como está implícito nas representações dos professores, à omissão, ou à obediência pura e simples aos desejos das crianças; a uma atitude de não intervenção, e, se deve observar, não sabe para quê observar, já que não pode agir para não tolher a "espontaneidade" infantil.

Explicitar claramente as regras e oportunizar à criança o acesso a conhecimentos que lhe possibilitem, gradativamente, a compreensão do mundo e das coisas não seria uma forma de proteger a infância? Como possibilitar o acesso ao conhecimento e sua assimilação efetiva sem um mínimo de disciplina? Como promover um trabalho educativo eficiente sem levar a criança em consideração?

A disciplina¹ é um elemento necessário para a apreensão do conhecimento, para a organização do ambiente que permite esta apreensão. Contudo, o sentido da disciplina tem sido associado, erroneamente, a uma prática autoritária. Vejamos o que diz Gramsci a este respeito:

"A disciplina - diz Gramsci - não muda a personalidade e a liberdade: a questão da 'personalidade e liberdade' põe-se não pelo fato de haver disciplina, mas sim pela 'origem do poder que ordena a disciplina! Se esta origem é 'democrática', ou seja, se a autoridade é uma função técnica especializada e não um 'arbitrio' ou uma imposição extrínseca e exterior, a disciplina é um elemento necessário de ordem democrática, de liberdade" (Passato e Presente, Gramsci, 1980:160)

¹ Para estudar o conceito de disciplina pode-se recorrer também a Foucault, Michel. **Vigiar e Punir - História da Violência nas Prisões**. Ed. Vozes. Petrópolis, 1986.

Ou seja, não se trata de ser contra ou a favor da disciplina, mas de saber qual a disciplina, como e porque tal e não outra disciplina. A democracia não é ausência de disciplina, da ordem, de autoridade, mas sim determinação de um tipo de disciplina, ordem e autoridade. O que é a personalidade e a liberdade senão qualidades que incluem a disciplina que alguém assume mais autonomamente?!

6.5 - A criança estaria sendo respeitada?

As crianças de classes média e alta têm, independente da escola, acesso a informações - seja através da família, do contato com meios de comunicação ou aparelhos e jogos eletrônicos, de atividades extra-escolares - as quais facilitam seu "trânsito" pelo mundo e que tem sido, sistematicamente, negadas às crianças das classes populares. Organizar um trabalho escolar disciplinado e de qualidade, acredito ser, a melhor forma de proteger a infância. Para tanto, faz-se necessário superar a compreensão do desenvolvimento das estruturas cognitivas da criança a partir de um viés, situado na perspectiva biológica e psicológica, que dissocia o sujeito do contexto social. Nestas bases, o respeito proclamado parece não ter conseguido alcançar, nem considerar a complexidade e a singularidade da criança enquanto ser humano.

A concepção inatista de desenvolvimento infantil, difundida largamente em cursos de magistério durante algum tempo, contribuiu para reforçar a idéia de que o professor não deve intervir e ajuda a situar um pouco o discurso dos professores.

"A concepção inatista parte do pressuposto de que os eventos que ocorrem após o nascimento não são essenciais e/ou importantes para o desenvolvimento. As qualidades e capacidades básicas de cada ser humano sua personalidade, seus valores, hábitos e crenças, sua forma de pensar, suas reações emocionais e mesmo sua conduta social - já se encontrariam basicamente prontas e em sua forma final por ocasião do nascimento, sofrendo pouca diferenciação qualitativa e quase nenhuma transformação ao longo da existência. O papel do ambiente (e, portanto,

da educação e do ensino) é tentar interferir o mínimo possível no processo do desenvolvimento espontâneo da pessoa." (Davis, 1991:27)

O ideário pedagógico gestado sob essas influências acabou por criar um estatuto pedagógico apoiado numa psicologia de cunho naturalista, com ênfase no respeito à individualidade infantil que, incorporado pelos professores, tentou erguer-se como escudo diante da crítica ideológica a um modelo conservador de escola. Este nível de apropriação, engendrado numa sociedade pouco letrada e desprovida culturalmente, remete a uma confusão conceitual. Desfoca, a partir de matizes ideológicas, o eixo de questões concernentes à problemática que envolve o sistema escolar.

Pode-se localizar como ponto bastante frágil que envolve o discurso sustentado na argumentação espontaneísta, na forma como vem sendo aqui apresentada, a defesa de vinculação dos conteúdos escolares com o meio no qual o aluno vive (o que será tratado mais detidamente em item posterior). Mais do que frágil, esta perspectiva alimenta uma tendência à fixação do sujeito em um determinado "estrato" social, tecendo-se as expectativas em relação ao seu desempenho intelectual presa a uma descrença na sua capacidade de superar seu próprio estado de pobreza, e de vislumbrar o que acontece, embora não esteja a seu alcance, no ambiente que o "circunda".

Note-se a importância de estar atento ao

"modo como está sendo dada prioridade à dimensão psicológica da educação, sem se oferecer subsídios para a discussão sobre a dimensão técnica da prática pedagógica, que se expressa na possibilidade de o professor transmitir o saber elaborado ao aluno e assegurar sua aprendizagem. A atitude que é fortemente veiculada, implícita através de noções, é a de que o professor deve ser compreensivo, amigo, confiante de seu aluno." (Lelis, 1989:91)

Pode-se identificar aqui a canalização de conhecimentos extraídos da Psicologia para uma atitude afetuosa do professor. Centrando, de forma exacerbada, o eixo do processo pedagógico no aluno, cria-se uma tendência a conceber que a aprendizagem depende basicamente do aluno que aprende ou não, que quer estudar ou não, reduzindo a importância e influência da ação do professor. As expectativas em relação ao desempenho dos alunos, emitidas conforme suas condições materiais, articulam-se facilmente ao exposto acima. Alguns alunos, apesar das precárias condições de vida, são

eleitos como capazes, muitas vezes para que o professor possa ter um mínimo de satisfação em seu trabalho e não seja levado a voltar os olhos para si mesmo.

Nos enunciados propostos, em sua "Didática para a Escola Nova", Aguayo induz a este tipo de raciocínio, sugerindo claramente a existência e classificação de alunos mais e menos capazes, como componente rotineiro do ambiente escolar. Propõe formas de trabalho, justificando encaminhamentos diferentes em nome do respeito às diferenças individuais.

"Certas crianças muito lentas e medíocres exigem direção muito cuidadosa. Outros estudam melhor quando entregues a si próprios. E não faltam os que estudam bem sózinhos, mas que necessitam, a espaços, de estímulo, conselho ou sugestão da parte do professor." (Aguayo, 1947:184)

Classificando os alunos em lentos, medíocres e mais inteligentes promove-se, no interior do espaço escolar, uma classificação que pode ultrapassar os muros da escola e que seguramente já é determinada pela formação da criança antes de chegar à escola.

Se a proposta é deixar o aluno à mercê de sua própria capacidade e vontade de aprender, respeitando a "espontaneidade" que lhe seria natural, como seria o desempenho destes alunos classificados como medíocres? Não estaria a escola reforçando a incapacidade do aluno ao invés de possibilitar a superação destas dificuldades? Este respeito às diferenças acaba por estabelecer a crença nas diferenças em termos do potencial intelectual do aluno já no ponto de partida, propondo classificações que não deixam de ser arbitrárias, embora adquiram tons de sutileza, como foi possível perceber no conteúdo do material analisado neste trabalho.

Os alunos com dificuldades - declarou uma professora -

"Terão que ser trabalhados todos juntos para que os mesmos não venham perceber que estão sendo ensinados com mais cautela." (Nº 150)

Vai se evidenciando assim o caráter sugestivo de proposição rotuladora quanto à capacidade intelectual e às possibilidades de progresso do aluno.

Vejamos, no trecho abaixo, os elementos que Aguayo apresenta para o encaminhamento destas questões:

"O trabalho em grupo requer, em geral, reduzida direção de parte do professor. Dá-se o mesmo no caso dos alunos muitos capazes, que trabalham individualmente. Dá-se o contrário com as crianças medíocres, para as quais é quasi sempre muito difícil o trabalho independente. No entanto, também nesse caso é aplicável a norma de que o mestre não deve intervir, senão quando estritamente necessário, no trabalho escolar. O melhor mestre da criança é sempre a criança." (Aguayo, 1947:84)

O postulado de Aguayo contribui para gerar conseqüências que, no limite, favorecem o fracasso escolar, com o atenuante-agravante de aliviar a responsabilidade e o compromisso do professor, reforçando uma atitude que intervenha o mínimo possível, o que pode ser interpretado como sugestivo para uma postura de mero expectador. Ao nomear algumas crianças como "medíocres" e ao afirmar que a criança é sempre seu melhor mestre, reafirma sua proposição de que ela seja lançada à mercê de sua própria "mediocridade". A intervenção do professor, nesta perspectiva, será sutil, e o estímulo, recheado de carinho, não redundará em crença na capacidade do aluno mas num consolo à sua incapacidade, como o demonstram os depoimentos abaixo:

"... teria que me dedicar em especial com as crianças que apresentam mais dificuldades para que com todo o carinho alcance todos os objetivos." (Nº 217)

"O Professor deve valorizar a criança que tem menas condições económicas, para que ela se interesse pelas aulas, para ter um futuro bem melhor, pois esta criança precisa de carinho, compreensão, e amor para se sentir importante." (Nº 216)

Não se pretende induzir à negação da existência das diferenças individuais, das formas e condições diferenciadas de aprendizagem, as quais precisam ser compreendidas e consideradas na condução do trabalho educativo. É importante, também, reconhecer que os alunos das camadas com maior poder aquisitivo possuem o domínio da norma culta, que é a aceita e valorizada socialmente. Contudo, este domínio, às vezes, é tomado pelo professor para colocá-lo em condição superior ou modelar quanto à capacidade de aprendizagem em relação às crianças que não convivem num ambiente onde este "capital cultural"¹, retratado na norma culta, é veiculado.

¹ Em estudos relatados em **A Reprodução** - elementos para uma teoria do sistema de ensino, Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron referem-se "às desvantagens escolares ligadas à desigualdade da distribuição do capital lingüístico cultural entre as classes sociais." (Bourdieu e Passeron, 1982:86) Para uma avaliação mais detida deste tema ver Capítulo 1 do referido livro.

Condições iniciais, facilitadoras do processo de aprendizagem, transformam-se em grau maior de capacidade para aprender. É verdadeiro afirmar que a escola lida com a norma culta de linguagem e com um conteúdo vinculado a esta norma culta. Não se pode negar que as crianças acostumadas a estes padrões terão "facilitado" o ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem, apropriando-se com mais rapidez dos conteúdos escolares. Isso seria um aspecto facilitador, mas não se pode tomá-lo como indicador de maior ou menor grau de capacidade para aprender. Não tendo esta clareza, consolida-se, na escola, uma postura que conduz à construção de expectativas positivas ou negativas, de caráter rotulador e segregador em relação ao desempenho dos alunos, conduzindo não ao respeito mas à discriminação.

"... não é todos os alunos que não sabem escrever.

Os de classe média por exemplo ou os alunos ricos sabem. Por que que acontece isso? Por que nas escolas particulares onde estão estas crianças, possuem condições para o aluno aprender e para o professor ensinar.

Os alunos pobres que frequentam as escolas públicas são crianças com mil problemas. São crianças que muitas vezes vao para a escola com fome, crianças que antes de querer aprender, querem e precisam de carinho." (Nº 16)

Estes postulados, gestados sob a luz do escolanovismo, misturados à perspectiva tecnicista, imprimiram uma visão pragmatista de aprendizagem, pautada na premissa do "aprender a aprender", evocada como um dos lemas mais importantes desta tendência e como a grande inovação no campo educacional. Esta abordagem fixa-se na manifestação de atitudes comportamentais, como a capacidade de adquirir hábitos que redundem em auto-aprendizagem.

Há que se resgatar o fato de que, mesmo fazendo parte de um coletivo na escola, o aluno vivencia uma assimilação dos conteúdos, partindo da forma como este é trabalhado pelo professor e lhe é transmitido, que é individual e intransponível. Esta vivência individual de assimilação do saber escolar, construída no coletivo, pode se consolidar enquanto experiência singular adquirida na escola, mas se incorpora na trajetória de vida do aluno e tem reflexos em suas experiências futuras. O fracasso, aqui

situado, teria implicações que transcendem a vida escolar do indivíduo e vão se manifestando ao longo de sua existência, ainda que em áreas distintas, num espaço fora do contexto escolar - profissional, familiar,

"... se a escola é, para o aluno, uma das mediações pelas quais se dá sua inserção num destino ou classe socialmente determinada, faz diferença se, nesse processo, a experiência escolar é bem ou mal sucedida. (...) ..., enquanto mediadora entre determinantes gerais e destino de cada um, a escola efetua um movimento, uma passagem. A menos que eu desconsidere a importância e a especificidade dessa relação, sou levada a reconhecer que a natureza, a qualidade e o resultado da experiência escolar devem fazer alguma diferença sobre o modo como cada indivíduo vai realizar seu destino social." (Mello, 1982:27)

Concebendo o professor como síntese de múltiplas relações, sua vivência escolar, as relações estabelecidas entre ele nesta e com esta instituição, e com o saber, auxiliam para compreendê-lo e considerá-lo enquanto ser social, respeitando sua complexidade e sua singularidade. Este é um caminho a ser percorrido no intuito de abolir a compreensão do fracasso escolar enquanto "coisa" e encará-lo enquanto processo, algo construído e em construção contínua. Para isso é necessário que os professores disponham de elementos suficientes para planejar e desenvolver um trabalho eficiente, e alterar suas expectativas em relação ao desempenho e rendimento dos alunos.

Em estudos que observaram o desempenho escolar, os pesquisadores Rosenthal e Jacobson (Patto, 1981) concluíram pela existência de alteração no desempenho dos alunos, conforme as expectativas lançadas no ponto de partida na atividade escolar, pelos professores, redundando em "profecias auto-realizadoras". Levando-se em consideração estes estudos, tem-se uma dimensão do quanto uma imagem estereotipada de criança e de pobreza, construída conforme suas possibilidades em função de sua origem sócio-cultural, ou seu potencial cognitivo "inato", pode contribuir no sentido de que sejam tecidas expectativas em relação a um desempenho de sucesso ou de fracasso dos alunos.

Elementos exteriores (padrões de linguagem, vestimenta, ...) e atitudes comportamentais, têm sido considerados como peculiares a alunos com uma determinada origem social. São utilizados como plataformas de lançamento de expectativas que podem estimular uma aposta no sucesso ou fracasso deste ou daquele aluno, conforme o padrão utilizado como referência. Para muitos dos professores considerados neste estudo

"O educador ao entrar em sala de aula começa a conhecer seus alunos a partir da apresentação dos mesmos, este saberá se determinada turma vai dar certo ou não através do seu nível sócio econômico." (Nº 221)

Assim, a expectativa em relação ao desempenho do aluno é traçada **a priori**, pela origem de classe que revela ter, mesmo antes que este possa demonstrar seu potencial subjetivo e cognitivo. Também se revela o que se espera do aluno no nível de exigência: do aluno considerado menos capacitado se exige menos. Isso contribui para que o próprio aluno passe a convencer-se de que não tem capacidade, estabelecendo barreiras, reduzindo sensivelmente suas possibilidades no sentido de alcançar um desempenho mais favorável na vida escolar.

Profetizar em relação ao desempenho do aluno, conceituando-o de forma a impingir-lhe um rótulo no ponto de partida, é uma forma arbitrária que limita as possibilidades de superação de um estado inicial de dificuldades no desempenho de atividades de cunho intelectual. Mais produtivo seria encaminhar o trabalho educativo de forma a estimular o professor a

"compreender o que é potencial na criança, descobrindo a força que se poderá desenvolver nela," pois estes "são os únicos procedimentos que provam que se tem fé nela e na educação e que se respeita a sua liberdade." (Postic, 1984:105)

Considerando-se a fixação na defesa dos potenciais inatos, o que mais uma vez revela a não compreensão da dinâmica do conjunto do contexto das relações sociais, os enunciados "classificadores", apresentados na proposta didática da Escola Nova por Aguayo parece terem sido elaborados a partir de estudos da biologia e da psicologia que investigam deficiências mentais, ou seja, problemas relacionados à estrutura

neurofisiológica dos indivíduos. Nesta perspectiva, o autor vai tecendo um raciocínio que revela sua convicção na existência de potenciais "inatos" em crianças normais, do ponto de vista intelectual, que as diferenciaria naturalmente no desempenho escolar.

Indivíduos fisiologicamente normais e que, por questões do contexto histórico-cultural no qual estão inseridos, não desenvolvem seu potencial cognitivo na proporção de outros, passam a figurar na relação dos "débeis". Este tipo de raciocínio leva a classificações que concebem o aluno como ser dissociado de seu meio, e não consideram as condições sociais como elementos facilitadores ou inibidores do desenvolvimento de certas estruturas cognitivas.

"Há um consenso de que o fator social tem um papel incontestável na Psicologia do desenvolvimento, consenso este que reúne autores que apresentam divergências importantes entre si como Baldwin, Mead, Vygotsky, Wallon e Piaget." (Mugny e Carugati, 1985 Apud Lima, 1990(A):10)

Percebe-se que os aspectos psicológicos, biológicos e sociológicos apresentados nos cursos de formação e capacitação dos professores, não têm sido abordados com suficiente clareza para elevar o nível de compreensão destes professores, acerca dos processos e mecanismos do desenvolvimento infantil.

A retradução destes conhecimentos está oferecendo aos professores, ao longo de sua formação, uma interpretação enviesada e favorecendo a elaboração de rótulos, justificadores das dificuldades no rendimento escolar sob o pretexto da imaturidade, carência afetiva, desnutrição. Características das crianças, aspectos de sua personalidade são transformados em patologias.

"... Os alunos que não sabem escrever, havendo exceções, a maioria deles são resultado de uma má prontidão ou influenciados por problemas assistemáticos." (Nº 140)

"... tudo isso acontece de a criança não ter uma aprendizagem boa e por falta de alimentações educacionais, amor, carinho ..." (Nº 130)

"... A situação do aluno não saber escrever é por motivo de desnutrição, mal alimentado, tem criança que vem para a escola só com intuito de receber sua sopa como lanche." (Nº 096)

Os conhecimentos científicos, conquistas da humanidade, precisam ser colocados a serviço da melhoria da qualidade de vida da população representada, neste caso específico, pela elevação da qualidade do trabalho educativo, e contribuir para a superação da concepção de criança enquanto ser biológico, com um padrão universalizado de desenvolvimento e contextualizado apenas no enfoque de sua marginalidade. Saúde, física e mental, e educação precisam ter uma relação lúcida, despatologizando o fracasso, compreendendo-o e enfrentando-o.

Percebe-se, ainda, que a pseudo-liberdade, instituída no ambiente escolar sob o argumento de respeito às diferenças, calcada num espontaneísmo que transfere à criança a responsabilidade pela assimilação do conhecimento, pode transformar-se em abandono, e o excesso de afeto em desproteção, na medida em que não se empreende um esforço, até por falta de elementos do próprio professor, no sentido de favorecer a aprendizagem do aluno. Este favorecimento, ao invés de facilitador, reduz-se, muitas vezes a uma atitude conformista e passiva, onde o professor não deve interferir, sob o pretexto de não "poder" invadir o espaço do aluno.

"O saber do(a)s professore(a)s passa, então, para o segundo plano; ele fica subordinado à relação pedagógica centrada nas necessidades e nos interesses da criança e do educando. No limite, ele se confunde inteiramente com um saber-fazer, um 'saber adequar-se' e um saber-ser com as crianças. Esses saberes são eles próprios legitimados pelas psicologias do desenvolvimento e da personalidade ..." (Tardif, 1991:225)

Com esse tipo de atitude o professor dificulta o acesso do aluno a elementos que poderiam contribuir para a superação de aspectos que o fixam num estrato social da população, qualificado como menos favorecido.

"Para fugir a estas dificuldades., ou por inocência, o docente refugia-se muitas vezes na proclamação de um humanismo adulator, um verniz de proteção que não resiste às dificuldades da relação real e da carreira; durante muito tempo a instalação neste humanismo não fez mais do que servir, pela sua tranquilidade, para a manutenção das estruturas sociais existentes." (Marmoz apud, Postic, 1984:78-79)

Isso reforça a necessidade de desinstalar a crença da aprendizagem enquanto processo natural, na forma como tem sido concebida, para situá-la enquanto processo histórico de apropriação do conhecimento. Importa superar a concepção simplista de que

o conhecimento brota naturalmente na criança, como as folhas brotam nos galhos das árvores, compreendendo e considerando o itinerário que possibilita a árvore "emitir" suas folhas.

Os cursos de formação, à medida que não favorecem o aprofundamento de questões básicas da prática educativa como: o que ensinar? para quem ensinar? e, principalmente, para que ensinar? contribuem para a cristalização de raciocínios estereotipados. Aspectos externos e comportamentais, aparentes no aluno, verificados no ambiente escolar, têm sido utilizados como elementos norteadores para a classificação dos alunos em "maus" e "bons". Estes aspectos concorrem para a projeção de profecias em relação ao sucesso ou fracasso destes alunos. Desta forma, ficam centrados nestes fortes traços que induzem ao fracasso e, reforçados elementos que primam por um raciocínio que proclama o sucesso enquanto mérito individual.

Para superar este nível de raciocínio é imprescindível que o professor disponha de elementos que lhe possibilitem entender e identificar que os elementos que desencadeiam atitudes de indisciplina e falta de empenho e de capacidade não se formam naturalmente ou por acaso. Apropriando-se de elementos que possibilitem a compreensão destas questões, o professor assumirá uma postura alimentadora da problematização do conhecimento. Adquirirá condições de alterar sua prática, na perspectiva de envolver os alunos nas atividades escolares, despertando o interesse destes, favorecendo a construção da auto-disciplina no interior do grupo, superando uma prática repetitiva e mecanicista, e, por fim, encaminhando a atividades de investigação que busquem desenvolver atitudes de observação e aplicação do conhecimento científico. A disciplina escolar deixaria de ser uma imposição externa, assumindo uma feição de facilitadora e favorecedora do desenvolvimento das atividades escolares. Paralelamente, o professor desincumbe-se do papel de mero tarefeiro, passando a atuar como sujeito mediador, superando um padrão de atuação que tem induzido à emissão de expectativas no ponto de partida, expectativas estas que redundam na confirmação da capacidade ou incapacidade do aluno no grupo.

Mesmo que o professor não tenha consciência, a emissão de profecias precipitadas age como mecanismo de seleção. Ao clarificar sua função, compreendendo a função da escola e sua função dentro desta escola, percebendo que nem a escola, nem o aluno, nem os conteúdos são desvinculados da sociedade, o professor compreenderá as articulações do contexto histórico, social, político, econômico com o ambiente escolar. Isto lhe possibilitará compreender o aluno real e banir de sua prática a tendência a "patologizar" a criança, atribuindo a ela e à sua família a responsabilidade total pelo fracasso escolar.

Não se pretende negar, de forma alguma, a influência das condições materiais na construção do fracasso escolar. Ao contrário, para superá-las é necessário admitir que existem.

Estudos sociológicos empreendidos por Alain Girard e Henri Bastide (1965) e Robert K. Merton (1949 e 1957), citados por Postic (1984:49), apresentam dados que confirmam as desvantagens a que estão expostas, no sistema escolar, as crianças oriundas de classes menos favorecidas.

As condições materiais de vida dos alunos, e as privações a que estão expostos em função de sua pobreza material, são elementos importantes a serem considerados e compreendidos no contexto escolar e na orientação da prática pedagógica. Negando-as, estar-se-ia isolando a escola do contexto social e concebendo-a como instituição autônoma em relação ao conjunto. No entanto, isto parece ter contribuído, enquanto fundamento, para cristalizar nos professores uma expectativa de fracasso em torno destes alunos, embora não se possa deixar de considerar que estes terão obstáculos maiores a transpôr se comparados a crianças oriundas de outras camadas da população. Estes dados não devem servir como elementos condutores e determinadores de fracasso e sim, devem ser tomados como motivadores para um maior empenho num trabalho escolar que prime por um atendimento de qualidade ao conjunto dos sujeitos nele envolvidos.

Os professores, que falam na educação como processo, precisam compreender o fracasso escolar como processo e captar a contradição nele existente, possibilitando o desenvolvimento de ações a partir destas contradições.

Ainda que não possam alterar, a curto prazo, as condições materiais de vida dos alunos, as condições escolares

"podem ser menos selecionadoras e garantir às crianças pobres oportunidades de apropriação dos conteúdos escolares básicos que são necessários, ainda que longe estejam de ser suficientes, às suas estratégias de sobrevivência, as quais podem incluir - dependendo de outras instâncias sociais - inclusive a negação da opressão econômica."
(Mello, 1982:15)

7 - CONTEÚDO ESCOLAR X REALIDADE DO ALUNO

"... sob o pretexto de respeitar a independência da criança, ela é excluída do mundo dos adultos e mantida artificialmente no seu próprio mundo, na medida em que este pode ser chamado de um mundo. Essa retenção da criança é artificial porque extingue o relacionamento natural entre adultos e crianças, o qual, entre outras coisas, consiste do ensino e da aprendizagem, e porque oculta ao mesmo tempo o fato de que a criança é um ser humano em desenvolvimento, de que a infância é uma etapa temporária, uma preparação para a condição adulta." (Arendt, 1992:233)

7.1 - Como tem sido compreendida a realidade do aluno?

Ao defenderem o respeito às diferenças individuais, os professores desta amostra apontaram como caminho nortear a prática pedagógica vinculando o conteúdo escolar à realidade dos alunos. Esta alternativa foi indicada por grande parte dos professores e com bastante ênfase, o que instigou à abordagem do tema.

A nível nacional, esta tendência também tem se verificado. Dados da Minuta do Relatório Nacional do Sistema de Avaliação do Ensino Básico - Ciclo de 1990 -, divulgados pelo MEC¹ (Brasil, 1992:81) revelaram que os professores brasileiros preocupam-se, em primeiro lugar, em elaborar um Plano de Ensino que contemple o estabelecimento da relação entre os conteúdos, as experiências do aluno e a realidade da sociedade.

Embora os métodos utilizados neste trabalho não se assemelhem aos da pesquisa acima referida, o conteúdo do material que aqui está sendo analisado confirma a "preferência", apontada com maior frequência nas respostas à questão: Como se deve ensinar a ler e escrever?.

No material utilizado neste estudo, poder-se-ia dizer que esta "realidade do aluno" está pautada numa visão ambientalista do ser humano, que transforma a realidade

¹ Trabalho desenvolvido pelo Ministério da Educação/MEC, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/INEP, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento/PNUD/Projeto BRA/92/002 e Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura/IICA/Convênio 042/92, publicado em agosto de 1992.

em ambiente-cenário, que favoreceria a estimulação sensorial proveniente do meio físico. Isso daria sentido a concepção de conhecimento já apontada, segundo a qual se limita a aprendizagem ao tato, olfato, visão, audição e gustação.

Um desses fundamentos seria a "teoria da carência cultural", fortemente veiculada no país e com grande receptividade nos meios acadêmicos no final dos anos 70.

Para Maria Helena Patto,

"A partir dos resultados de centenas de pesquisas, em sua maioria fiéis ao modelo experimental, sobre as características físicas, sensoriais, perceptivo-motoras, cognitivas, intelectuais e emocionais de crianças pertencentes a diferentes classes sociais, esta 'teoria' afirmou, em sua primeira formulação, que a pobreza ambiental nas classes baixas produz deficiências no desenvolvimento psicológico infantil que seriam a causa de suas dificuldades de aprendizagem e de adaptação escolar." (Patto, 1990:94)

Esta pobreza ambiental traduzida em carência cultural foi tomada como ausência. As classes populares teriam uma cultura diferente entendida como "menor", como ausência de algo que está presente na cultura de outras classes. Vinculando-se a defesa do "respeito" às diferenças individuais com as diferenças culturais, que tipo de possibilidades estariam tendo, na escola, as crianças das classes com esta "cultura inferior"? Parece possível dizer que as possibilidades sofreram mais uma redução.

Se inicialmente o escolanovismo, inspirando-se na biologia e na psicologia, tendeu a ver a educação como um processo mais vinculado ao "nível interno do indivíduo", com as novas descobertas, outra abordagem passou a coabitar os meios educacionais, a qual propôs centrar o enfoque mais incisivamente na exterioridade. No limite, se poderia falar numa tendência "sociologizante" que buscou explicar "tudo" em nível social; a busca de mais um "ismo" ou uma "gia", redutora da realidade e justificadora do fracasso.

Esta perspectiva misturou-se a um dos pressupostos do escolanovismo que anuncia:

"Da mesma forma que o homem primitivo, a criança vê e compreende as coisas em seu estado natural." (Aguayo, 1947:105)

"Em todo ensino desempenham papel importantíssimo a experiência adquirida e as idéias já formadas pela criança. **A criança não compreende senão o que lhe é possível articular com sua experiência, isto é o que pode assimilar.**" (Aguayo, 1947:49) (Grifo meu)

Apesar de evocada como tentativa de trabalhar com um aluno contextualizado, este pretense enfoque sociológico não conseguiu romper com a concepção de conhecimento até então vigente. Ao invés de contextualizada social, histórica e culturalmente, reforçou-se uma visão de criança pobre que, por estar inserida num meio pobre, deve ter seus conhecimentos escolares limitados a este meio, não para compreendê-lo e superá-lo mas porque se pressupõe que não poderá atingir a compreensão das "coisas" que não estão, aparentemente, direta e materialmente, vinculadas a seu cotidiano. Pode-se dar como exemplo o seguinte depoimento:

"Assuntos, ilustrações fora de sua realidade dificultam sua aprendizagem e disvirtuam seu cotidiano." (Nº 07)

A adequação proposta entre desenvolvimento dos conteúdos e realidade do aluno estaria, assim, concorrendo para uma diminuição na diversidade dos conteúdos a serem trabalhados na escola.

Pode-se dizer que o apelo à sociologia não conduziu, como é possível verificar na representação dos professores, a uma melhor compreensão do fracasso escolar. Difundiu-se como princípio básico de mais uma pedagogia "redentora": no trabalho escolar é necessário partir da realidade do aluno. Fragmentou-se a sociologia², comprometendo a contribuição que esta deve dar à prática pedagógica, através de elementos que favoreçam a compreensão sócio-histórica da "construção" do fracasso, para poder superá-lo. Suas teorias foram paulatinamente contribuindo, na forma fragmentada em que foram apropriadas, para justificar o fracasso escolar.

² Neste sentido Jean-Claude Passeron observa que "a integração da sociologia da educação na formação dos educadores deve sobretudo prevenir-se do enfatiamento que acompanha inevitavelmente a introdução de uma nova disciplina em um sistema de ensino. O risco não é pequeno, com efeito, de se ver a sociologia da educação, desde o momento que se a introduz em alguma parte do programa escolar, reduzir-se a uma simples 'sensibilização' verbal com relação aos aspectos sociais dos problemas da educação." (Passeron, 1991: 85). Para uma leitura mais detida ver PASSERON, Jean-Claude. O mapa e o observatório: Alguns problemas atuais da pesquisa em Sociologia da Educação. *Revista Teoria & Educação*, 3, 1991:69-88. Porto Alegre.

Os cursos de capacitação de professores a partir da década de 80³, principalmente na segunda metade desta, desenvolveram seus conteúdos a partir deste eixo. Assim, passou-se a atribuir a capacidade de aprender do aluno à sua relação com seu mundo. Seria uma forma sutil de propor certo nível de desescolarização, destituindo, na forma proposta, o pouco que restava ao professor da sua função de mediador entre o conhecimento e o aluno.

A adaptação do conteúdo à realidade passou a ser evocada enquanto caminho para a melhoria da qualidade do ensino, refletida num maior rendimento do aluno. Contudo, a dificuldade que os professores demonstraram ter acerca da compreensão da realidade leva a imaginar que esta articulação desejada não se efetua. A relação na forma proposta parece ter um teor mecanicista, automatizado; a "realidade" é algo previsível e que se repete sempre, o que sugere uma não apropriação da dinamicidade do contexto social. O professor estaria tendo dificuldades em sistematizar um trabalho que contemple uma articulação dos conteúdos curriculares (escolares) à realidade social de maneira criativa, crítica e significativa.

Parece importante lembrar que, apesar de ter adquirido maior projeção - enquanto "chavão" dos discursos pedagógicos - a partir da década de 80, esta "adaptação" dos conteúdos escolares à realidade do aluno é uma proposta que se encontra registrada nos ANNAES da 1ª Conferência Estadual do Ensino Primário de Santa Catarina, publicado em 1927. Ao transpor para este trabalho parte do registro encontrado no documento acima referido, tem-se por objetivo confirmar o teor desqualificador do trabalho educativo enrustido neste "postulado".

Naquele momento discutia-se a propriedade de diferenciação entre o ensino ministrado nas escolas rurais em relação às urbanas. O parecer da Comissão, composta

³ Eventos como CBE's, ANPED's, Congressos os mais variados, acompanharam o movimento político do país, questionando as desigualdades, as injustiças sociais, buscando entender a escola neste contexto. Os professores de 1ª à 4ª série, mesmo não sendo os maiores frequentadores destes eventos, receberam, de alguma forma (às vezes intencionalmente, às vezes ocasionalmente), "notícias" destas discussões.

por Laercio Caldeira de Andrada, Beatriz de Souza Brito e Albano Monteiro Espinola, constituída para analisar o tema, foi aprovado, incluindo o seguinte trecho:

"...nas escolas ruraes o ensino de historia Patria, deve consistir simplesmente nas datas nacionaes e pontos mais importantes, de facil comprehensão, como: Fundação da localidade, nome dos personagens que mais se salientaram na agricultura, na industria e no commercio; Enumeração dos nomes dos presidentes da República e do Estado; Factos mais importantes do tempo colonial, do imperio, da Republica, porque quasi sempre as crianças do interior estacionam seus estudos no terceiro anno do curso primario, pela difficuldade com que luctam seus paes para matricula-los em outros collegios; salvo os que dispõem de recursos. Portanto é admissivel o ensino rudimentar que sirva para a vida pratica dos alumnos." (ANNAES, 1927:66-67)

Percebe-se a convicção que emana do discurso de que a escola primária de zona rural não precisa ter a mesma produtividade, eficiência, competência que a urbana. Houve um convencimento acerca da propriedade dos termos do parecer que possibilitou o seu alastramento por toda a rede de ensino!?!.

Alia-se a isso a forma como os professores apresentaram a argumentação acerca da necessidade de vinculação (pois não se considera que haja articulação na forma como foi apresentada) do conteúdo escolar com a realidade, que leva a identificar a postura apontada com a concepção ambientalista de desenvolvimento. Claudia Davis formulou uma idéia desta concepção que ajuda a situar a argumentação dos professores.

"..., a concepção ambientalista atribui um imenso poder ao ambiente no desenvolvimento humano. O homem é concebido como um ser extremamente plástico, que desenvolve suas características em função das condições presentes no meio em que se encontra. Esta concepção deriva da corrente filosófica denominada empirismo, que enfatiza a experiência sensorial como fonte do conhecimento. Ainda segundo o empirismo, determinados fatores encontram-se associados a outros, de modo que é possível, ao se identificar tais associações, controlá-las pela manipulação." (Davis, 1991:30-31)

O cotidiano do aluno é entendido, nesta perspectiva, como motivador da aprendizagem, no entanto, estaria despido de historicidade, como se pode inferir do conteúdo expresso no depoimento que segue.

O professor deve, em sala de aula... " Falar do mundo em que eles (os alunos) vivem, da realidade seja ela a mais triste, pois não adianta fantasia, coisas bonitas, se estas são irreais." (Nº 217)

A representação de "realidade" revelada nas afirmações dos docentes, sugere a existência de uma concepção de realidade como "coisa em si", que não é concebida nem assumida como produto das relações entre os homens e dos homens com a natureza. Desta forma,

"... a totalidade de base e superestrutura permanece abstrata se não se demonstra que é o homem, como **sujeito histórico real**, que no processo social de produção e reprodução cria a base e a superestrutura, forma a realidade social como totalidade de relações sociais, instituições e idéias, e nesta criação da realidade social objetiva cria ao mesmo tempo a si próprio, como ser histórico e social, dotado de sentidos e potencialidades humanas; e realiza o infinito processo da 'humanização do homem'." (Grifos do autor) (Kosik, 1989:51)

Verifica-se, assim, um processo reducionista em termos de contribuição da realidade concreta à atividade escolar. Há uma tendência a evocar uma vinculação "praticista" dos conteúdos escolares com a realidade do aluno, considerando esta realidade o território que compõe a comunidade.

Deve-se ensinar a criança "... através de apresentações vividas na sua própria comunidade, ou com o seu dia-a-dia." (Nº 132)

"A aprendizagem de ler e escrever, não está relacionado com uma sala de aula mas em torno do aluno seu meio." (Nº 18)

Para ensinar a ler e escrever ... "Em primeiro lugar temos que conhecer a convivência do aluno, na vida familiar principalmente, pois apartir daí trabalhar com esse aluno na medida mais adequada da convivência do aluno." (Nº 21)

"Não adianta eu sonhar se ele (o aluno) vive em uma realidade completamente diferente dos sonhos, deve-se compensar essa realidade com dados reais do aluno, condição de vida, alimentação, capacidade, raciocínio, etc." (Nº 24)

Esta vinculação é entoada como redentora, ao mesmo tempo em que justifica o fracasso escolar. A realidade é concebida, basicamente, como um cenário de pobreza material, por onde a criança desfila, despida de toda a dinamicidade das relações sociais e dos fatores que interagem para a "construção" e manutenção deste estado de pobreza. É concebida como cenário restritivo, cujos componentes são manipuláveis como peças de material concreto (como blocos lógicos), e estão ao alcance dos olhos e das mãos da criança. O concreto não é a realidade concreta, é algo materializado com cor e forma, o

qual a criança visualiza e/ou manipula. Sua inserção social fica, então, reduzida a uma comunidade, cercada por uma espécie de trincheira que a impede de conhecer, por não poder ver e tocar, o que está além dos "muros que circundam" esta comunidade. O aluno não age nem interage com o meio, ele apenas manipula, para conhecer, algumas peças deste meio-cenário. Poder-se-ia ousar dizer aqui que a escola se traveste de uma competência onipotente em relação ao processo de conhecimento do aluno, buscando controlá-lo a ponto de querer uniformizá-lo num mesmo nível, utilizando este nível, supostamente igualitário, como ponto de partida do trabalho. O ponto de igualdade seria o "ambiente".

Parece existir um comprometimento das contribuições da Psicologia e da Sociologia no sentido de articulá-las para o aperfeiçoamento da prática educativa. Existe um reducionismo que remete a um raciocínio que vincula o respeito às características individuais do aluno, suas diferenças, ao respeito às diferenças do mundo em que vive.

No limite poder-se-ia dizer que não se deve propor formas de ação e interação na perspectiva de modificação das reais condições de vida destes alunos, em respeito a seu mundo.

Negam-se as possibilidades apontadas, por exemplo, na concepção interacionista de desenvolvimento, a qual apoia-se

"na idéia de interação entre organismo e meio e vê a aquisição de conhecimento como um processo construído pelo indivíduo durante toda a sua vida, não estando pronto ao nascer nem sendo adquirido passivamente graças às pressões do meio. Experiências anteriores servem de base para novas construções que dependem, todavia, também da relação que o indivíduo estabelece com o ambiente numa situação determinada." (Davis, 1991:36)

Na forma apresentada pelos professores, a criança se mantém durante o período escolar (neste caso, até o final da 4ª série) estacionada em termos de estruturação do seu pensamento, mantendo a necessidade de ver o conteúdo do mesmo materializado e a seu alcance. Criou-se uma convenção de que a ação sobre o "objeto concreto" (manuseio, tato, cheiro ...) resulta em conhecimento e, na maioria das vezes, esta ação direta é apontada como único caminho pelo qual a criança é capaz de aprender.

"A professora tem que partir de objetos concretos, onde a criança possa tocar, sentir e ver como foi feito aquele objeto, de que lugar ele saiu." (Nº 137)

O conhecimento reduz-se, então, à identificação de propriedades físicas perceptivas de um objeto. Sendo assim, a criança mantém-se "prisioneira da realidade concreta", num estágio de desenvolvimento identificado na teoria piagetiana como operatório-concreto, compatível com crianças na faixa etária de 06 a 08 anos (de idade, não de escolarização), ou seja, na porta de entrada de sua iniciação no ensino fundamental.

Situar este período na vida escolar do aluno é importante, assim como levar em consideração a teoria piagetiana. Contudo, fixar a criança neste período, independentemente de sua evolução, tanto na vida escolar como fora dela, é suprimir grande parte da contribuição que estudos dessa natureza oferecem. Mais do que isso, é não acreditar na capacidade do aluno de superar etapas, de evoluir. É considerá-lo como sujeito feito de concreto, e não sujeito concreto. É reduzir a importância que a vida social desempenha no processo de organização/estruturação do pensamento, justamente pela tendência a mumificar a vida social, sua dinamicidade e a construção da realidade gerada nas relações sociais.

É importante compreender que

"O indivíduo não é um ser somente em desenvolvimento psicológico, mas um ser concreto em relação com o real. Isso lhe fornece possibilidades cognitivas de apreensão e compreensão da realidade, de transformação de si próprio e, conseqüentemente, desta realidade, além de produtor e consumidor de conhecimentos. O conhecimento do indivíduo é continuamente transformado pelas novas informações que ele recebe e pelas experiências pelas quais passa." (Lima, 1990(B):19)

7.2 - Uma tensão de opostos?

Ao elencar como ponto importante do conteúdo analisado, principalmente pela quase unanimidade registrada, a vinculação do conteúdo escolar com a realidade do aluno - "seu meio" - localizou-se a existência de uma "tensão de opostos" entre a postura que prima pelo espontaneísmo, defendendo o respeito à individualidade do aluno, baseado em potenciais inatos, e a postura considerada como ambientalista. Num modelo de ensino que dá ênfase ao vínculo com a realidade externa, sem considerá-la como produto das relações humanas, abstrai-se a realidade interna e individual do educando. Como lidar com este antagonismo se este mesmo professor proclama respeito pela individualidade do aluno? Esta individualidade não se vincula, então, à subjetividade?

A forte influência do empirismo, revelada no tipo de defesa da vinculação da realidade concreta e imediata do aluno aos conteúdos escolares, leva a inferir que os professores entendem a aquisição do conhecimento centrada na observação direta e no manuseio. Enquanto observador, sujeito e contexto não se articulam na organização e construção do conhecimento, cabendo ao aluno uma atitude passiva diante de uma realidade posta e estática, não se percebendo enquanto sujeito integrante deste contexto, com possibilidade de contribuir e agir para alterá-lo. Os alunos não necessitariam, assim, de elementos que lhe favoreçam a interpretação e análise do dado

concreto, observado na realidade imediata. Desta forma, esteriliza-se a observação, reduzindo-a a uma atitude de observar por observar, advogando a neutralidade da observação.

A contraposição a este nível de empirismo encontra-se nos movimentos epistemológicos racionalistas contemporâneos e no próprio construtivismo que

"ao contrário das teses empiristas, preconizam que o sujeito não se limita a acumular passivamente as informações. Admitem que ele tem um papel activo, determinado pelo seu quadro referencial teórico, no processamento da experiência e da informação; que sujeitos diferentes constroem concepções diferentes a partir da mesma informação e que as "novas" idéias não são acrescentadas às velhas mas que interagem com elas requerendo alteração de ambas. É também de salientar que são, sobretudo, opções construtivistas que assumem que a actividade do sujeito é de primordial importância para atribuir sentido à informação, ou seja, que a realidade é apercebida de forma pessoal e construtiva pelo observador." (Vaz Moniz dos Santos, 1991:179)

Por outro lado, a compreensão expressa pelos docentes em torno do que seja essa "realidade do aluno", deixa transparecer um nível de entendimento de que muitas das dificuldades das crianças possam ser justificadas basicamente a partir de suas condições materiais de vida, inclusive seu fracasso.

"Embora, no discurso, aponte a necessidade de tomar em consideração o contexto social, este se apresenta, quando muito, como um pano de fundo longínquo e não como o elemento, a partir do qual se forma e estrutura a individualidade." (Maia e Garcia, 1984:31)

É possível dizer que o desejo de articular contexto social e atividade escolar não foi suficiente para alterar positivamente a atividade pedagógica. Não se alcançou um nível de trabalho que, considerando aspectos do cotidiano do aluno, concilie os mesmo com elementos que favoreçam o seu alargamento na apreensão de um conteúdo (modelo teórico) mais elaborado. Isso implicaria partir da realidade do aluno, levar em consideração o aluno e sua realidade, articulando os conteúdos escolares a procedimentos didáticos sustentados numa consistente fundamentação teórica. Os elementos que possibilitem interagir com o aluno, no sentido de oportunizar esta articulação, precisam ser apropriados pelos professores através da problematização da prática docente.

Parece necessário romper com o "estreitamento" verificado, ampliando os horizontes no sentido de alcançar a dimensão universal presente na "realidade" do aluno e de sua comunidade. Neste esforço Karel Kosik enfatiza que

"A atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais." (Kosik, 1989:10-11)

Mais adiante, Kosik declara:

"A posição da totalidade que compreende a realidade nas suas íntimas leis e revela, sob a superfície e a casualidade dos fenômenos, as conexões internas, necessárias, coloca-se em antítese à posição do empirismo, que considera as manifestações fenomênicas e causais, não chegando a atingir a compreensão dos processos evolutivos da realidade." (Kosik, 1989:33)

Considerando o universo de docentes que se encaixariam no perfil aqui analisado, confirma-se a ausência de um corpo teórico coerente e fundamentado, que oportunize esta compreensão. Esta confusão teórica provavelmente estaria acompanhada de uma confusão prática, que poderia levar o professor a se sentir perdido no fazer escolar.

Existe uma assistemática na compreensão do processo educativo, que levaria a uma assistemática na prática, construída no seio das contradições sociais, sustentada por "influências" teóricas fragmentadas e "confusas", o que dificulta a organização e a possibilidade do aluno-professor apropriar-se do conhecimento de forma sistematizada, possibilitando-lhe atingir um estágio consciente de elaboração destes conhecimentos. Situando-se como objeto ou expectador passivo do conhecimento e não se reconhecendo enquanto sujeito, o professor passa a transmitir e propor, na prática pedagógica, esta mesma relação. Os conteúdos ficam reduzidos a meras informações rápidas sobre um determinado assunto, uma espécie de noticiário informativo e não como elemento mediador da relação pedagógica, elemento a ser apropriado pelo aluno na estruturação de seu pensamento. O conhecimento, ao invés de manter-se como elemento

com dimensão mais importante no trabalho pedagógico, estaria reduzido a informações passageiras, algo semelhante a uma notícia de programa televisivo.

Parece que a abordagem dos conhecimentos estaria sendo defendida, e provavelmente praticada, ao nível da criança. Ou seja, neste suposto chamado à "participação", o trabalho pedagógico manter-se-ia norteado em função das informações que os alunos já detêm sobre determinado assunto, o que justificaria a ênfase em trabalhar a "realidade" do aluno, que seria trabalhar o que ele já conhece. Este encaminhamento não busca ampliar os conhecimentos referentes a determinado tema. O universo de informações e conhecimentos das crianças parece ser o limite que a escola não deve ultrapassar para não desrespeitar o aluno.

O elo de ligação entre as argumentações parece se estabelecer na manutenção de uma atitude passiva do professor frente ao aluno. Um expectador ora entusiasmado pelo potencial inato, ora desestimulado pela dificuldade, ora conformado com o fracasso dos alunos, justificado por seu estado de pobreza material, ou seja, diante do meio.

O cerne da concepção de aluno e professor mantêm-se. Professor e aluno não interagem, não há cumplicidade na busca de apropriação do conhecimento. O professor não faz parte da realidade do aluno, nem da escola. Existe uma dissociação e não uma atitude mediadora, um elo de ligação. Dicotomizam-se indivíduo e indivíduo, assim como se separam indivíduo e sociedade.

O vínculo do conteúdo escolar com a realidade do aluno, proclamado como necessário para que a criança possa aprender, parece não estar servindo para que o professor compreenda o aluno. A criança pobre não pode continuar sendo encarada como incompleta, com carências afetivas e materiais que precisam ser supridas pela escola. Na medida em que é tratada como ser incompleto, em função de suas "carências", se estabelece a crença de que é portadora de "vazios" que precisam ser preenchidos para que, a partir daí, tenha condições de aprender.

Assim, coloca-se como importante compartilhar o pensamento-sonho de Betty Antunes e Newton Duarte

"A vida cotidiana é o ponto de partida e de chegada de toda atividade e conhecimento do homem, desde as formas mais simples de criação e reprodução da realidade até as formas mais elaboradas do conhecimento como a ciência e a arte....

Na medida em que se pretende que cada indivíduo possa/deva ser um agente consciente da sua prática social, é preciso que ele se torne capaz de dominar, o mais possível, o conhecimento elaborado existente na sociedade em que vive, inclusive o próprio modo de produzir esse conhecimento." (Oliveira e Duarte, 1987:91-92)

Isso implicaria em conceber o indivíduo como sujeito histórico e social (sócio-histórico) sem promover uma dicotomia conhecimento-sujeito, mas percebendo que ao mesmo tempo que produz conhecimento, o homem é capaz (e deve ter a oportunidade-direito) de apropriar-se dele.

Há que se recuperar o valor e conteúdo histórico do cotidiano do aluno, superando uma visão que o percebe como algo pequeno, num ângulo conformista, para recuperar sua "vivacidade", sua historicidade. Vendo o cotidiano como algo contínuo, a tendência é postar-se como conformista diante deste cotidiano que há de reproduzir-se. É importante compreender e conservar a complexidade do conjunto social e a riqueza do contexto peculiar da comunidade de onde provém a criança, sem desvinculá-las. Essa seria uma articulação importante no sentido de facilitar a compreensão por parte da criança sem "aprisioná-la" em seu mundo.

É importante que, ao confrontar o conhecimento adquirido no ambiente escolar e conhecimentos adquiridos fora dele, a criança perceba alguma conexão, uma certa lógica, que facilite sua compreensão.

Assim, figura como atitude importante do professor e de respeito às crianças

"... perceber como percebem, como sabem o mundo e como se sabem nele, não obviamente, para 'ficar' parados, imobilizados, românticamente aderidos ao nível de seu saber de pura 'experiência feito'. Pelo contrário, para superá-lo, mas a 'partir' dele." (Paulo Freire, apud Andaló, 199.:349-350).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Situado numa perspectiva de mudanças na educação a partir das iniciativas do poder executivo municipal, este estudo foi pontuando limites na realização desta tarefa e apontando para a necessidade de empreender-se um esforço coletivo, que possibilite alterar o quadro de miséria material e cultural em que a maioria da população está submersa.

Entende-se aqui que o exercício da cidadania é elemento fundamental na luta pela transformação social, e que a negação de acesso ao conhecimento via instituição escolar, retratada no seu fracasso, constitui-se numa negação ao direito deste exercício. Isso não significa defender a escola enquanto redentora de males sociais através da capacitação da classe trabalhadora, postura que, no limite, transfere unicamente a sujeitos explorados e expropriados a responsabilidade por mudar a sociedade, negando-se responsabilidade aos outros. Ao mesmo tempo, não se pode reduzir a escola a meio de reprodução social. Ela é, com sua tarefa específica, lugar de conflito, de conservação e de transformação, nunca um paraíso isolado onde todos se amam desinteressadamente, nem um reduto exclusivo do mal e da incompetência profissional. Como afirma Hannah Arendt "... a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo..." (Arendt, 1992:238); ela é uma instituição que deve servir para possibilitar ao ser

humano, como sustenta Antonio Gramsci, tornar-se contemporâneo do próprio mundo. Ou, nas palavras de Paulo Freire:

"... a escola que queremos é aquela em que em vez de adaptar os educandos ao mundo dado, procura inquietá-los para que percebam o mundo dando-se, o qual pode ser mudado, transformado, reinventado."
(Freire, 1989:101-102)

O saber reconhecido como universal não chega à escola nem está nela de forma estática, seja na dos ricos, seja na dos pobres. O ensino de 1ª à 4ª série não pode ser o único propulsor de condições de aquisição de elementos para o acesso à apropriação dos conhecimentos científicos de valor universal, pois o saber não está escondido num compartimento da escola, mas está presente na sociedade e pode ser adquirido por várias vias desde que se disponha das condições básicas para adquiri-lo e para participar, mesmo que minimamente, na sua construção.

Isso não significa defender a desescolarização, como se a ação sobre o meio externo à escola fosse suficiente para a apropriação do saber, ou para que tudo se modifique.

A instituição escolar é, em nossa civilização, o espaço convencional para esta apropriação, e ainda é um lugar privilegiado para tal, sendo o professor o mediador entre o aluno e o saber predominante na sociedade.

Enquanto sujeito mediador, o professor precisa dispor de competência profissional para fazer esta mediação. Contudo, as condições para a aquisição-apropriação desta competência têm sido limitadas e colocam-se como limitantes de sua atuação.

A oficialização da "competência" do professor dá-se através da emissão de um certificado que lhe outorga o direito de exercício da profissão. Contudo, embora a série de causas e efeitos não inicie simplesmente no professor, há muito os cursos de magistério têm sido denunciados como deficientes, como está registrado no discurso de encerramento da 1ª Conferência Estadual do Ensino Primário de Santa Catarina, proferido por Mâncio Costa e publicado nos Annaes desta Conferência em 1927:

"O curso de nossa escola Normal foi julgado defficiente e carecedor de disciplinas, que em muito virão especializar o preparo das nossas professoras, dilatando-se-lhes o currículo de tres para quatro annos." (Santa Catarina, 1927:161)

Assim, a mesma escola, apontada tantas vezes como redentora, não consegue formar os autores desta pretensa redenção; e um quadro de confusão conceitual tem sido construído dentro e fora dela, e "aplicado" mais confusamente ainda. Teorias ingressam nas escolas com os professores, através de cursos, literatura especializada, etc, e vão sendo, muitas vezes, cristalizadas na proporção da ausência de capacidade teórico-prática. Pode-se dizer que o professor estaria sendo alienado, na escola e fora dela, de seu objeto de trabalho e, como afirma Karl Marx, "a alienação do objeto de trabalho **simplesmente** se resume na alienação da própria atividade do trabalho." (Grifo meu) (Apud Patto, 1990:15).

Entender a construção desta alienação foi um desafio constante durante o processo de elaboração deste estudo, para que, diante de um retrato fiel, as vezes cruel, de incompetência - a produção escrita dos professores-candidatos - não se passasse a julgá-los como único culpado e responsável pela precariedade do ensino básico fundamental, muito menos se considerasse estes profissionais como agentes a serviço de um projeto político-ideológico interessado em desqualificar o espaço escolar e a atividade docente.

Assim, procurou-se elencar alguns aspectos desta desqualificação do professor empreendendo-se um esforço para situar teórica e historicamente a elaboração de algumas representações destes docentes, acerca de elementos presentes no cotidiano da escola.

Depois de se delinear brevemente o contexto sócio-político no qual se realizaram os concursos e de se fazer uma leitura dos dados acadêmico-biográficos dos candidatos, tomou-se como objeto o que estes candidatos escreveram nas provas feitas.

Ao referirem-se ao trabalho docente de 1ª à 4ª série, os professores apontaram virtudes e defeitos da atividade docente que "determinariam" o sucesso e o insucesso dos alunos.

Embora não se tenha buscado caracterizar uma postura "padrão", percebeu-se que alguns aspectos da prática pedagógica são referidos com mais frequência e, no conjunto de textos investigados, assumiram uma importância que justificou seu destaque.

A falta de acordo em relação a um ou outro aspecto confirma a possibilidade de desarticulação e superação de determinados níveis de representação colados no senso comum.

Existe, no entanto, um núcleo que condensa o pensamento dos professores: uma postura diante do ser humano e do mundo, que se traduz na não compreensão do aluno e de si próprios como sujeitos histórica e socialmente relacionados num determinado espaço. Os sujeitos e as instituições sociais, inclusive a escola, foram apresentados, muitas vezes, de forma dissociada. Os professores, em geral, não se reconhecem como sujeitos que, atuando num sistema por eles mesmos declarado deficiente, tem a ver com esta deficiência. Mas a fragilidade profissional e afetiva revelada nos depoimentos certamente se coloca como uma das causas desta postura defensiva. Mesmo que os professores reconheçam que esta fragilidade acresce as dificuldades na atividade pedagógica, importa que se percebam em condições de atuar na superação destas dificuldades.

Para Maria Helena Patto,

"... a responsabilização do outro pode estar a serviço da defesa contra angústias presentes nas relações escolares, defesa esta que garante a cada um e a cada subgrupo um sentimento de competência e de legitimidade graças à atribuição de incompetência e de ilegitimidade a outrem. Estamos, portanto, no domínio da cisão. A projeção de características negativas no outro é um mecanismo socialmente poderoso, na medida em que justifica a opressão." (Patto, 1990:178)

A auto-estima do professor, constantemente ameaçada por suas condições profissionais, as condições de vida decorrentes da atuação num trabalho pouco valorizado social e financeiramente, as condições da clientela com a qual o professor de escola pública atua ..., contribuem para que se procurem os culpados nos outros, não considerando seus próprios limites, na tentativa de proteger uma identidade trincada e frágil.

Como avalia Carmen Andaló, referindo-se às professoras:

"Despida de prazer, sua ação, longe de se constituir na expressão da sua criatividade, da possibilidade de transformação do mundo e de si mesmas, torna-se um fardo, uma prisão que as escraviza e controla."
(Andaló, 199 :192)

A transferência das "causas" do fracasso para aspectos que isentam sua atuação vai revelando uma certa ausência de autocrítica. A pobreza material e a incapacidade intelectual das camadas populares são compreendidas e veiculadas como resultado de um fracasso pessoal, uma incapacidade individual de vencer, preguiça, falta de empenho, atributos que são transformados em rótulos justificadores das dificuldades escolares de grande parte dos alunos; atitudes identificadas pelos próprios professores que as atribuem aos pais, as quais estariam dificultando o processo escolar dos discentes, vão sendo repetidas pelos docentes no ambiente escolar: depreciação, discriminação, rejeição, autoritarismo, ataques a auto-estima

Entre várias explicações e diagnósticos os educadores demonstram estar à procura de "algo" que os convença, demonstrando ansiedade em entender "este fracasso".

Incurções pelo estado de saúde das crianças tornaram-se rotineiras e indicam o desejo de apontar um componente biológico, objetivo, justificador de dificuldades apresentadas. O diagnóstico clínico, por exemplo, tranquiliza professor e escola em relação às dificuldades de aprendizagem, pois transfere as causas para fora do espaço escolar, com a vantagem de se poder contar, muitas vezes, com um laudo que oficializa esta exteriorização (avaliações e testes psicológicos, laudos médicos...).

A pobreza material não historicizada também têm sido apresentada como álibi, haja vista que, assim concebida, o professor e a escola ficam imobilizados, restando-lhes um amparo compensador, uma compaixão.

"..., a desvalorização social da clientela e o preconceito em relação a ela certamente estão entre as principais idéias feitas e acriticamente incorporadas; longe de serem meras opiniões gratuitas, estas idéias ganham força ao serem confirmadas por um determinado modo de produzir conhecimentos, que alça opiniões do senso comum ao nível de verdades científicas inquestionáveis." (Patto, 1990:341)

As patologias e carências integram este rol de justificativas que, aliado a um certo nível de compaixão diante das privações do aluno, tenta dar um tom mais suave ao escuro quadro do cotidiano escolar. O "amor ao aluno", proclamado como importante requisito que o docente deve preencher para atuar no ensino de 1ª à 4ª série, é "construído" neste mesmo terreno, povoado de estereótipos, preconceitos, descrença. Este amor vai assumir uma conotação e espaço na atividade escolar que, dificilmente, redundará numa facilitação da aprendizagem do aluno "desacreditado", colocando-se em geral como favorável a alguns "mais capazes". O afeto fica, assim, desfocado, ao invés de se tornar o elemento facilitador na organização e ativação das estruturas cognitivas do aluno, propiciando a articulação necessária para assimilar e apropriar o conhecimento humano.

Diante disso, é fundamental empreender um esforço no sentido de problematizar a prática pedagógica, desinstalando "certezas" que têm contribuído para a construção de um descrédito na capacidade de aprender dos alunos; desinstalar "verdades" apoiando-se num consistente referencial teórico, sempre a construir, porque deve estar a serviço do aluno e da escola, apontando incoerências e fragilidades, construindo uma imagem mais positiva acerca do potencial destes alunos e da prática docente.

Rotular a clientela da escola pública como portadora de carências e deficiências é rotulá-la no ponto de partida, limitando sensivelmente a possibilidade de que o "olhar" distinga as carências e perceba efetivamente a subjetividade concreta do educando. Os rótulos, em geral, são postos no atacado, a partir de um contato superficial, o que se tem revelado extremamente limitador e discriminatório.

Evoca-se a necessidade de adequar os conteúdos à "realidade" do educando sem se ter as condições e a consciência necessária para entender este "mundo", esta realidade, que em geral é vista em sua pseudoconcreticidade. Trata-se a "realidade" como se fosse algo pronto, ultrageneralizado e ultrageneralizável, a ser "colado" como pano de fundo da vida do escolar que frequenta as unidades do sistema público de ensino.

Num projeto onde se tenha como objetivo a superação de contrastes sociais tão gritantes, parece imprescindível apropriar-se da compreensão de sua construção para poder agir na direção da superação, desenvolvendo uma sensibilidade e uma capacidade teórica que permita abrir os olhos e enxergar a dura batalha que travam cotidianamente as populações mais pobres e as crianças para chegarem à escola. Neste sentido, é necessário acreditar na capacidade humana cognitiva de todos os alunos e apostar praticamente nesta capacidade, para que os alunos possam e queiram permanecer na escola por mais tempo.

Num momento em que estão escancarados os limites da escola, da formação docente, de suas condições de trabalho, do descompromisso social do poder público para com esta área, não se justifica transferir a responsabilidade pelo fracasso exclusivamente para os alunos, assim como não cabe depositá-la unicamente no professor. Na verdade, não existe um só réu estático; há que se compreender dinamicamente e historicamente a sociedade e a escola para compreender e superar esta condição de fracasso, atuando em várias frentes.

Além da necessidade de organização e execução de programas que superem as "deformações" da formação profissional, as condições de trabalho dos professores precisam ser revistas. O professor tem, de fato, atuado e sobrevivido ultimamente em condições inaceitáveis. Também neste caso deve-se romper com o círculo vicioso vigente: o professor ganha pouco porque é incompetente e ele é incompetente porque ganha pouco.

A escola pública de 1º Grau, espaço de atuação destes profissionais, não tem-se caracterizado como local em que o professor estude, produza, construa um projeto que norteie sua prática. Esta escola tem sido um local onde o docente chega, cumpre determinada jornada e vai embora, sem ser possível estabelecer vínculos e relações de interação com seus pares e as crianças.

A ausência de uma política educacional clara e articulada, que concatene as funções da escola, do professor e sua formação, do conhecimento dentro desta

instituição, do processo de aquisição do conhecimento na criança... tem levado o professor, de posse apenas de um elenco de conteúdos mínimos a serem ministrados em cada série, a travar uma luta solitária neste espaço, desprovido que está de condições e elementos que lhe possibilitem promover situações de aprendizagem que integrem conhecimentos, resgatem a identidade cultural do aluno e lhes permita a apropriação (e produção) de conhecimentos significativos e socialmente relevantes.

O Estado precisa ser convocado pela sociedade para que através de suas instituições, assuma a formação dos educadores como necessidade pública, mesmo que a formação de quadros seja um processo que se desenvolve à longo prazo. A apropriação por parte do professor do conhecimento científico, da cultura erudita, precisa ser entendida como condição básica elementar para o exercício do magistério.

Precisa-se romper com um estilo de educação onde há espaço para todo o tipo de experimentalismo e de "novidade teórica", mas não se dá ênfase nem se tem tempo para pensar:

"As chamadas 'inovações pedagógicas', enlatadas e vendidas por gurus de fala grossa, circulam pelos desertos do magistério conforme as estações da moda: neste semestre, esta proposta; no semestre que vem, aquela abordagem. Nesse veste-desveste de propostas, teorias, abordagens, inovações etc. etc., os professores se sentem eternamente como seres desnudos e desnucados.

A imagem do manequim de vitrine cabe bem aqui. Oco. Sem rosto. Parado. Pé de ferro. Que é enfeitado, trocado, quando chegam as novas mercadorias." (Silva, 1992:25)

A dinâmica social exige, por seu intenso movimento, que a formação do professor durante a atividade docente seja transformada num processo contínuo de estudo superando a submissão a vários treinamentos e cursos desarticulados, que denunciam a falta de uma política clara e séria para o setor, e em geral apenas servem para acrescer um pequeno percentual ao reduzido salário.

Indicar a apropriação de teorias pura e simplesmente como solução dos problemas que se dão na escola pública, equivale a desconsiderar um saber-fazer que o professor constrói e leva a efeito em sala de aula, reforçando a idéia do mérito individual, segundo a qual o professor que desejar aperfeiçoar sua prática toma como atitude

pessoal e isolada apropriar-se de um corpo teórico mágico que o encaminha para "salvar os alunos". Mais do que isso, equivale a desconsiderar a complexidade social e histórica da qual os professores, enquanto sujeitos, são também produtores e produto. A teoria deve situar-se como elemento que favoreça a compreensão do cotidiano escolar e a articulação de práticas estimuladoras da aprendizagem.

No entanto, também este caminho é limitado em seu alcance. Outras medidas precisam ser tomadas, principalmente a melhoria das condições do trabalho docente, para que se comece a vislumbrar uma possibilidade do necessário "resgate" do prazer e da paixão na prática pedagógica. Isso, é claro, significa não substituir simplesmente a tristeza e a sensação de impotência atuais por um otimismo sem fundamento.

É importante

"... reconhecer que (os professores) construíram sua ótica a partir de uma prática efetiva, que são como são, por condições social e historicamente determinadas, que não lhes permitiram ser de outra forma." (Andaló, 1989:357)

Não se trata de considerar "corretas" suas concepções e práticas sob o argumento psicologizado de que não conseguiram fazer algo diferente. Trata-se, sim, de respeitar os professores enquanto sujeitos para que lhes seja possível respeitar, aí sim, os alunos enquanto sujeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUAYO, A.M.. **Didática da Escola Nova**. Trad. e notas J.B. Damasco Penna e Antonio D'ÁVILA. São Paulo: Companhia Editora Nacional. Novembro de 1947. (Série 3ª. Atualidades Pedagógicas. Volume 15. Biblioteca Pedagógica Brasileira. Escrito em Havana em junho de 1932. Composto e Impresso no Brasil pela Empresa Gráfica "Revista dos Tribunais" Ltda para a Companhia Editora Nacional.)

ALMEIDA, Cybele Crossetti de. O Magistério Feminino Laico no Século XIX. **Revista Teoria & Educação**, n.04 p.159-171. Porto Alegre: Pannonica Editora. 1991. ✂

ALMEIDA, Guido de. **O Professor Que Não Ensina**. 2.ed. São Paulo: Summus Editora, 1986.

ANDALÓ, Carmen Sílvia. **Fala, Professoral!**: Repensando o Aperfeiçoamento Docente. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo, 1989. ✂

ARENDDT, Hannah. A Crise na Educação. In.: **Entre o Passado e o Futuro**. 3.ed. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992, p.221.247. (Col. Debates - Política nº 64.)

AZEVEDO, Antonio Carlos do Amaral. **Dicionário de nomes, termos e conceitos Históricos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. 2.ed. Trad. João Ferreira, Carmem C. Varriale e outros. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. Capital cultural e comunicação pedagógica. Desigualdades ante a seleção e desigualdades de seleção. Da lógica do sistema à lógica de suas transformações. In.: **A Reprodução**: Elementos para uma teoria de sistemas de ensino. 2.ed. Trad. Reynaldo Beirão. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S.A., 1982.p.79.118. (Série Educação em Questão)

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Projeto BRA/92/002). Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (II CA/Convênio

04/92). **Minuta do Relatório Nacional do Sistema de Avaliação do Ensino Básico - Ciclo de 1990.** Brasília, 14 de agosto de 1992.

CABRERA, Blas e JAÉN, Marta Jiménez. Quem são e que fazem os docentes? Sobre o "conhecimento" sociológico do professorado. **Revista Teoria & Educação**, 1991, n.04.p. Porto Alegre: Pannonica Editora.

CHARLOT, Bernard. **A Mistificação Pedagógica: Realidades Sociais e Processos Ideológicos na Teoria da Educação.** Trad. Ruth Rissin Josef. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

DAVIS, Claudia e OLIVEIRA, Zilma de. **Psicologia na Educação.** São Paulo: Editora Cortez, 1991. (Coleção Magistério 2º Grau. Série Formação do Professor)

EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante.** São Paulo: Cortez Editora - Editora Autores Associados, 1986. (Coleção Educação Contemporânea)

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** 2. ed.. Editora Nova Fronteira. Rio de Janeiro, 1986.

FLORIANÓPOLIS. **Estudo Preliminar para uma Proposta de Educação:** Município de Florianópolis - Gestão 1986-1989. Florianópolis, Mimeo, sem data.

FOLHA DE SÃO PAULO, Caderno 4:Cotidiano, 16 de maio de 1993. Página 06.

FREIRE, Paulo. O Andarilho ao Obvio. **Revista Educação Municipal**, 4(2) 1989:101-102. São Paulo: Cortez Editora.

FURLANI, Lúcia Maria Teixeira. **Autoridade do Professor: meta, mito ou nada disso?** (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. nº 28.) São Paulo: Cortez/A.A., 1988.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História.** 7.ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1987.

_____. **L'Alternativa Pedagógica.** Antologia a cura di M. MANACORDA. 3.ed. Firenze, La Nuova Italia, 1980.

_____. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura.** 7.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

ILHA DE SANTA CATARINA: relatos de viajantes estrangeiros nos séculos XVIII e XIX. 2.ed. Florianópolis. Editora da UFSC: Assembléia Legislativa, 1984.

JABLONSKI, Bernardo. **Até Que a Vida nos Separe: A Crise do Casamento Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Artes Gráficas Industriais Reunidas S.A. (AGIR), 1991.

KOSÌK, Karel. **Dialética do Concreto**. 5.ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1989.

LEI Nº 2.517 - Estatuto do Magistério Municipal de Florianópolis.

LELIS, Isabel Alice. **A Formação da Professora Primária: da denúncia ao anúncio**. São Paulo: Editora Cortez e Autores Associados, 1989. (Coleção Educação Contemporânea)

LIMA, Elvira Cristina Azevedo Souza. O Conhecimento Psicológico e suas Relações com a Educação. In.: **EM ABERTO - Tema: Contribuições das Ciências Humanas para a Educação: a Psicologia**. INEP. Brasília, ano 09, nº.48, out./dez.1990(A), pg.02-24.

_____. Algumas Questões sobre o Desenvolvimento do ser Humano e a Aquisição de Conhecimentos na Escola. In.: **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba. Secretaria da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. pg.19-23 1990(B)

LOPES, Eliana Marta Teixeira. A educação da mulher: A feminização do magistério. **Revista Teoria & Educação**, n.04,p. 1991. Porto Alegre:Pannonica Editora.

MAIA, Eny Marisa e GARCIA, Regina Leite. **Uma Orientação Educacional Nova para Uma Nova Escola**. São Paulo: Loyola, 1984.

MARX, K. e ENGELS, E. **A Ideologia Alemã**. 6.ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º Grau: Da Competência Técnica ao Compromisso Político**. São Paulo: Cortez/A.A.. 1982. (Coleção Educação Contemporânea)

NOVAES, Maria Eliana. **Professora Primária: Mestra ou Tia**. São Paulo: Cortez/A.A.. 1984. (Coleção Educação Contemporânea)

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Revista Teoria & Educação**, 1991. n.04, p.109-139. Porto Alegre: Pannonica Editora.

OLIVEIRA, Betty A. e DUARTE, Newton. **Socialização do Saber Escolar**. 3.ed. São Paulo: Cortez/A.A., 1987. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo:18)

PATTO, Maria Helena de Souza (Org.) **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: Queiróz Ed., 1981.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A Produção do Fracasso Escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Ed. T.A. Queiroz Editor, 1990 (Biblioteca de Psicologia e Psicanálise - Volume 6)

PIACENTINI, Telma Anita. **Depoimento**. Mimeo. Florianópolis, junho de 1993.

POSTIC, Marcel. **A Relação Pedagógica**. Coimbra. Editora Ltda. 1984

PURPER, Dornalli Ledi. **Práticas Sociais, Concepções de Conhecimento e Práticas Pedagógicas**. Universidade de Ijuí - UNIJUI. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Departamento de Pedagogia. JUN/ 1991. Mimeo.

RELATÓRIO DE PESQUISA. **A Evasão Escolar na Rede Municipal de Ensino - Ano Base 1986**. Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Coordenadoria de Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem (C.A.D.A.) Mimeo. Florianópolis, fevereiro de 1987.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **Pré-Escola e Escola**: Unidade ou Diversidade. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, 1991.

SANTA CATARINA. **Annaes da primeira Conferência Estadual do Ensino Primário**. Florianópolis: Escola de Aprendizes Artífices, 1927.

SANTOS, Maria Eduarda Vaz Moniz dos. **Mudança Conceptual na Sala de Aula**: Um desafio pedagógico. Lisboa: Livros Horizonte, 1991 (Col. Biblioteca do Educador nº 127)

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum a consciência filosófica**. 5.ed. São Paulo: Cortez/A.A., 1985. (Coleção Educação Contemporânea)

_____. **Ensino Público e algumas falas sobre Universidade**. São Paulo: Cortez Editora e Editora Autores Associados, 1984. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

_____. **Escola e Democracia**. 22.ed. São Paulo: Cortez Editora e Editora Autores Associados, 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

_____. O ensino básico e o processo de democratização da sociedade brasileira. **Revista da ANDE**, 4(7): 9-13, 1984.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Magistério e Mediocridade**. São Paulo: Cortez Editora, 1992. (Coleção Questões da Nossa Época; nº 3)

SILVA, Rose Neubauer da e NOGUEIRA, Madza Julita. **A Escola Pública e o Desafio do Curso Noturno**. 3.ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987 (Coleção Educação Contemporânea)

TARDIF, Maurice e outros. Os professores face ao saber - Esboço de uma problemática do saber docente. **Revista Teoria & Educação**, n.04,p.215-233, 1991. Porto Alegre:Pannonica Editora.

VIOLA, Eduardo J.. As Eleições de 1985 e a Dinâmica do Sistema Partidário de Santa Catarina. **Cadernos de Ciências Sociais - UFSC**, 01(06), 1986.

VIORST, Judith. **Perdas Necessárias**. 3.ed. São Paulo: Comp. Melhoramentos de São Paulo, 1988.

ANEXOS

Anexo 01 - Depoimento da ex-secretária municipal de educação, Professora Telma Anita Piacentini

Anexo 02 - Organograma da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis

Anexo 03 - Relatório: Os Primeiros 100 Dias da Nova Secretaria Municipal de Educação

Anexo 04 - Provas cujo produto foi analisado neste trabalho

Anexo 01 - Depoimento da ex-secretária municipal de educação, Professora Telma Anita Piacentini

DEPOIMENTO

Telma Anita Piacentini

O registro da década de 80 como o período de construção de um movimento de educadores, a nível nacional e local (unificado em torno das CBE's - Conferência Brasileira de Educação, com embriões já no final da década de 70, das Associações Docentes, dos Simpósios e mesas da SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência -, dos Centros de Educação das Universidades e da articulação dos educadores, das escolas de 2^o e 1^o Graus e da Pré-Escola, na elaboração do Plano Estadual de Educação em Santa Catarina), configurou um quadro participativo de envergadura política e educacional, que sinalizou a definição da educação que queríamos em nossas escolas públicas. Esta sinalização apontou posteriormente para a criação da UNDIME - União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação - que exerceu um papel decisivo no cenário da educação nacional, modificando a questão do ensino municipal e intervindo parcialmente nas decisões do poder central.

É no interior desse quadro político-educacional, num momento de transição de um regime autoritário e ditatorial militar para a construção de uma sociedade democrática, que se insere a proposta educacional que reflete a criação da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.

A sua estrutura administrativa foi concebida a partir do entendimento da educação que queríamos para a rede de ensino que, por sua vez, consubstanciava a proposta pedagógica de um governo eleito e democrático. Isto significa que a explicitação dessa estrutura foi resultado da delimitação dos meios administrativos necessários e adequados ao desenvolvimento de um processo no qual a educação que se queria construir pudesse fluir na sua plenitude.

A partir deste entendimento é que se explicita o conteúdo da educação, a configuração administrativa para o seu desenvolvimento e as práticas educativas necessárias para poder atingí-la. As propostas para a gestão 86-89 refletem este cenário.

Começamos pela estrutura administrativa que é o reflexo, então, de um conteúdo de educação¹.

Se observarmos que a administração é um meio para se atingir o fim da educação que queremos, precisamos considerar, necessariamente, dois pressupostos:

1 - a estrutura administrativa reflete a direção a ser buscada;

2 - a estrutura administrativa está condicionada a uma proposta ideológico-pedagógica.

Desta forma, precisamos analisar a estrutura administrativa da educação existente na Prefeitura Municipal de Florianópolis até a eleição de 85 e a estrutura proposta pelo governo eleito que tomou posse em 86 e depreender daí o conceito de educação que a configura.

Até 1985, a educação restringia-se a um Departamento da Secretaria de Educação, Saúde e Desenvolvimento Social, denominado Departamento de Educação e dividido em duas divisões: Divisão de Educação Física e Divisão de Ensino.

Esta estrutura, por si só, evidencia o conceito de educação, que a concebe como resultado do somatório do corpo e do intelecto, restringindo-a a uma concepção que já no século XIX encontrava opositores. Soma-se a esta percepção o agravante de que a estrutura existente acoplava setores extra-oficiais, como o Pré-Escolar, o MOBRAL, e as Bibliotecas Escolares, como também a presença da Biblioteca Municipal não reconhecida no conceito vigente, mas "guardada" no interior de uma Escola Estadual, no Estreito. (Em 1985, por ato do governo de transição de Aloísio Piazza, atestou-se a sua existência, colocando-a em sede própria.)

¹ É minha intenção reproduzir, de maneira fiel, os elementos teóricos produzidos na SME, discutidos com os técnicos e os professores e encaminhados à Câmara Municipal, conforme foram escritos em 1986, por dois motivos: 1) como registro de documentos da época, que não existem mais nos arquivos da SME nem na Câmara; 2) possibilitar aos interessados o acesso ao conjunto de definições que deram forma ao trabalho da educação em Florianópolis nos anos de 1986 e 87.

Percebe-se na composição da estrutura administrativa oficial (Departamento de Educação, com Divisões de Educação Física e Ensino) somada aos setores acoplados, a tentativa de evolução para a concepção educacional gestada em 1946, consubstanciada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) apresentada ao Congresso Nacional em 1948 e aprovada em 1961, modificada na Lei de Ensino de 1^o e 2^o Graus de 1971, mas garantindo a essência de seu conceito: a educação é, antes de tudo, a soma do desenvolvimento do corpo e da mente.

Em 1986 apresentamos uma outra intenção de educação, configurada através de propostas de melhoria da qualidade da escola pública, de democratização da educação, de resgate da dívida social de uma escola que não atendia mais as necessidades de uma geração da década de 80, às portas de um novo século.

A concepção de educação que esta intenção apresentava difere frontalmente da concepção que a estrutura administrativa existente continha².

Explicitando o conceito de educação que a nova secretaria assumiu como conceito que refletia as intenções proclamadas no programa de governo, podemos dizer que era entendida como um processo que visa o desenvolvimento harmonioso do ser humano, na sua totalidade, contextualizado na cidade de Florianópolis, Capital do Estado de Santa Catarina, um Estado brasileiro, na década de 80, com determinada clientela (cometemos aqui um pequeno e proposital deslize intelectual, de uma postura ideológica que considera mais correta a expressão "classe social", por entender que a palavra clientela ainda é melhor compreendida e aceita).

Assim, a educação perdia o seu caráter fragmentário e passava a ser buscada num movimento contínuo e crescente, onde o espaço escolar que vivenciará este ato educativo se apresenta numa prospecção cultural mais ampla.

² Os relatórios "Os Primeiros 100 dias da nova Secretaria Municipal de Educação", "Relato das Atividades, Programas e Projetos desenvolvidos pela SME, em 6 (seis) meses de Administração do Prefeito Edison Andriño", de julho de 1986 e "Relatório Geral do Concurso de Acesso/Remoção/Aumento de Carga Horária/Ingresso e Quadro de Lotações de 1987" poderão atestar a justeza desta afirmativa: basta verificar o quanto foi realizado em tão pouco tempo.

Este conceito educacional estava acentado sob as bases de uma proposta que precisava abarcar desde o momento de transitoriedade de uma educação autoritária e anti-popular até a construção e sedimentação de uma sociedade democrática.

Portanto, a delimitação estrutural para os meios administrativos que possibilitarão desenvolver este tipo de educação estava traçada numa estrutura organizacional que podia expressá-la na sua plenitude.

A preocupação era a de interligar, numa mesma dimensão, dois processos que, embora se apresentassem separadamente, precisavam atuar em conjunto, como dois polos de uma mesma ação: o administrativo e o pedagógico, compondo a totalidade da educação da rede escolar de Florianópolis.

A administração, centrada no Departamento de Administração Escolar, gerenciará questões relacionadas ao pessoal que compõe a rede e aquelas que dizem respeito a estrutura necessária para a vivência do ato educativo, destacando, porém, que o foco condicionador do processo estava na rede física, incluindo aí, materiais e equipamentos, na direção da expansão e da manutenção desta rede e toda a estrutura de pessoal adequada para o funcionamento da mesma.

A divisão do Departamento em Materiais, Serviços Gerais e de Pessoal, justificava-se não só pelo volume de tarefas que lhes eram pertinentes, como também pela especificidade das funções, na busca da otimização dos serviços.

Este Departamento, com suas divisões, estava interligado também e de forma inédita na administração escolar, ao **pedagógico** que se pretendia para o desenvolvimento do conceito de educação buscado. Desta forma, ele, o Departamento de Administração Escolar, foi gerado como uma decorrência da política educacional proposta, centrada numa dimensão pedagógica explícita: a melhoria da qualidade do ensino, o resgate da escola pública como uma escola oficial, destinada à maioria da população florianopolitana que apresentava determinadas características e a adequação da escola pública à década de 80, consciente da chegada de um novo século.

Aqui, como no Departamento de Administração Escolar, o pedagógico se estruturava numa forma de espiral onde o Departamento que o agregou - o Departamento de Ensino - desdobrava-se numa rede de relações, cujo ponto de partida eram os níveis de ensino: o Pré-Escolar e o 1º Grau, somados à educação de adultos e às questões ligadas à estrutura curricular daqueles níveis, a saber, as dificuldades de aprendizagem, a arte-educação e os programas especiais de Educação Física - como programas emergenciais, consequência histórica da educação brasileira, notadamente a florianopolitana. Integrava, também, este Departamento, a Divisão de Bibliotecas Escolares e Comunitárias, fechando a rede de relações que possibilitava que o espaço escolar se enriquecesse, transformando-se num espaço cultural mais amplo, onde a relação educação e cultura poderia acontecer no dia-a-dia da escola.

Podemos depreender desta organização administrativa que a preocupação central estava na educação na sua totalidade, onde as partes que a compõem e que se subdividiam nas suas especificidades nas últimas séries do ensino do 1º Grau apresentavam-se no mesmo grau de importância e interligadas, formando um bloco coeso e construtivo do homem na sua totalidade. Assim, a educação física, por exemplo, não se apresentava separadamente, como um nível de ensino, mas sim compondo o universo curricular da Pré-escola e do 1º Grau, nas suas especificidades, agrupando o conteúdo apropriado nas Coordenadorias, desdobrando-se, inclusive, no 1º Grau, para atender as características deste nível: o processo de alfabetização exige uma educação física apropriada, como as demais séries de ensino - quer até a 4ª série, quer nas disciplinas de 5ª a 8ª série - apresentando-se como um campo de conhecimentos integrado à proposta pedagógica no seu todo.

Resta acrescentar que a educação física escolar, por questões históricas agrega, ainda, um campo de conhecimento que não se limita a uma estrutura curricular: e é por este motivo que este campo de conhecimento poderia se desenvolver na Divisão de Programas Especializados em Educação que, dado o seu caráter dinâmico, emergencial e complementar, apresenta flexibilidade de, uma vez esgotadas todas as suas

capacidades a Coordenadoria poderia alterar a sua composição, adequando-se sempre à evolução do conhecimento e da sociedade. (Na Educação de Adultos é mais visível este caráter: uma vez alfabetizadas e educadas todas as crianças em idade escolar, o programa de educação de adultos torna-se desnecessário, o que evidencia o seu caráter temporal-histórico.)

A estrutura proposta, portanto, se comprometia com a atualidade, o dinâmico e a possibilidade de acompanhar a evolução da humanidade, no que se refere a educação, comprometida que estava com um tipo de educação atual, dinâmica e em processo de desenvolvimento, cuja tônica concentra-se na formação organizacional de coordenadorias, em forma de espiral. Como na escola é a sala de aula que vivencia o ato educativo, na Secretaria da Educação é nas Coordenadorias que se processa o fazer administrativo-pedagógico do ensino. A Secretaria da Educação não é mais uma administração isolada e acima das escolas, mas uma rede de ensino que integra Secretaria e Escolas num mesmo processo educacional.

Precisamos registrar as propostas especificamente pedagógicas que direcionam o tipo de escola que queríamos construir. Eram oito e deveriam desenvolver-se de forma integrada, articuladas em torno de um projeto conjunto de ação pedagógica, porém, respeitando as suas especificidades:

- 1 - Atendimento às dificuldades de aprendizagem.
- 2 - Ampliação do tempo de permanência da criança na escola.
- 3 - Implantação da Alfabetização em 2 (dois) anos - Ciclo Básico - na Costa da Lagoa (caráter experimental).
- 4 - Criação do professor alfabetizador-infantil em todas as escolas da rede, eliminando as classes compostas por alunos em processo de alfabetização estudando no mesmo espaço e com o mesmo professor, com alunos de séries mais avançadas - De Escolas Isoladas à Escolas Desdobradas.
- 5 - Alfabetização de adultos na rede de ensino público.

6 - Implantação das séries de ensino e inter-relação entre artes, educação física e conteúdos de disciplinas de ensino.

7 - Os serviços de especialistas de educação articulados com a proposta pedagógica.

8 - A pré-escola e o ensino fundamental interligados numa dimensão científica comprometida com a cultura local, buscando o caráter de universalidade do saber.

As formas como os diferentes setores, organizados em torno de um trabalho orgânico, conduziam a sua formação específica, evidenciaram-se nos encontros regulares do Colegiado da SME, formado por um representante de cada setor e a Secretária de Educação. Nestes encontros de trabalho podia-se conhecer o andamento das atividades e contribuir com sugestões de encaminhamento, quando necessário.

Ficou evidenciado, no final do ano de 86 que, enquanto as Coordenadorias de Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem (nome sugerido pelos especialistas para substituir o proposto - Deficiências Recuperáveis -), a Educação de Adultos e a Alfabetização Infantil, a Arte-Educação e as Bibliotecas Escolares e Comunitárias³ desenvolviam, por exemplo, programas de formação em serviço dos professores que faziam parte daquele setor (procurando harmonizar a proposta específica no interior da proposta mais ampla da SME e a prática de sala de aula), o mesmo procedimento não se apresentou na totalidade do 1º Grau.

A diferença de encaminhamento estava claramente apresentada na ruptura existente entre a alfabetização infantil, as séries iniciais e as séries finais do 1º Grau. Enquanto que a Alfabetização avançou na delimitação de um trabalho dirigido em dois vetores (um, detendo-se em métodos de alfabetização e todo o desdobramento daí resultante, atingindo não só a formação do alfabetizador como também apontando para a

³ Dados sobre estes setores ficaram arquivados na SME sob forma de relatórios, projetos, materiais pedagógicos e dados estatísticos.

criação de um processo de elaboração de material pedagógico numa perspectiva de "Cartilha" local - projeto realizado pelos técnicos da SME, professores com experiência em alfabetização da rede escolar e colaboração de professores e pesquisadores da UFSC - inviabilizado pelo Ministério do Senhor Jorge Bornhausen - e, o outro, na experiência piloto de ampliação do período de alfabetização para 2 anos escolares, implantado na Escola da Costa da Lagoa), as séries iniciais e as finais demonstraram sinais de dificuldades na integração da proposta da SME. Várias tentativas de direcionar as atividades educativas deste nível de ensino, numa perspectiva de mudança, encontraram resistências no quadro de Especialistas em Educação que compunham a equipe técnica da Secretaria.

O conflito culminou no impedimento (pelos professores da rede conduzidos por ex-dirigentes do setor da SME) do Encontro Pedagógico que seria realizado na UFSC, em fevereiro de 87. Organizado sob a Coordenação dos Diretores das Escolas Básicas, já eleitos no ano anterior, o Encontro Pedagógico de 87 estabeleceu uma ruptura entre séries iniciais e finais do 1º Grau e o restante dos Setores da SME. A reorganização do trabalho do 1º Grau foi buscada através da presença de Especialistas na condução do processo que tinham entendimento e identificação com a proposta pedagógica da SME. Assim, uma Supervisora Escolar oriunda da UFSC e uma Orientadora Educacional, dos quadros do Instituto Estadual de Educação, passaram a coordenar o Departamento de Ensino e a Divisão de 1º grau.

A dificuldade de diálogo, resultante de um infantilismo profissional e uma correlação de forças mais corporativista que declaradamente de diferença de proposta (comprovada pela impossibilidade de elaborar um trabalho que se contrapunha ao que era apresentado como necessário) conduziu a uma inércia inicial do setor e a muitas dificuldades no andamento do processo, confundindo os professores da rede, tanto os que atuavam nas salas de aula como os que vinham compor o quadro de especialistas de conteúdos das séries iniciais e das séries finais, na busca de uma ação integrada e interdisciplinar.

Tal procedimento, atrasou a possibilidade de se criar a escola de 1º Grau sonhada na sua totalidade⁴, mas não impediu a presença, nesta escola, das Reeducadoras de Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem, a eleição de dirigentes, a figura do Alfabetizador com uma formação específica, as Bibliotecas Escolares e Comunitárias⁵ e os cursos de Leitura e Literatura Infantil, a Arte-Educação que buscou, inclusive, a formação pedagógica em Oficina de Arte criada para este fim e com enorme dificuldade de manutenção pela não aprovação do Projeto Faça Arte nas fontes de financiamento em Brasília e nas outras procuradas.

A presença dessas atividades no dia-a-dia da Escola já configura uma outra escola: não aquela sonhada, circunscrita no interior de uma proposta pedagógica e ampliada numa perspectiva cultural, mas promessa desta possibilidade.

O plano de raciocínio é simples sem ser simplista: a Pré-Escola avançou e modificou o cenário encontrado; a Educação de adultos institucionalizou-se como ensino oficial, de caráter emergencial, transitório e passível de transformação para uma educação permanente numa sociedade desenvolvida e democrática; a recuperação das dificuldades de aprendizagem, na forma das Salas de Recursos, está presente no espaço escolar, com uma Reeducadora integrada à equipe central (formada por especialistas em Educação Especial, em Psicologia, em Pedagogia, em Fonoaudiologia e, ultimamente, com psicopedagogia - trabalhando articulados à neurologistas e Centros de Reabilitação e atendimentos especiais), numa estrutura flexível para atender demandas que vão dos casos simples aos portadores de deficiências graves; o tempo de permanência da criança na escola foi ampliado para aqueles alunos que precisam de atenção diferenciada nas

⁴ Mesmo questões de ordem financeira, como o desaparecimento de todos os convênios que a SME tinha com o Governo do Estado de Esperidião Amin, e a não aprovação de Projetos como o de Alfabetização, o da Escola do Menor Desassistido, o da Escola do Mar, o de Faça Arte, para citar alguns, pelo Ministério de Jorge Bornhausen, causou tantos danos para a Escola de 1º Grau de Florianópolis, como este boicote interno.

⁵ Cumpre destacar, também, o competente trabalho realizado na Biblioteca Pública Municipal que serviu, posteriormente, de modelo para as Bibliotecas Públicas do Estado de Santa Catarina, elogiado, inclusive, a nível nacional.

dificuldades das tarefas escolares (sem se retirarem da sala de aula para o aprendizado transitório necessário, como reforço da aprendizagem, ao mesmo tempo que propiciou formas diferentes de ensino àqueles professores com larga experiência no magistério mas sem a atualização solicitada no concurso público realizado pelas Universidades Federal e Estadual - também envolveu novos profissionais numa perspectiva diferente de trabalho); o professor alfabetizador entrou em contato com as últimas pesquisas e estudos realizados quer na cidade, como no país ou no exterior, através da atuação da equipe de alfabetização infantil; os professores das séries iniciais e das séries finais, apesar das expectativas abortadas na origem, isto é, na própria SME, por experiências fragmentadas de discussão do conteúdo de suas disciplinas e da busca de formas possíveis de integração horizontal (através da interdisciplinaridade) e de aprofundamento vertical (através da discussão da reforma curricular que poderia solicitar uma outra distribuição de conteúdos) os professores, diretores e funcionários iniciaram um processo de discussão de um projeto de escola articulado com a proposta da SME, em dois momentos: um, nas plataformas dos candidatos à eleição para diretores das escolas e, o outro, na elaboração de projetos pessoais interligados ao projeto amplo de escola, na sistematização das horas-atividades, decorrentes da aprovação do Estatuto do Magistério.

Essas questões encobrem uma política educacional e uma proposta pedagógica correspondente. Não um discurso vazio, mas articulado a uma práxis transformadora da situação existente, através de um procedimento que partia das condições encontradas para iniciar um processo que finalizaria numa escola pública de qualidade e laica. O ensino, articulado a um modelo democrático (estruturado em formas de organização dos professores, de Conselhos-Deliberativos, de eleições de dirigentes, de Conselho Municipal de Educação - criado posteriormente) e, no plano interno, numa estrutura administrativa correlacionada à proposta educacional, daria à escola uma dimensão de cunho promotor e irradiador de cultura. Não mão de direção única, mas síntese produtiva de um universo de conhecimento científico e artístico, numa palavra, palco de um quadro

cultural mais amplo, envolvendo alunos, professores, diretores, funcionários, técnicos de educação, pais, grupos organizados e comunidade em geral.

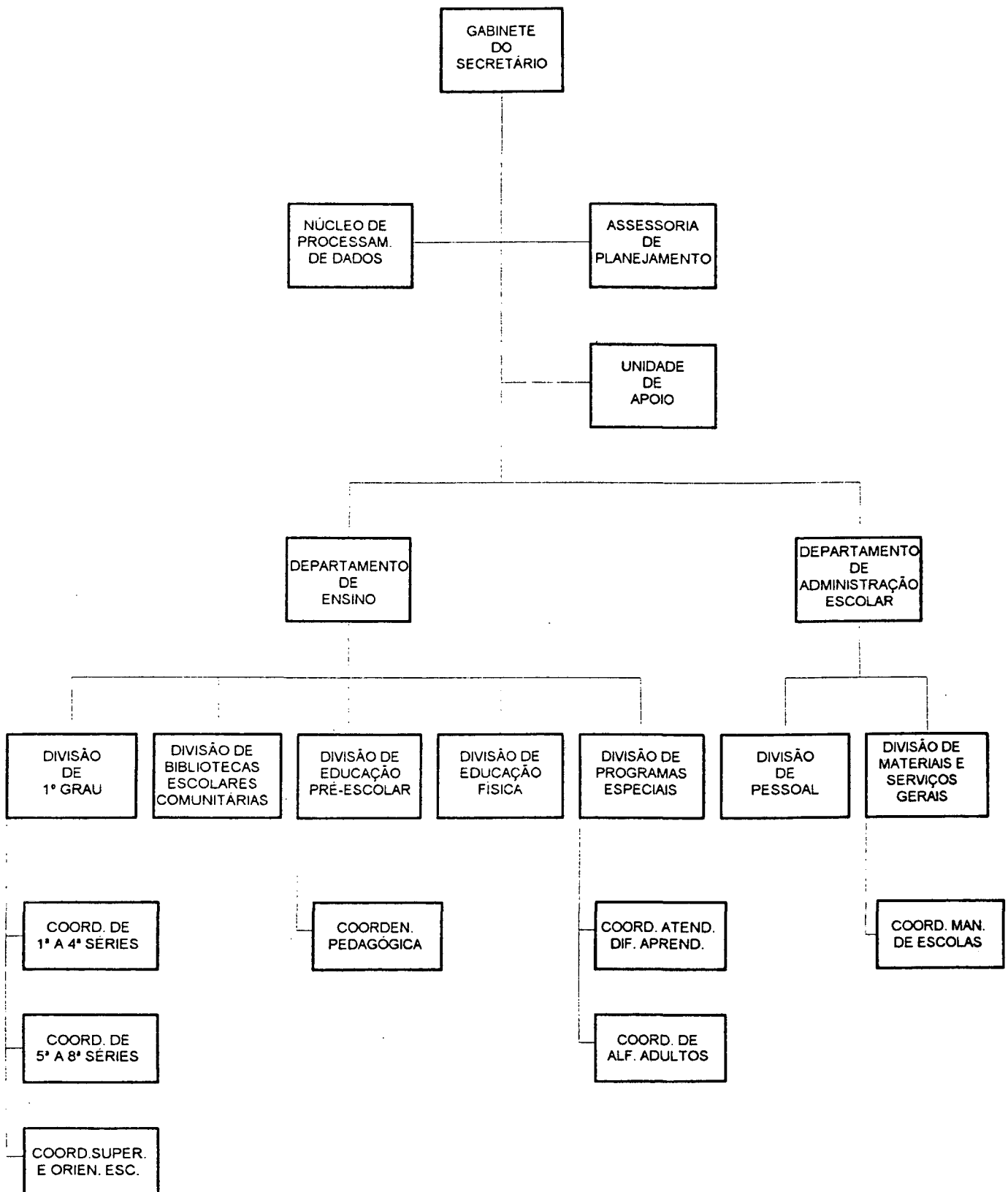
No momento em que finalizou a minha trajetória como condutora desse processo em agosto de 1987, exatamente na metade do período planejado por imposição da UFSC (utilizando-se de expedientes de pressão para retorno ao Departamento de Estudos Especializados em Educação do Centro de Ciências da Educação e pelo indeferimento, do Reitor da Universidade, do pedido de afastamento como professora universitária prestando serviços à Prefeitura de Florianópolis na qualidade de Secretária da Educação, sem danos profissionais), a Câmara Municipal votava a proposta administrativa da SME, encaminhada pelo Prefeito Edison Andrino, em abril de 87. Em dezembro, do mesmo ano, através de uma bem composta manobra política, o relator da matéria, Vereador Salomão Mattos Sobrinho aprovou o aditivo encaminhado pelo próprio Prefeito, em 7 de dezembro de 1987, salientando a manutenção da Educação Física como uma Divisão destacada do processo pedagógico integrado (como reivindicação da própria SME).

Tal parecer inviabiliza, na prática, a criação de uma estrutura orgânica condizente com o conceito de educação proposto (o de um processo integrado e harmonioso visando o desenvolvimento do ser humano na sua totalidade), e, prima, mais uma vez, pela fragmentação, tão duramente combatida pelos educadores que acreditam num procedimento orgânico da educação e também na sua relação com a Escola com parte integrante de um contexto cultural mais amplo.

Ilha de Santa Catarina, junho de 1993.

Anexo 02 - Organograma da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ORGANOGRAMA



Anexo 03 - Relatório: Os Primeiros 100 Dias da Nova Secretaria Municipal de Educação

Diretora: Alzira Hessmann Dutra
Vice-Diretora: Virgínia Maria de Figueiredo e Silva
Departamento de Biblioteconomia e Documentação - BDC
Chefe: Estera Muszkat Menezes
Departamento de Estudos Especializados em Educação - EED
Chefe: Elisabeth Juchem Machado Leal
Departamento de Metodologia de Ensino - MEN
Chefe: Ivete Raimunda Rosa Bosco

Colégio de Aplicação - CA
Diretora: Ilacir Clarinda de Amorin da Silva
Núcleo de Desenvolvimento Infantil - NDI
Diretora: Regiani Parisi Freitas

CADERNOS DO CED

Coordenador: Walter Carlos Costa
Comissão Editorial:

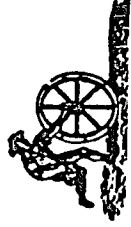
Carlos Cesar Souza
Elisabeth Juchem Machado Leal
Ivone Alves de Oliveira Digiácomo
Marília Damiani Costa Knoll
Virgínia Maria de Figueiredo e Silva

Secretária: Jean Carla da Cunha
Datilógrafo: Nilton da Silva
Capa: Cleber Teixeira

Endereço para Correspondência e Assinaturas:
CADERNOS DO CED

Centro de Ciências da Educação
Universidade Federal de Santa Catarina
88.000 - Florianópolis - Santa Catarina - Brasil
Tel. (0482) 33-9586

OS CADERNOS DO CED estão abertos para colaboração, mas re-
servam-se o direito de publicar ou não
o material espontaneamente enviado à re-
dação. Os artigos assinados são da res-
ponsabilidade de seus autores.



CADERNOS DO CED

Centro de Ciências da Educação
Universidade Federal de Santa Catarina

ANO 2 - Nº 6 - JULHO/DEZEMBRO DE 1985 - FLORIANÓPOLIS

SUMÁRIO

AOS LEITORES.....	7
ANÁLISE DA CARTILHA DE ALFABETIZAÇÃO "APRENDEDOR A LER ITA- JAÍ"	
Elisabeth J. Machado Leal	
José Baus	
Maria da Graça de Souza dos Santos	
Teresinha de Moraes Brenner	
Teresinha Aparecida Bianchini Derner	
Telma Anita Piacentini	
Virgínia Maria de Figueiredo e Silva.....	9
LIDANDO COM UM HERDEIRO TIRANO (Páginas do ÉMILE) - JEAN- JACQUES ROUSSEAU	
Tradução de Dorothée de Bruchard.....	120
EDUCAÇÃO E EPISTEMOLOGIA	
Leda Scheibe.....	128
A BUSCA DA POESIA	
Hygia Therezinha Calmon Ferreira.....	140
BRINCADEIRAS INFANTIS: UM FATOR DE APRENDIZAGEM	
Sílvia Zanatta Da Ros.....	148
UMA PRÁTICA DE AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA NA SECRETARIA DA EDU- CAÇÃO DE SANTA CATARINA	
Zenir M. Koch.....	160

OS PRIMEIROS 100 DIAS DA
NOVA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCACAO*

Telma Anita Piacentini**

A - CUMPRIMENTO DO PLANO DE 100 DIAS DO GOVERNO ANDRINO -
RESPONSABILIDADE DA SECRETARIA DE EDUCACAO

1) 1º Encontro Pedagógico

Foi realizado o 1º Encontro Pedagógico, de 13 a 19 de fevereiro, com a participação de 584 professores do pré-escolar à 8ª série do 1º grau; 27 professores das Universidades Federal e Estadual proferiram palestras e seminários gratuitamente sobre os seguintes temas: a) A Realidade da Educação no Município; b) Educação no Contexto Econômico, Social e Político; c) Psicologia do Desenvolvimento; d) Discussão em Torno da Situação Atual; e) O Ensino e suas Especificidades.

Como decorrência deste 1º Encontro realizaram-se:

- O Encontro de Professores de Educação Física com a participação de 90 professores de 1º grau da rede municipal com o objetivo de redirecionar o ensino de Educação Física no Município.
- Estão sendo realizadas periodicamente reuniões entre os professores de Ciências de 5ª a 8ª série da rede municipal, com um grupo de professores da Universidade Federal,

*Colaboraram neste trabalho Antonio Luiz C. de Assis Rocha e Carlos Alberto Marques e na montagem das informações, equipes de técnicos coordenadas por: Angela Maria Araujo Garcia de Faria, Antonio Romão de Andrade Neto, Doroti Martins, Lorena T. Sostisso e Mario C. Brinhosa.

**Professora do Departamento de Estudos Especializados em Educação do Centro de Ciências da Educação - UFSC. Secretária de Educação do Município de Florianópolis.

para discussão do conteúdo, do processo ensino-aprendizagem e da criação de laboratórios de ciências nas escolas.

- Elaboração do Programa de Melhoria da Qualidade de Ensino através da Construção de uma Escola Democrática e Participativa, integrando as Universidades Federal e Estadual à rede municipal de ensino, encaminhado ao MEC para aprovação.

Neste Programa serão enfocadas, no ensino de 1ª a 8ª série do 1º grau, as áreas de Comunicação e Expressão (Língua Nacional e Estrangeira), Educação Física, Educação Artística, Educação para Leitura, Ciências e Matemática, Estudos Sociais (História, Geografia, OSPB e Educação Moral e Cívica), Preparação para o Trabalho, Alfabetização e Fundamentos da Educação (que abordará a política educacional).

- Reuniões periódicas com as diretoras da rede no intuito de integrá-las à nova proposta educacional, e também de captar as dificuldades e problemas existentes nas escolas.
- Realização do Curso de "Literatura Infantil e Juvenil na Escola" para professores de 1ª a 4ª série.
- Foi realizado o 1º Encontro de Professores Alfabetizados, que contou com a participação de 38 professores, para a avaliação do Período Preparatório e para a preparação do próximo encontro que tratará da Avaliação e Planejamento Anual a ser realizado nos dias 14 e 15 de abril.
- Foi realizado o Encontro Pedagógico dos Professores de Educação Física de 1ª série do 1º grau, que contou com a

participação de 27 professores, e teve como objeto promover a integração entre as atividades de educação física e as atividades de classe.

- Estão sendo capacitados 22 professores de Alfabetização de adultos distribuídos em 3 equipes, seguindo o "método" Paulo Freire.
- Está sendo elaborado o projeto-piloto para a implantação da disciplina Língua Espanhola nas escolas da rede.

2) Estatuto do Magistério e Plano de Carreira

Foi encaminhado ao Prefeito o Estatuto do Magistério e Plano de Carreira, elaborado pela Associação dos Educadores do Município e reestudado por uma comissão composta por membros da Secretaria de Educação, representantes dos professores, Câmara Municipal, Secretaria de Administração e do ex-prefeito Aloisio Piazza.

3) Áreas para Esporte

Foi efetuado o levantamento e a instalação de quadras de vôlei de areia nas praias de Florianópolis.

4) Policciamento em Frente as Escolas Públicas

Foi encaminhado, através do Gabinete do Prefeito, solicitação ao Detran de guardas de trânsito nas escolas públicas do município.

5) Recuperação das Escolas

- Foram efetuados por intermédio da Secretaria de Obras, reparos de emergência nas escolas: E.B. Acácio G. São Thiago (Barra da Lagoa), E.B. Henrique Veras (Lagoa da Conceição)

ção), E.B. João G. Pinheiro (Rio Tavares), E.B. Gentil Matias (Inglêses), E.D. Luiz P. da Silva (Aranhas), E. D. Retiro da Lagoa (Lagoa da Conceição), E.B. Antonio Apóstolo (Rio Vermelho), E.D. Ponta do Morro (Vargem do Bom Jesus), E.B. Batista Pereira (Ribeirão da Ilha).

- Foram atendidos os 59 estabelecimentos de ensino no que se refere à limpeza da área externa, através do esforço conjunto da COMCAP, Secretaria de Obras e Secretaria de Educação.
 - Foram consertados todos os vidros das escolas, que estavam quebrados.
 - Foram feitos desentupimentos em mais de 50% das escolas.
 - Foram compradas 500 cadeiras e 463 mesas para os alunos.
- Obs.: Este tipo de trabalho está sendo prejudicado pela falta de recursos, de condições de trabalho, bem como a falta de credibilidade da Prefeitura junto ao comércio para compras a prazo.

B - AÇÕES DESENVOLVIDAS

- Pela primeira vez dentro da Secretaria de Educação foi adotado o sistema de seleção de professores, baseado em critérios específicos tais como: a) curso de Magistério (indispensável); b) título de graduação e pós-graduação; c) experiência anterior; d) tempo de serviço na rede; e) cursos com mais de 120 horas.
- Foi efetuada a ampliação da capacidade de atendimento visando a melhoria da qualidade do ensino e a organização da rede, dentro da proposta de recuperação da Esco-

la Pública que implicou no seguinte aumento do quadro:

- a) renovação e contratação de 263 professores para o 1º grau, e de 167 professores para o pré-escolar; b) foram contratadas 41 auxiliares de sala, 31 vigias e 35 serventes.
 - Redução do número de alunos por classe onde a média que era de 49 alunos/sala, passou a ser de 26 alunos/sala, através da criação de novas salas, ou com a adaptação de bibliotecas, salas de intendência e de professores.
 - Convide aos diretores das escolas a permanecerem nos cargos, observando a nova proposta de educação, até a realização das eleições.
 - Reestruturação da Secretaria Municipal de Educação com a criação das Divisões de Planejamento, Alfabetização, Artes e de Atendimento à Excepcionalidade Recuperável, assim como a reformulação das Divisões de Ensino e de Apoio com a contratação de 15 profissionais qualificados.
 - A Secretaria de Educação assumiu a alfabetização de adultos, de responsabilidade do antigo Mobral. Conta com o apoio da Fundação Educar e da U.F.S.C., para a erradicação do analfabetismo em Florianópolis. Nesse sentido, foi criada a primeira classe de alfabetização de adultos com o "método" Paulo Freire, no Conselho Comunitário da Prainha.
- Está se dando continuidade às classes de alfabetização na Penitenciária Pública, no Centro de Reabilitação Profissional do INPS, na Associação Evangélica Beneficien-

te de Assistência Social e na Fundação Catarinense de Educação Especial, as quais sofrerão processo de avaliação em função da nova proposta.

Para cumprir este trabalho, a Secretaria Municipal de Educação conta com 10 professores bolsistas e 6 professores substitutos.

- No mês de maio será criada, em conjunto com a Fundação Educar, uma turma de Supletivo de 1ª a 4ª série, que funcionará no Conselho Comunitário da Prainha.

- Foram extintas as Escolas Isoladas (nestas escolas as quatro primeiras séries eram atendidas conjuntamente), separando-se as classes de alfabetização, perfazendo assim um total de 13 novas turmas de 1ª série o que representou um aumento de 29% no número de classes hoje num total de 58 turmas de 1ª série com atendimento especial (estão sendo realizados estudos nas Escolas Desdobradas Morro das Pedras e Retiro da Lagoa, para desmembramento das turmas de 1ª série ou a programação especial de alfabetização em 2 anos).

- Ampliação dos serviços de Orientação Educacional e de Supervisão Escolar nas Escolas Básicas, passando de 2 para 5 orientadores e de 3 para 7 supervisores.

- Implantação e dinamização de bibliotecas escolares em 5 escolas da rede.

- Aprovação de 13 projetos para implantação de bibliotecas comunitárias com a colaboração da Secretaria de Ação Comunitária (SEAC) do Gabinete do Presidente da República.

- Foi dada continuidade ao Programa Salas de Leitura, promovida pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), com o mapeamento e distribuição de 848 livros de referência (Dicionários, Atlas, etc) nas unidades de ensino da rede municipal, assim como a distribuição do Livro Didático.

- Redirecionamento da educação pré-escolar municipal, hoje baseada na Teoria do Desenvolvimento de Jean Piaget. Está sendo ministrado o curso de "Formação de Recursos Humanos para a Educação Pré-Escolar", baseado no PROEPRE, e a realização de reuniões com os pais dos alunos visando integrá-los à nova proposta.

- Foi decretada a transformação do Grupo Escolar Beatriz de Souza Brito (Pantanal) em Escola Básica, que passou a funcionar em novo prédio a ser inaugurado em breve.

- Foram ampliadas as Escolas Básicas Prof. Acácio G. S. Thiago (Barra da Lagoa) e Castelo Branco (Armação), que somadas às novas salas da E.B. Beatriz de S. Brito, permitem um aumento real de 16 salas de aula, possibilitando o acesso à escola de mais 848 crianças, como parte da Campanha Nenhuma Criança sem Escola.

- Criação do Calendário Escolar Especial e Planejamento Alternativo para a E.B. Castelo Branco (Armação), em decorrência do atraso no término das obras de ampliação.

- Está sendo realizado o concurso de Acesso para Supervisão, Orientação e Técnico em Pré-Escolar.

- Participação na Semana de Florianópolis.

C - PROJETOS EM ANDAMENTO

A Secretaria Municipal de Educação solicitou ao Governo Federal via Ministério da Educação e Secretaria Especial de Ação Comunitária os seguintes recursos:

1985 - Cr\$ 12.360.274.000 1986 - Cr\$ 219.454.249.701
 Total - Cr\$ 231.814.523.701

Neste ano foram liberados:

de 1985 - Cr\$ 2.000.000.000 de 1986 - Cr\$ -
 Total - Cr\$ 2.000.000.000

Encontra-se abaixo relacionada a descrição dos projetos encaminhados:

- Projeto de pedido de auxílio financeiro à SEAC (Secretaria Especial de Ação Comunitária) para:

Construção de 4 (quatro) Crèches Comunitárias

Comunidade de Saco Grande I - 150 crianças

Comunidade de Barra do Sambaqui - 55 crianças

Comunidade de Carianos - 130 crianças

Comunidade de Canto dos Araças - 20 crianças

*Valor total Cr\$ 2.295.289 (dois bilhões, duzentos e noventa e cinco milhões, duzentos e oitenta e nove mil cruzeiros).

Teatro Amador

Comunidade da Lagoa da Conceição/Comunidade do Pantanal/Centro.

*Valor total Cr\$ 142.000.000 (cento e quarenta e dois milhões de cruzeiros).

Centro de Esporte Comunitário

Comunidade de Ingleses

*Valor total Cr\$ 113.511.180 (cento e treze milhões qui

nhentos e onze mil, cento e oitenta cruzeiros).

Bibliotecas Comunitárias

Serão implantadas em 14 (quatorze) Escolas Básicas

*Valor total Cr\$ 95.353.020 (noventa e cinco milhões, trezentos e cinquenta e três mil e vinte cruzeiros).

Reparos de Escolas Primárias

Serão feitos reparos em 16 (dezesesse) Escolas Primárias.

*Valor total Cr\$ 320.090.212 (trezentos e vinte milhões, noventa mil e duzentos e doze cruzeiros).

*Pedidos aprovados, exceto Creches Comunitárias, segundo informação do gabinete.

- Acompanhamento dos projetos enviados no final do ano passado para o Ministério da Educação.

Projeto técnico financeiro de pré-escolar à 8ª série do 1º grau, enviado em 30/09/85.

*Ampliação da Rede Escolar do Município

- 8 Escolas a serem ampliadas:

E.B. Henrique Vera

E.B. Osmar Cunha

E.B. Batista Pereira

E.B. José do Valle Pereira

E.B. Brigadeiro Eduardo Gomes

E.D. Mâncio Costa

EE.RR. Armazém

E.D. Ponta do Morro

- 1 Escola a ser reconstruída

E.D. Morro das Pedras

- 1 Escola nova
- E.B. Monte Cristo
- *Pedido Cr\$ 7.250.304 bilhões
- *Aprovado Cr\$ 2.500.000 bilhões
- *Liberação de recursos dependendo de prestação de con-
tas do Salário Educação.
- Salário Educação 86
 - Construção de 1 Escola
 - E.B. Morro do Horácio
 - Ampliação de 5 Escolas
 - E.B. Anísio Teixeira
 - E.B. Gentil M. da Silva
 - E.D. Vargem Grande
 - E.B. Henrique Vera
 - E.B. Osmar Cunha
 - Equipamentos dessas Unidades Escolares
 - Reforma de 23 Escolas
 - Aperfeiçoamento de professores, técnicos, superviso-
res e orientadores.
 - Material didático:
 - Escola
 - Alunos
 - *Pedido enviado em 11/12/85 no valor de Cr\$ 5.109.970
(cinco bilhões, centro e nove milhões, novecentos e se-
tenta mil cruzeiros).
 - *Em Brasília para análise.
 - Encaminhado a SETO pedido de:
 - execução de ampliação da E.D. Vargem Grande com saldo

- de recurso do Salário Educação 84.
- Início de obra de construção de novo prédio para a E.
D. de Morro das Pedras com saldo do recurso do Salá-
rio Educação 85.
- Reparo em 10 escolas (E.B. Antonio Apóstolo. E.B. Prof.
Acácio G.S. Thiago, E.B. Henrique Vera, E.B. Paulo
Fontes, E.B. José do Valle Pereira, E.B. Gentil M. da
Silva. E.B. João G. Pinheiro, E.B. Anísio Teixeira,
E.B. Pe. Alfredo Rhor, G.E. Mâncio Costa) com saldo
do recurso do Salário Educação 85.
- Encaminhamento do pedido de compra de material didá-
tico-pedagógico para escolas e alunos, com saldo de
recurso do Salário Educação 85.
- Acompanhamento dos projetos técnicos, que estão sendo
feitos pelo IPUF, de ampliações de 8 escolas, com ver-
bas do "Projeto de Ampliação da Rede Escolar".
- Está em estudo a viabilização da implantação do 2º grau
na Lagoa da Conceição, Ribeirão da Ilha, Saco Grande,
Canasvieiras, Costeira do Pirajubá e Rio Tavares.
- Também em estudo a implantação de classes de 5ª a 8ª sê-
rie no período noturno nas localidades de Campeche, Cos-
teira do Pirajubá e Rio Tavares.
- Foi organizado um sistema de coleta de informações so-
bre a Rede Municipal de Ensino, visando uma ação plane-
jada quanto à expansão e qualidade do atendimento. Para
tanto, está sendo elaborado, em conjunto com a Comissão
de Desburocratização e Informática, o Projeto de Infor-
matização que prevê a instalação de um terminal de com-

putador na Secretaria de Educação.

- Está em estudo a ampliação e melhoria da Biblioteca Pública Municipal localizada no Estreito.
- Em breve será iniciada a obra de ampliação da E.D. Vargem Grande.
- Criação da Comissão para estudo da situação funcional e didático-pedagógica dos Bolsistas da Rede de Ensino.
- Está sendo planejado um Curso de Português para professores de 1ª a 4ª série.
- Comissão IPUF/Secretaria de Educação para estudos de projetos de construção de novas unidades de ensino, incluindo o aspecto pedagógico no arquitetônico e estrutural.
- Já foi elaborado o Ante-Projeto de Lei que prevê eleições diretas para Diretores das Escolas Básicas Municipais, já na segunda semana do mês de junho. Este Ante-Projeto será remetido à Câmara de Vereadores para aprovação.
- Está sendo elaborado o regimento que normatizará as eleições e oportunamente será deflagrado o processo eleitoral nas comunidades escolares.
- Foi encaminhado à Secretaria de Administração pedido de abertura de concurso público para preenchimento das seguintes vagas: Orientador Educacional (14 vagas), Supervisor de Ensino (16 vagas), Auxiliar de Sala (3 vagas), Alfabetizadores (2 vagas), Professor de Matemática (2 vagas), Professor de Português (2 vagas), Professor de História (1 vaga), Professor de Geografia (1 vaga) Pro-

fessor de Ciências (1 vaga), Sociólogo (1 vaga), Desenhista (1 vaga), Financista (1 vaga), Telefonista (1 vaga), Auxiliar de Escritório (1 vaga), Datilógrafo (2 vagas), Eletricista (1 vaga), Servente (16 vagas), Merendeira (6 vagas), Vigia (7 vagas).

- Está sendo feito levantamento das necessidades de pessoal para as Divisões de Artes e de Atendimento à Especialidade Recuperável.
- Está sendo montado o Projeto Hortas Escolares em conjunto com a ACARESC, COMCAP, IBDF, Secretaria de Obras, Secretaria de Saúde e Assessoria Especial do Meio Ambiente do Gabinete do Prefeito no sentido de complementar o cardápio escolar, difundir as técnicas agrícolas para a produção caseira e utilizar a horta escolar como recurso pedagógico para todas as disciplinas. Pretende-se ainda o desenvolvimento de trabalhos específicos na área da educação ambiental.
- Foi entregue, em mãos, ao Ministro da Educação, o Projeto Centro de Formação de Menores no valor de Cr\$ 218.781.000.000, com implantação num período de 3 anos contando com construção de 9 centros onde seriam atendidos 4.800 menores.
- Encontra-se em fase final a estruturação do Projeto de Atendimento ao Excepcional Escolar Recuperável, que para tanto prevê o diagnóstico e avaliação dos escolares, plano terapêutico e realização de seminários para os professores de cada série do 1º grau.
- A Secretaria de Educação está participando da Campanha

Telefone Público promovida pela Telesc, com vistas a realização de atividades nas escolas no sentido de alertar para a preservação dos telefones públicos e a maneira de melhor utilizá-los.

- Está sendo elaborado o projeto de Alfabetização dos Servidores Municipais, atualmente em fase de diagnóstico, com início previsto para o mês de agosto.
 - Em conjunto com a Universidade Federal está sendo elaborado o livro de leitura para alfabetização de adultos do Morro da Caixa D'Água do Continente.
 - Está em andamento o projeto de Acuidade Visual, que pretende o exame de vistas de todas as crianças de 1ª série do 1º grau, assim como o fornecimento dos óculos necessários para as crianças carentes.
- Este projeto já conta com a colaboração da Fundação Catarinense de Educação Especial, e estão sendo mantidos contatos com a LBA e com os Clubes de Serviços de Florianópolis.
- Encontra-se em fase final o Projeto Faça Arte, cujo objetivo é o de desenvolver a arte nas escolas.
- Este projeto contou com o levantamento da situação da arte e educação nas 28 escolas da Rede Municipal, onde foram ouvidos os professores de Educação Artística, os Diretores e os alunos das escolas. Este levantamento foi todo documentado através de vídeo-cassete, gravador, fotos e questionários.
- Inserido no Cronograma do Projeto Faça Arte, inclui-se uma ampla divulgação, junto à sociedade, da importância

cia da arte, assim como a promoção de cursos para os professores da rede e também a realização de um fórum de debates entre os artistas de Florianópolis sobre a arte na educação de onde se tiraria um Programa de atuação dos artistas nas escolas municipais, as quais passariam a contar com uma oficina de arte para o desenvolvimento dos trabalhos.

D - PROPOSTAS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

- Garantia de Ensino Público e Gratuito na faixa de 0 a 16 anos.
- Projeto: Chamada Escolar, Olhai Meu Guri, A Infância no Jardim e Começando a Ler, Escrever e Contar, Centro de Formação do Menor.
- Garantia de matrícula a todas as crianças que procurem vagas, através da Expansão e Manutenção da Rede Municipal de Ensino.
- Campanha: Nenhuma Criança sem Escola.
- Revisão dos conteúdos curriculares e programáticos, através do resgate da cultura local interligada ao saber científico e à criação de espaços pedagógicos - culturais tais como bibliotecas, hortas escolares, tanques de aquicultura, laboratórios e oficinas pedagógicas.
- Projeto: A Escola que Queremos.
- Aprovação do Estatuto do Magistério e Plano de Carreira, buscando melhores condições de trabalho aos profissionais da educação.
- Projeto: Valorização do Magistério.

- Melhoria das condições pedagógico-profissionais do magistério.
- Projeto: Aprendendo e Ensinando.
- Democratização da educação através da participação popular na elaboração do Plano Municipal de Educação, criação do Conselho Municipal, eleição de diretores das escolas e no incentivo à livre organização dos servidores, professores e estudantes.
- Projetos: Uma Administração Popular e A Escola é Nossa.
- Dinamização das bibliotecas escolares e a criação de textos didáticos - escolares.
- Projetos: O Livro é Nosso Amigo e A Escola do Meu Lugar.
- Melhoria na distribuição, condições e efetiva utilização da merenda escolar.
- Projeto: Papa-Tudo, mas Papa Bem.

Anexo 04 - Provas cujo produto foi analisado neste trabalho

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DA ADMINISTRAÇÃO
DIVISÃO DESENVOLVIMENTO RECURSOS HUMANOS
COORDENADORIA RECRUTAMENTO E SELEÇÃO

Nº INSCRIÇÃO: _____ DATA: 12/01/88.

Processo Seletivo Para Professor Substituto
Area I

1) Qual a função da Escola Pública numa sociedade democrática? E qual a função do professor nesta Escola Pública?

2) No Brasil, de cada 1000 crianças que ingressam na 1ª série do 1º Grau, apenas 170 o conclui. Na sua opinião, que fatores determinam esta situação e que alternativas você propõe?

3) A Lei nº 5692/71 em seu Capítulo I, Artigo 4º estabelece que: "Os currículos do ensino de 1º e 2º Graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos."

Na área específica de sua atuação, levando em consideração a realidade de nosso Estado e do Município de Florianópolis, que conteúdos você propõe, para a parte diversificada do currículo, e de que forma devem ser trabalhados.

Obs.: Você, Professor de 1ª a 4ª série, responda esta questão baseado em apenas uma série, cuja opção é livre.

4) Segundo dados do Ministério da Educação, em nosso país, na década passada, de cada 100 crianças que ingressaram na 1ª série, 53 eram reprovadas, constituindo-se este o maior índice de reprovação das séries do 1º Grau. Hoje a situação é basicamente a mesma. Diante destes dados, pergunta-se:

a) O que você entende por Alfabetização?

b) Considerando este entendimento sobre Alfabetização, quais são as possibilidades de se reverter este quadro?

c) Como deve-se proceder quanto a correção das produções escritas das crianças no 1º Grau?

d) Qual a sua opinião sobre a utilização dos livros didáticos?

5) Estudo de Caso:

Você está chegando pela primeira vez em uma escola para assumir uma turma de 4ª série. As informações que lhe foram fornecidas revelam que trata-se de uma turma heterogênea, composta por 30 alunos com idades variadas. Destes alunos, 4 estão repetindo pela terceira vez esta série, sendo que em avaliações já realizadas não foi constatado qualquer problema de deficiência mental, auditiva ou visual.

Além destes, 10 alunos estão repetindo pela primeira vez e os demais são alunos novos.

Verificou-se que nos anos anteriores os 14 alunos repetentes desta turma tiveram bom rendimento nas aulas de Educação Física e Educação Artística; porém demonstraram desinteresse nas outras áreas, apresentando também problemas de disciplina.

Diante deste quadro, elabore um Plano de Trabalho para esta turma, justificando seus procedimentos.

REDAÇÃO -

Tema: "Há milhares de formas de educar. A escola é uma delas..."

Nº DE INSCRIÇÃO:
PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

SELEÇÃO PÚBLICA PARA CONTRATAÇÃO DE PROFESSORES EM REGIME DE
SUBSTITUIÇÃO (Dez/1988)

NÍVEL I - Magistério de 1ª à 4ª série

INSTRUÇÕES GERAIS:

- 1) Ao receber sua prova coloque, no lugar indicado, seu número de inscrição.
- 2) A seguir leia atentamente as questões e o tema da redação.
- 3) Responda as questões com objetividade.
- 4) Atente para a legibilidade de sua letra.
- 5) Releia atentamente sua prova antes de entregá-la.
- 6) Para efeito de correção serão atribuídos, como nota máxima:
 - . 30 pontos para a Redação;
 - . 50 pontos para as questões dissertativas e
 - . 20 pontos para a prova de títulos.

BOA SORTE

REDAÇÃO:

A partir do tema abaixo faça sua redação, a qual deverá ter no mínimo 20 linhas e no máximo 35 linhas.

"Nossos alunos não sabem escrever. Será que estamos diante de uma geração incapaz de pensar?" (Revista Nova Escola nº 02. Página 45)

QUESTÕES:

1) "Tradicionalmente a investigação sobre as questões da Alfabetização tem girado em torno de uma pergunta: "como se deve ensinar a ler e escrever?" (FERREIRO, Emília. Reflexões Sobre a Alfabetização. São Paulo. Cortez: Autores Associados. 12ª Edição. 1988. Página 07)

Como você responde a esta questão?

2) "Tem-se verificado que o fracasso na nossa realidade escolar está também relacionado com o sistema de avaliação usualmente adotado. As notas ou conceitos, cujo valor relativo todos os educadores conhecem, têm adquirido um caráter absoluto e intocável em pontos decimais, na determinação da perda de todo um ano escolar."(Revista AMAE Educando nº 189. Página 02)

Quais as formas de avaliação que você considera necessárias para acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos?

3) Comente a citação abaixo:

"Basta um olhar, um terrível e conclusivo olhar. Com ele, o professor abarca sua classe, logo no primeiro dia de aula, e profetiza: "Esses alunos vão dar certo; aqueles, não"." (Revista Nova Escola nº 17. Página 10)

4) Que contribuições o livro didático traz à prática educativa do professor e à aprendizagem do aluno?

5) "A escola recebe cada ano um novo contingente de crianças que compõem e trazem consigo uma realidade já marcada..." (NIDELCOFF, Maria Tereza. Uma Escola Para o Povo. 17ª Edição. Editora Brasiliense. 1983. Página 10)

Numa escola Básica da Rede Municipal de Ensino você foi escolhido para trabalhar com a 1ª série, numa turma de vinte e cinco alunos, sendo que nove são repetentes. A escola não fornece dados significativos sobre o nível de aprendizagem destes alunos.

Considerando que a turma é formada por crianças de diferentes idades, onde algumas estão ingressando pela primeira vez na escola, outras vieram do Pré-Escolar e outras estão repetindo o ano, como você organizaria seu Plano de Trabalho?

Nº DE INSCRIÇÃO:
PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

SELEÇÃO PÚBLICA PARA CONTRATAÇÃO DE PROFESSORES EM REGIME DE SUBSTITUIÇÃO

NÍVEL III - Magistério de 1ª à 4ª série

INSTRUÇÕES GERAIS:

- 1) Ao receber sua prova coloque, no lugar indicado, seu número de inscrição.
- 2) A seguir leia atentamente as questões e o tema da redação.
- 3) Responda as questões com objetividade.
- 4) Atente para a legibilidade de sua letra.
- 5) Releia atentamente sua prova antes de entregá-la.
- 6) Para efeito de correção serão atribuídos, como nota máxima:
 - . 30 pontos para a Redação;
 - . 50 pontos para as questões dissertativas e
 - . 20 pontos para a prova de títulos.

BOA SORTE!

REDAÇÃO:

A partir do texto abaixo faça a sua redação, a qual deverá ter no mínimo 20 linhas e no máximo 35 linhas.

"...educar não é um ato ingênuo, indefinido, imprevisível, mas um ato histórico (tempo), cultural (valores), social (relação), psicológico (inteligente), afetivo e existencial (concreto), e, acima de tudo, político, pois, numa sociedade de classes, nenhuma ação é simplesmente neutra, sem consciência de seus propósitos." (Almeida, Paulo Nunes de. Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. Edições Loyola. São Paulo. 1987. P.09)

QUESTÕES:

1) "...as crianças de classes populares chegam à escola com uma bagagem de conhecimento muito diferente daquela que trazem as crianças de classe média e alta, no tocante à alfabetização, embora seus potenciais cognitivos se equivalham." (MARZOLA, Norma e outros. Didática do Nível Pré Silábico. GEEMPA. Página 05)

Diante da afirmativa acima comente sobre as diferentes bagagens que as crianças de classe média e alta e as crianças de classes populares trazem ao chegar à escola, e na implicação deste fator no processo de ensino-aprendizagem.

2) Comente a citação abaixo:

"Basta um olhar, um terrível e conclusivo olhar. Com ele, o professor abarca sua classe, logo no primeiro dia de aula, e profetiza: "Esses alunos vão dar certo; aqueles, não". "(Revista Nova Escola nº 17. Página 10)

3) "A medida que se sentirem mais seguros em sua preparação para o trabalho, os professores se sentirão também para exigir maior consideração pela profissão e mais investimentos para a educação. E na medida em que aprenderem a respeitar

seus educandos, ajudarão a promover um grande número de pessoas que até agora são atiradas à marginalidade." (LEMLE, Miriam. Guia Teórico do Alfabetizador. 2ª Edição. Editora Ática, São Paulo. 1988. Página 06)

Considerando sua formação acadêmica explicita os aspectos que influenciam no desempenho de sua prática educativa, diante do sucesso ou fracasso escolar.

4) "Tem-se verificado que o fracasso na nossa realidade escolar está também relacionado com o sistema de avaliação usualmente adotado. As notas ou conceitos, cujo valor relativo todos os educadores conhecem, têm adquirido um caráter absoluto e intocável até em pontos decimais, na determinação da perda de todo um ano escolar." (Revista AMAE Educando nº 189. Página 02)

Quais as formas de avaliação que você considera necessárias para acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos?

5) "A escola recebe cada ano um novo contingente de crianças que compõem e trazem consigo uma realidade já marcada ..." (NIDELCOFF, Maria Tereza. Uma Escola para o Povo. 17ª Edição. Editora Brasiliense. 1983. Página 10)

Numa Escola Básica da Rede Municipal de Ensino você foi escolhido para trabalhar com a 1ª série, numa turma de vinte e cinco alunos, sendo que nove são repetentes. A escola não lhe fornece dados significativos sobre o nível de aprendizagem destes alunos.

Considerando que a turma é formada por crianças de diferentes idades, onde alguns estão ingressando pela primeira vez na escola, outros vieram do Pré-Escolar e outros estão repetindo o ano, como você organizaria seu Plano de Trabalho?