

PRÁTICA DOCENTE NA ESCOLA DE 1.º GRAU: interesses, conflitos e possibilidades de mudança

Maria Inês de Matos Coelho*

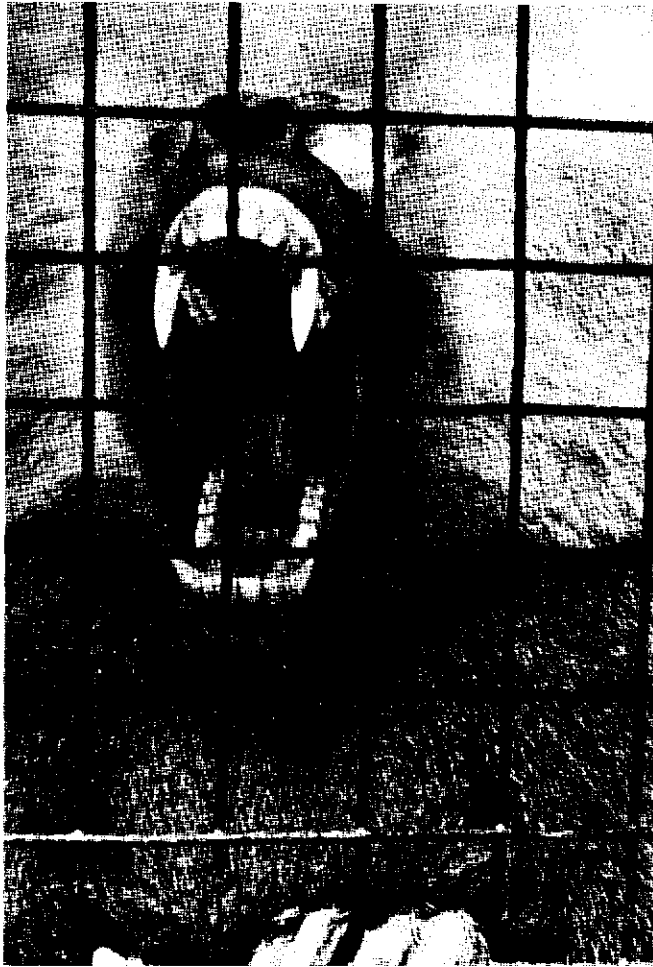
O presente estudo, de natureza exploratória, analisa a maneira como a prática docente no 1º grau envolve conflitos, contradições e articulação de diferentes interesses. Três etapas constituíram a pesquisa: (1) levantamento de práticas docentes, através de entrevistas livres com dois professores; (2) estudo de caso com quatro professores de 1ª a 4ª série e (3) ampliação de estudo de caso com vinte professores de 1ª a 8ª série, com diferentes níveis de formação e tempo de experiência em magistério, todos atuando em escolas de periferia urbana. Utilizou-se a entrevista com roteiro em duas partes: (a) práticas que o docente se propõe realizar e (b) situações em classe, para indicar a prática a ser adotada.

Para fins analíticos, as práticas docentes foram classificadas considerando as relações entre interesses, conhecimento e pesquisa propostas por HABERMAS (1982) e aplicados por MC DONALD (1975) ao desenvolvimento curricular. A prática pedagógica distingue-se, então, neste estudo, em prática linear relacionada ao interesse técnico ou de controle, prática circular ou de interação vinculada ao interesse prático ou de consenso e prática dialógica orientada pelo interesse crítico-emancipador. A prática dialógica foi melhor especificada, aqui, com os aspectos: (a) pedagogia no plano da comunicabilidade entre a linguagem dos estudantes e a da escola; (b) pedagogia no plano do vivido e (c) pedagogia no plano do pensamento crítico (reflexividade, metacognição, autonomia e trabalho cognitivo pelo aluno).

A análise indicou que na prática docente os aspectos se distribuem entre o pólo conservador, da prática linear, e o pólo transformador, da prática dialógica, incluindo também elementos da prática de integração. A linearidade da prática docente se destaca principalmente pela divisão de trabalho na escola, com o controle maior pelo especialista em educação que pelo docente, e se intensifica em relação aos programas de ensino e livros didáticos. Há um unidade contraditória na prática docente: a busca de consenso ou integração e de interesse crítico-emancipador com os aspectos técnicos ou de controle. Isso se revela especialmente nas dimensões da pedagogia no plano da comunicabilidade, no plano do vivido e no plano do pensamento crítico.

Este estudo mostra a necessidade de pesquisa mais aprofundada, com observação e participação. Situa como um viés a consideração da prática docente como sendo sempre conservadora, acomodada às normas e ao controle, e sem conflitos. A prática pedagógica envolve contradições que têm implicações para a sua própria mudança. Conhecer e transformar a prática docente são tarefas inseparáveis e os educadores precisam assumir a tarefa de desvelar e transformar coletivamente a sua própria prática.

* Professora do Instituto de Ciências Exatas da UFMG.



INTRODUÇÃO

O desenvolvimento do conceito de reprodução social e cultural, a partir da década de 70, acabou desvelando as escolas de sua inocência política e as conectando à reprodução da ideologia dominante, de suas formas de conhecimento, linguagem, modos de vida e à distribuição das habilidades necessárias para manter a divisão social do trabalho.

A prática pedagógica, na lógica da reprodução, passou a ser considerada em seu caráter mediador entre os requisitos da ordem social dominante e a distribuição social de valores, conhecimentos e condutas no marco das relações de dominação que caracterizam a formação social capitalista.

A ênfase exagerada colocada sobre a idéia de dominação não tem possibilitado a compreensão de como educadores e educandos, como agentes humanos, atuam conjuntamente em seus contextos sociais e históricos, no sentido de não apenas reproduzir, mas também de produzir as condições de suas existências. O pedagógico, como dimensão da prática educativa, perdeu a sua especificidade, uma vez que a educação escolar passou a ser considerada como "conspiração permanente" contra os interesses das classes populares. Professores e alunos são considerados, nas análises reprodutivistas, como meros cúmplices do processo de dominação.

Já a partir da segunda metade dos anos 70, estudos sociológicos ingleses analisaram os conflitos e as tensões que são mediadores entre a cultura escolar e o papel das subculturas dos jovens dentro e fora das escolas (HALL e JEFFERSON,

1976; WILLIS, 1977; CORRIGAN, 1979). Os jovens não apenas buscam mudar os aspectos mais opressivos das escolas, como também participam ativamente, através de comportamentos de oposição/resistência, numa situação de subordinação de classe. A dominação da classe trabalhadora não é apenas resultado do capital, relações sociais de produção e sua instituição, mas também está ligada à dinâmica de auto-formação dentro da própria classe trabalhadora. Este último aspecto relaciona-se ao conhecimento limitado da natureza e da possibilidade de resistência.

O conceito de resistência, dentro da lógica do "reproduccionismo", reduz o caráter dos conflitos de classe, que acabam não sendo analisados como uma luta acerca das forças de auto-produção da sociedade. A redução dos conflitos a oposições ou resistências externas aos conflitos dos grupos históricos significa não vê-los como expressão de formação e luta de um grupo subordinado para atingir sua identidade e seus objetivos.

O importante é que os "estudos de resistência" apontam para a cultura como um sistema de práticas, um modo de vida que constitui e é constituída por um jogo dialético entre condições específicas de classe de um grupo social particular e aqueles determinantes estruturais e ideológicos poderosos na sociedade (HALL & JEFFERSON, 1976). A cultura é vista como um processo social que engloba e reproduz relações sociais antagonicas vividas. Por outro lado, as escolas são consideradas como espaços sociais que contêm níveis de determinação, que têm sua própria especificidade e que, ao invés de refletirem a sociedade, têm com ela uma relação particular. Recuperar-se, de certa forma, o caráter contraditório e conflitivo da educação escolar, bem como a importância do que é especificamente pedagógico — o valor do conhecimento e da aprendizagem.

A escolarização, utilizando as palavras de GIROUX (1983) "deve ser analisada como um processo da sociedade, no qual grupos sociais diferentes aceitam e rejeitam as mediações complexas da cultura, conhecimento e poder que dão forma e significado ao processo de educação escolar".

No Brasil, os estudos educacionais vêm incorporando a abordagem dialética, a partir do final da década de 70. Numa direção mais adequada que a dos estudos de resistência, a educação passa a ser considerada em suas articulações com as categorias de hegemonia, mediação, totalidade e contradição. (CURY, 1979; SAVIANI, 1980; MELLO, 1982). Considera-se que a educação está situada em uma totalidade histórica e social concreta, e manifesta essa totalidade no mesmo tempo que a produz, como resultado da ação dos homens como agentes históricos. As idéias, instituições, os agentes, materiais e rituais escolares, dialeticamente complementares e contraditórios, tendem a revelar historicamente as funções da educação em termos de hegemonia e contradições. A prática pedagógica não se dá apenas no marco da dominação e da ideologia, considerando-se que pode contribuir para a "consciência desveladora do processo de produção e reprodução das estruturas existentes em função de uma prática transformadora das relações sociais". (CURY, 1979).

O OBJETO DE ESTUDO

Pesquisas que analisaram as práticas pedagógicas, por meio de observação em salas de aula, como as de RASHE (1979) e NORONHA (1977), apontam o(a) professor(a) como o personagem central no processo de discriminação das crianças de classes trabalhadoras. Entre os vários aspectos críticos identificados, destacam-se: (1) o papel do(a) professor(a) em transmitir conhecimentos aos alunos que permanecem passivos; (2) o papel de autoridade e de agente punitivo exercido pelo(a) professor(a); (3) a oferta de tratamento diferencial pelo(a) professor(a) aos alunos, de acordo com expectativas que ele/ela mantém quanto ao desempenho destes.

Para NORONHA (1977), os professores parecem assumir três orientações quando se "conscientizam das contradições e limitações colocadas para sua prática". Há aqueles professores que simplesmente se afastam do magistério ou, pelo menos, da prática em sala de aula, como há também os que permanecem, acomodando-se à situação que, geralmente, julgam sem solução. No entanto, há também aqueles professores que permanecem na prática pedagógica buscando atuar e produzir mudanças, considerando o espaço aberto pelos conflitos na educação escolar. É nesse grupo que penso encontrar realmente aqueles professores que se conscientizam das contradições e limitações da prática docente "e estabelecem a unidade da reflexão crítica-prática".

O presente estudo, de natureza exploratória, analisa como a prática docente envolve conflitos, contradições e articulação de diferentes interesses. Considerou-se, de início, que as práticas de seleção, organização, transmissão e avaliação são realizadas dentro de limites institucionais e contextos definidos no sistema educacional, em suas relações com a família e a comunidade. No entanto, admitiu-se também que possibilidades de oposição e tentativas de construção de uma nova ordem constituem outros elementos, sem dúvida muito importantes, da prática docente.

A afirmação de MARX e ENGELS (1984) de que "o próprio educador tem de ser educado" significa negar a concepção de um sujeito transformador que fica, ele próprio, imune à transformação. Implica, por outro lado, a idéia de uma práxis incessante, contínua, em que se transformam o objeto e o sujeito.

A superação da unilateralidade do subjetivismo, enfatizando a intenção dos educadores, bem como do objetivismo que destaca apenas "o caminho das circunstâncias para o educador", começa pelo reconhecimento do caráter contraditório da prática pedagógica (CUNHA, 1980).

Conhecer a prática docente e transformá-la são dois aspectos dialeticamente relacionados. Este estudo busca contribuir, ainda que exploratoriamente, para o caminho de se educar pela própria prática no que se refere ao(a) docente de 1º grau. Desenvolve-se, nesse sentido, uma análise crítica da relação entre interesses e prática pedagógica.

PRÁTICA DOCENTE: AS RELAÇÕES COM A COMPETÊNCIA TÉCNICA E OS INTERESSES QUE A ORIENTAM

MELLO (1982) buscou nas representações dos professores sobre a escola, sobre sua prática docente, sobre o fracasso dos alunos pobres a "dimensão pensada" do seu papel como agente ou participante na seletividade escolar. Considerando as contradições entre o "aparecer" da prática docente - como o professor justifica o fracasso escolar - e o seu "vir-a-ser", MELLO (1982) distingue as faces "boazinha" (relação afetiva) e "perversa" ("acusadora da vítima") em contraposição à face do "bom senso". A consideração pelo professor de seu próprio despreparo e do precário atendimento pela escola na explicação do fracasso escolar é que constitui o núcleo desse "bom senso" como face da prática docente. A partir daí, a competência técnica, ou "o fazer bem", é situada como elemento pelo qual se realiza o sentido político da educação escolar.

O termo "competência", em educação, tem tido estreita ligação com a abordagem sistêmica e gerencial da atividade produtiva e o paradigma tecnológico da instrução. No entanto, para MELLO (1982), a competência técnica "inclui o saber técnico, começa muito aquém deste e o ultrapassa (...). Começa no domínio dos próprios conteúdos que tradicionalmente constituem o currículo, ou seja, numa reapropriação satisfatória do saber escolar. Inclui o domínio de técnicas e métodos de ensinar que permitam a transmissão desse saber, passa pela aquisição de uma visão mais integrada da própria prática e

uma reapropriação dos processos de trabalho docente (método, planejamento, avaliação). É projetada, a partir dessa base, numa visão mais crítica desse ensino, dessa escola, e de seu conteúdo, a qual não se dissocia de um questionamento de suas condições de trabalho e remuneração, e de uma prática coletiva de organização e reivindicação" (MELLO, 1982).

Portanto, a competência técnica é compreendida como saber técnico e reflexão crítica sobre a escola, o ensino e as condições de trabalho do educador. Trata-se, portanto, de uma "competência técnico-política", no termo de SAVIANI (1983), que só pode ser estabelecida por educadores, em processo coletivo, de reflexão crítica e de prática, orientado por um propósito de mudança da sociedade e da escola. A prática pedagógica é o ponto de partida para a problematização e elaboração consciente que retorna à prática escolar novamente.

Tal como o conhecimento, a prática docente não pode ser divorciada de interesses humanos. Segundo HABERMAS (1982), os interesses que guiam a compreensão determinam o aspecto sob o qual a realidade pode ser objetivada e, desse modo, aberta à experiência. Os interesses estão também ligados às ações que, em dimensão diferente, fixam as condições de conhecimento possível, assim como estas, por sua vez, dependem de processos cognitivos.

HABERMAS (1982) relaciona trabalho, linguagem e direção, como meios que atuam na criação e na manutenção da sociedade, a três tipos de interesses que orientam a pesquisa: o interesse técnico de atuação instrumental, o interesse prático da comunicação interativa, e o interesse emancipador da auto-reflexão. Esses interesses são limitados, respectivamente, por certos tipos de conhecimento, como informação, interpretação e crítica. Essa trilogia de meios, interesses e tipos de conhecimento está relacionada às categorias básicas de pesquisa: o enfoque naturalista ou empírico-analítico, a hermenêutica-histórica e a ciência social crítica.

O empirismo e a hermenêutica se articulam sob determinada perspectiva dialética emancipadora, vinculada à reflexão crítica e prática que levam à mudança. Emancipação refere-se ao indivíduo, às forças sociais e históricas, e é concebida como processo dialético através do qual indivíduos e/ou grupos se tornam mais conscientes das estruturas que os cercam e mais capazes para atuar em sua transformação.

A emancipação do homem pode ser compreendida como processo histórico envolvendo contradições dialéticas que marcam a vida real dos homens. Pela concepção marxista, a emancipação vincula-se à supressão da alienação própria das condições de classe social e de trabalho na sociedade capitalista, pela ação geral para transformá-la - a revolução proletária. É necessário considerar que a ação transformadora não significa, desde logo, a posse de um saber revolucionário. A educação pode contribuir para essa ação na medida em que não se coloca a serviço da ideologia hegemônica e se estabelece como princípio de luta contra o arcaísmo do senso comum.

Para GRAMSCI (1981), há um núcleo no senso comum que se baseia em alguma experiência vivida e na observação direta da realidade. Esse núcleo - o bom senso - possibilita às classes subalternas condições para libertarem-se da ideologia da classe dominante. Mas não é suficiente: representa o bom senso um mínimo de reflexão própria das massas, a partir do qual torna-se possível elaborar mais coerente e homogeneamente esse núcleo. Há, portanto, uma negatividade, ou seja, o bom senso resiste à direção impositiva da classe dominante. No entanto, essa negatividade é ambígua, pois se revela como recriação de um conjunto de representações impostas pela classe dominante e possibilitada pelo bom senso.

Os intelectuais orgânicos, orientados para os interesses das classes subalternas, têm como função possibilitar a homogeneidade e a consciência da própria função desses grupos no campo econômico, social e político. A educação tem sua influência com o intelectual, atuando em busca da compreensão da prática dos dominados, de forma a conseguir que a cons-

ciência deles seja explicitada e homogênea. Há uma problematização da ideologia dominante, pela qual as classes subalternas desvelam e podem descontaminar-se da influência hegemônica.

A emancipação é práxis como compreensão e como forma de ação para superar estruturas de dominação. No nível da compreensão, o pensamento crítico representa a habilidade de ir além de pressupostos do senso comum e de ser capaz de avaliá-los em termos de sua gênese, desenvolvimento e propósito (GIROUX, 1981). Considera-se que o pensamento crítico demanda uma forma de compreensão hermenêutica que é fundada historicamente. A capacidade para uma crítica histórica é inseparável das condições que possibilitam comunicação coletiva e diálogo crítico. Propõe-se que teorias e métodos pedagógicos sejam desenvolvidos ligando "auto-reflexão e compreensão como um compromisso para mudança da natureza da sociedade" (GIROUX, 1981).

O interesse da compreensão emancipadora só pode formar-se na medida em que uma força repressiva, em forma de dominação normativa, permanece nas estruturas de uma comunicação distorcida, quer dizer, é um domínio institucionalizado. Ele tende à auto-reflexão (HABERMAS, 1982). Esse interesse emancipador tem considerável importância para a estrutura dos processos educacionais comunicativos. A emancipação do indivíduo ocorre no quadro da emancipação da realidade comunicativa. A dimensão de metacomunicação é o modo desse movimento emancipador e permite compreender que a reflexão não se separa da prática. Pelo processo de metacomunicação crítico-racional, a interação comunicativa da sociedade se dirige para a objetividade e a pretensão aparente da estrutura da interação comunicativa, ambos existentes para averiguar, dentro do quadro da realidade dada, novas possibilidades de atuação social comunicativa. Essas novas possibilidades só se tornam evidentes quando a realidade contraditória da estrutura interativa é criticamente exposta pela metacomunicação. É por esse processo de atuação metacomunicativa que se elaboram, dentro da realidade e para a realidade, novas possibilidades cuja realização está em aberto.

Tentando uma síntese, os elementos analisados que permitem situar a função da educação escolar para a emancipação são os que envolvem: a) a organização e a conscientização, a partir do bom senso, das camadas subalternas, pela atuação dos intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 1968, 1981); b) a práxis, como compreensão e forma de ação para superar estruturas de dominação (GIROUX, 1981); e c) a reflexão e a prática indissociáveis na interação comunicativa.

Considerando a relação entre interesses, conhecimento e tipos de pesquisa, MC DONALD (1975) especificou três tipos de desenvolvimento curricular: (1) o tipo linear, relacionado ao interesse técnico ou de controle; (2) o tipo curricular ou de integração, vinculado ao interesse prático ou de consenso; e (3) o tipo dialógico, orientado pelo interesse emancipador.

Na primeira etapa deste estudo, as entrevistas livres com dois professores possibilitaram identificar práticas que serviram de orientação para a elaboração de itens para o roteiro de entrevista. Os estudos e teorias de reprodução social e cultural e de resistência foram considerados para localizar aspectos da prática docente.

Os itens elaborados foram analisados por um especialista em currículos, avaliação e pesquisa que apontou a relação entre os itens e os tipos de desenvolvimento curricular propostos por MC DONALD (1975). Foi realizada, então, uma classificação dos itens segundo os tipos de prática pedagógica (linear, circular e dialógica) para ser utilizada apenas na etapa de análise dos dados. Tal classificação constitui distinções para fins analíticos, mas não possibilita enquadrar a prática de cada professor(a) em um dos tipos. Entre o pólo "linear" do controle técnico e o pólo "dialógico" da crítica emancipatória há uma grande variação de comportamentos e práticas docentes que oscilam da tendência conservadora à tendência transformadora.

A prática pedagógica, na categoria "linear", se relaciona ao trabalho de especialistas por áreas de estudo, disciplinas ou séries, estabelecendo os objetivos educacionais, preparando materiais de ensino e promovendo experimentações com vista à reformulação, e até divulgação. A divulgação de trabalho na escola, com as funções específicas de supervisão escolar, direção e orientação educacional centralizando as decisões principais resultam na redução e até perda de controle pelo professor sobre a sua própria atividade de ensino. O especialista domina direta ou indiretamente o processo na escola e na sala de aula e busca ampliar o controle e a orientação, com vista a determinados objetivos, fixando os procedimentos de acompanhamento e controle para verificar a validade do processo de ensino e dos conteúdos.

Na categoria "circular" ou "de integração", a prática pedagógica vinculada ao interesse prático da comunicação interativa representa um trabalho conjunto de professores e especialistas na especificação dos objetivos educacionais, materiais de ensino, textos, critérios de avaliação, etc. A participação dos professores é considerada como necessária para o desenvolvimento das atividades curriculares, mas mantém-se uma referência quanto ao controle em relação aos propósitos. Até representantes da comunidade e alunos podem ser envolvidos no processo de comunicação e busca de consenso acerca das atividades escolares.

A prática pedagógica da categoria "dialógica", orientada pelo interesse crítico emancipador, desenvolve-se através do diálogo, como relação de confiança e como pensar crítico. Busca-se estabelecer ligação entre os recursos culturais com que contam os educadores e as necessidades, interesses e experiências dos educandos. Temas, tópicos e problemas são identificados e desenvolvidos através do diálogo e da problematização de situações vividas pelos alunos, sendo que as atividades e o material são também coletivamente elaborados por professores e alunos no processo de "educação problematizadora". A proposta pedagógica de PAULO FREIRE (1975) está no cerne desta categoria de prática docente "dialógica", enfatizando o papel da subjetividade na luta pela modificação das estruturas. A conscientização é um resultado do engajamento, da práxis, e se identifica e se aprofunda a partir da reflexão sobre a própria prática, que foi tomada como ponto de partida. Além da reflexão crítica e da compreensão das relações entre professores e alunos, conteúdos e métodos, há um avanço quanto à decisão e o controle do processo pedagógico, articulando-se a prática escolar com os interesses das camadas populares, à medida que se busca solução dos problemas que a prática social coloca.

A prática pedagógica "dialógica" ou "emancipadora" está relacionada a alguns aspectos identificados a partir dos estudos e teorias de reprodução social e cultural e de resistência:

- 1 - Pedagogia no plano da comunicabilidade entre a linguagem dos estudantes e a da escola (BOURDIEU, BERNSTEIN, SNYDERS, R. YOUNG).
- 2 - Pedagogia no plano do vivido, considerando as demandas de de-contextualização e re-contextualização exigidas pela aprendizagem escolar (BERNSTEIN, R. YOUNG, SNYDERS).
- 3 - Pedagogia no plano do pensamento crítico, com maior reflexividade explícita, maior discussão dos processos de conhecer (metacognição) e mais trabalho cognitivo e autonomia por parte do aluno (R. YOUNG, P. FREIRE, SNYDERS).

Na teoria da violência simbólica (BOURDIEU et alii, 1964, 1972, 1975, 1982), as contribuições principais referem-se às noções de capital cultural e de habitus na elucidação do fracasso escolar e na compreensão da lógica da dominação, bem como à análise da pedagogia implícita e explícita e à crítica à ideologia do dom e do mérito. No entanto, essa teoria reserva pouco espaço para a autonomia da educação. A teoria

dos códigos sociolinguísticos e educacionais (BERNSTEIN, várias obras no período 1961-1978) enfatiza a autonomia relativa da educação, atenuando a ligação entre estrutura simbólica e base material, mas não a situa em termos de hegemonia. A contribuição principal de BERNSTEIN (1977) se refere à explicitação do que constitui códigos sociolinguísticos, suas condições de origem relacionadas à classe social e sua importância para posicionamentos dos indivíduos nos quais e através dos quais é constituída a ideologia.

Tanto na noção de código sociolinguístico quanto na de código educacional são fundamentais as categorias de poder e de controle social que se expressam respectivamente, nos princípios de classificação e comunicação ("framing"). A consciência é situada como nível em que se substancializam o poder e o controle social via tais princípios. É importante a elucidação da questão dos contextos de socialização e de realização linguística em relação ao rendimento na escola, bem como das demandas de de-contextualização exigidas pela aprendizagem escolar. BERNSTEIN analisa com profundidade o currículo e a pedagogia nos elementos que revelam mudanças pelas variações na força das classificações e das comunicações, ou seja, na estrutura posicional e no campo de transmissão.

A teoria da escola progressista (SNYDERS, 1981) situa a escola como local de contradições dialéticas, porém incapaz de ultrapassar a divisão da sociedade em classes. A autonomia da escola tem que ser mantida pela luta, pela pedagogia progressista. Essa pedagogia considera as relações que devem existir entre a linguagem das crianças de classe trabalhadora e a linguagem da escola (comunicabilidade), especificando-se mudanças necessárias na pedagogia, na avaliação. O currículo escolar deve assimilar as experiências vividas pelas crianças e considerar a positividade nelas existentes, para organizar um movimento com vistas a ultrapassar suas limitações.

A pedagogia do oprimido (FREIRE, 1975) afirma o papel da subjetividade na luta pela modificação das estruturas. Considera o desvelamento do mundo da opressão como condição para o compromisso na práxis com a sua transformação. Considera que a educação problematizadora supera a falsa consciência do mundo e contribui para a práxis (ação e reflexão) com vista à transformação. FREIRE (1975) desenvolve uma crítica à concepção bancária da educação, como ação antidialógica que serve à opressão. Defende a importância da ação dialógica, que serve à libertação, na educação como concepção problematizadora e na pedagogia do oprimido. A categoria do diálogo como "exigência existencial", como relação de confiança, como pensar crítico orienta as propostas de mudança no currículo e na pedagogia. Defende-se em ambos a busca e a problematização de "temas geradores" que envolvem e estão envolvidos em "situações limites" da existência dos homens. Busca-se a "imersão" das consciências para que daí possa resultar sua inserção crítica na realidade. Por isso, a educação problematizadora não pode servir à opressão, mas sim à libertação.

A hipótese do déficit de comunicação da escola (YOUNG, 1983) foi considerada importante por, além de levar em conta a ligação educação-sociedade, situar dentro da escola o problema do desempenho escolar, mostrando como essa instituição transforma em déficit as diferenças cognitivas e comunicativas das crianças de diferentes origens sociais. A escola tem um déficit cognitivo e comunicativo, na medida em que suas situações de aprendizagem são de-contextualizadas, passivas, vicárias e sem explicitividade metacognitiva (discussão dos processos de conhecer). A partir dessa constatação, são propostas mudanças na pedagogia, visando a: maior explicitividade metacognitiva na fala do professor e nas comunicações em sala de aula, adequação do estilo comunicativo aos educandos e criação de maior reflexividade explícita e mais trabalho cognitivo por parte do aluno. Essa pequena teorização combina-se com a proposição teórica de BERNSTEIN.

A contribuição teórica de GIROUX (1981; 1983) pode ser considerada como uma espécie de síntese criadora. Situa as mudanças no currículo, na pedagogia e na avaliação, incorporando as contribuições de BOURDIEU, BERNSTEIN e PAULO FREIRE no quadro mais amplo das relações entre ideologia, hegemonia e cultura. De certa forma, também incorpora a contribuição de BOWLES & GINTIS (1970) quanto ao caráter opressivo do currículo oculto e propõe uma ação para anulá-lo, bem como estende para a avaliação a pedagogia do diálogo de PAULO FREIRE.

DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO

A pesquisa exploratória foi desenvolvida com vinte professores de 1º grau de escolas localizadas na periferia urbana de Belo Horizonte, com diferentes níveis de formação e experiência de magistério, durante os anos de 1983 e 1984.

Quatro etapas constituem o estudo:

- (1) Levantamento de práticas docentes, através de entrevistas livres com dois professores de 1º grau.
- (2) Reelaboração das questões abertas do roteiro de entrevista, considerando as respostas e sugestões dos dois professores, indicações de estudos, teorias e contribuições de um expert em currículo, avaliação e pesquisa educacional.
- (3) Estudo de caso envolvendo quatro professores de 1º grau - 1ª à 4ª série (COELHO, 1984).
- (4) Ampliação do estudo de caso, em 1984, envolvendo vinte professores de 1º grau (1ª à 8ª série).

Os professores entrevistados se distribuem em quatro grupos:

- 1 - Professores de 5ª à 8ª série, todos com licenciatura plena, sem especificar série e disciplina (n = 10).
- 2 - Professores de 1ª à 4ª série, com mais de dez anos de experiência, formação superior (completa ou não) geralmente em Pedagogia (n = 4).
- 3 - Professores de 1ª à 4ª série, com até dez anos de experiência e apenas Curso Colegial Normal ou 2º grau - Magistério (n = 3).
- 4 - Professores de 1ª à 4ª série, com até um ano de experiência e apenas 2º grau - Magistério (n = 3).

O roteiro de entrevista constitui-se de duas partes. A primeira parte contém trinta e três itens referentes a práticas docentes, em relação às quais solicita-se ao(a) professor(a) indicar as que se propõe realizar com os alunos com quem tem trabalhado. A segunda parte refere-se a dezenove itens relativos a situações de sala de aula (envolvendo professores e alunos), onde se deve indicar a prática que seria adotada.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Analisou-se, em primeiro lugar, as respostas dos quatro professores de 1ª à 4ª série do 1º grau. A combinação de aspectos orientados para o interesse técnico com os relacionados com comunicação interativa e com emancipação representa a unidade contraditória da prática docente. Em termos gerais, os professores apontaram de 70% a 90% dos aspectos ligados à prática linear, e cerca de 87% dos aspectos ligados à prática de integração e à prática dialógica. Para três dos quatro professores, predominam aspectos que se relacionam à prática pedagógica orientada pelo interesse crítico-emancipador. Os aspectos vinculados à prática de integração predominam nas respostas de um dos quatro professores.

A recentidade da formação do professor (Curso de 2º grau-Magistério) parece estar relacionada à visão que é apresentada em relação à escola ou o que se espera dela, na medida em que um maior número de aspectos da prática linear se

combina com os da prática dialógica. As práticas escolares mais apontadas na categoria de emancipação enfatizam a validade da discussão da experiência do aluno na escola, bem como da discussão com os alunos dos fundamentos e significados problemáticos dos conhecimentos, informações dos livros didáticos e do próprio saber escolar. Por outro lado, destaca-se também a elaboração do "conhecimento como processo compartilhado entre professor(a) e alunos, envolvendo sempre reflexão crítica" (COELHO, 1984).

A análise das respostas obtidas na etapa de ampliação do estudo de caso envolvendo vinte professores de 1º grau (1ª à 8ª série) confirmou as conclusões anteriores. Pareceu-me, então, mais elucidador desenvolver a análise segundo os seguintes elementos:

- (1) – a linearidade da prática pedagógica considerando a divisão do trabalho na escola e a questão do programa de ensino e do livro-texto;
- (2) – a busca do consenso ou integração e a presença do interesse crítico-emancipador considerando a pedagogia no plano da comunicabilidade entre a linguagem dos alunos e a da escola, a pedagogia no plano do vivido e a pedagogia no plano do pensamento crítico.

A LINEARIDADE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

"O que deve ser ensinado pelo professor já vem determinado pelo supervisor ou diretor" constitui resposta de 75% dos professores de 1ª à 4ª série. Esses professores se sentem tolhidos em estabelecer controle e direção de sua própria prática docente e vêem de forma ambígua a atividade do supervisor, como um "especialista" que talvez seja mais capacitado para decidir sobre o que ensinar, e até esperam isso dele com maior eficiência. Já os professores de 5ª à 8ª série apontam o papel que a Coordenação de Área desempenha no planejamento de ensino e admitem maior espaço para alterações, quando não são eles(elas) próprios(as) que elaboram os planos de ensino.

O programa de ensino é um recurso apontado pela maioria dos professores para identificar "conhecimentos a serem ensinados na sala de aula e as atividades para este fim". A justificativa apresentada refere-se às "exigências de provas e da seqüência das séries e dos cursos". No entanto, essa maioria de professores também critica a rigidez do programa de ensino a ser compensada com trabalhos em grupo para troca de experiências e a "discussão sobre a experiência pessoal do aluno". São considerados também os interesses dos alunos na seleção dos conhecimentos julgados importantes. Contudo, os professores, em maioria, retomam a preocupação com o que prevê o programa de ensino, ao destacarem a necessidade de orientarem as discussões dos alunos para conhecimentos válidos em termos daquele programa.

Em relação ao livro didático, a maioria dos professores (75%) desenvolve a crítica "quanto à falta de ligação de seu conteúdo com a vida do aluno" e elabora, junto com os alunos, textos a partir da discussão de temas ligados às suas experiências vividas. Em dois grupos, o de professores de 5ª à 8ª série e o dos de 1ª à 4ª, com menor experiência docente, há aqueles que consideram que o livro-texto contém os conhecimentos necessários e suficientes para os alunos na sala de aula, apesar de o criticarem. Talvez, entre os professores de 5ª à 8ª série, isso ocorra porque há uma seleção do livro-texto segundo os objetivos e critérios dos docentes. Já no grupo de professores de 1ª à 4ª série, com menor experiência, pode existir uma "imagem ideal" do livro didático, mais do que uma análise crítica de seu conteúdo.

A BUSCA DO CONSENSO OU INTEGRAÇÃO E A PRESENÇA DO INTERESSE CRÍTICO-EMANCIPADOR

Quanto à "pedagogia no plano da comunicabilidade entre a linguagem dos alunos e a da escola", todos os professores afirmam que "a discussão da experiência do(a) aluno(a) é válida e pode ajudá-lo(a) a progredir na escola". A maioria dos professores, excetuando-se os de 1ª à 4ª série, com apenas Curso Colegial Normal e até dez anos de experiência, responde que: (a) analisa e discute com os alunos as significações dos termos, dos símbolos, das definições que se encontram em cada conjunto de conhecimentos explorados em sala de aula, e (b) elabora junto com os alunos textos a partir da discussão de temas ligados às suas experiências vividas. Por outro lado, também afirma que "se o professor deixa os alunos falarem de suas próprias histórias e interesses, não sobra tempo para mais nada de realmente útil". Apenas 15% dos professores, abrangendo os de 5ª à 8ª série e alguns de 1ª à 4ª série, com formação superior, admitem que "podem trabalhar para que os estudantes aprendam a ver suas experiências diárias como problemáticas, usando suas linguagens e formas culturais limitadas, mas movimentando-se para serem capazes de idéias mais abstratas". De certa forma, este dado revela a condição da linguagem como barreira entre os estudantes e a escola.

A "pedagogia no plano do vivido" está relacionada às demandas de contextualização secundária na escola, geralmente muito diferentes da contextualização primária na família.

A maioria dos professores (80%), excetuando-se o grupo de 1ª à 4ª série com Curso Colegial Normal e até dez anos de experiência, destaca aspectos emancipatórios, pois:

- 1 – considera que o aluno tem um saber espontâneo, nascido das experiências vividas e ainda não elaborado, que deve ser mais explorado e desenvolvido na sala de aula;
- 2 – procura definir o conteúdo do saber de sala de aula, descobrindo a experiência que o aluno desenvolveu e desenvolve na família e no meio social;
- 3 – as coisas, processos e relações são aprendidas nos contextos em que são encontradas, cabendo ao professor levar os alunos a explorarem esses contextos.

O grupo de professores de 1ª à 4ª série, com Curso Colegial Normal e até dez anos de experiência, assinala que "o professor precisa criticar a experiência que as crianças desfavorecidas possuem, porque ela é desprovida de significado para a escola e até prejudica seu rendimento escolar". Já o grupo de professores de 1ª à 4ª série, de mais recente formação no 2º grau-magistério, considera que "não há como fazer ligação entre o conhecimento a ser aprendido na escola e as condições de vida tão desfavorecidas material e culturalmente de algumas crianças". Comparando os dois conjuntos de respostas, coloca-se a questão de a formação em nível superior (professores de 5ª à 8ª série e alguns de 1ª à 4ª série) estar contribuindo para a presença de aspectos emancipadores da prática docente. Também essa presença pode ser questionada quanto ao nível "intelectualista" ou da "teoria sem ação".

A pedagogia no plano do pensamento crítico compreende as dimensões de reflexividade, metacognição, autonomia e trabalho cognitivo por parte do aluno.

Quanto à reflexividade, a maioria dos professores (cerca de 75%) responde que "desenvolve relações com os alunos marcadas pelo diálogo, questionamento e comunicação acerca de suas histórias, interesses, problemas e experiências culturais." Também é afirmado pela maioria que os alunos são levados "para fora de sala de aula" para observarem e discutirem aspectos da comunidade e setores da força de trabalho, no sentido de se conscientizarem de seus problemas.

Cerca de metade dos professores, os de 1ª a 4ª série, aponta que aproveita os acontecimentos cotidianos que as crianças trazem para a classe para discutir e possibilitar que elas critiquem os processos que fazem com que cada uma seja como é.

Em situações em classe, quando o(a) aluno(a) pergunta algo como "O que aconteceria se ficasse tudo sempre escuro?" ou "Por que algumas pessoas são ricas e outras são pobres?", os professores apontam como alternativa, respectivamente: "indagaria o que ele ou ela pensa que aconteceria" e "aproveitaria a oportunidade para discutir a questão com a criança". Tais respostas por parte dos professores indicam a ênfase dada à devolução da pergunta à própria criança para a sua reflexão e, então, discussão. Essa tendência se reforça na medida em que os professores, em maioria, afirmam preferir fazer aos alunos perguntas que exijam interpretação, explicação, julgamento ou opinião, apoiados com exemplos, argumentos ou pontos de vista alternativos do(a) aluno(a). Há, no entanto, uma tendência para a prática docente "de integração", pois a maioria dos professores (85%) "sintetiza com os alunos as opiniões divergentes principais e suas razões, mas procura estabelecer entre os alunos um acordo ou consenso acerca da melhor opinião."

Quanto à **metacognição** ("discussão dos processos de conhecer"), parece haver uma tendência favorável a ela, pois a maioria dos professores afirma desenvolver com o aluno a idéia de que o conhecimento é um processo compartilhado entre professor e alunos, envolvendo sempre reflexão crítica. Esses professores também apontam a discussão com os alunos dos fundamentos e significados problemáticos dos conhecimentos e informações dos livros didáticos e do próprio "saber escolar". Em situações de sala de aula, quando o(a) aluno(a) responde com duas ou mais idéias que não estão claras ou não podem estar juntas, os professores, em maioria, "fazem nova pergunta ao(a) aluno(a) acerca de qual idéia ele(ela) quer realmente afirmar". Em relação a esse aspecto, excetua-se o grupo de professores de 1ª a 4ª série, com até dez anos de experiência de magistério e apenas o curso colegial normal.

A maioria dos professores (95%) destaca o **papel passivo do aluno**, ao afirmar a necessidade de "garantir a atenção do(a) aluno(a) para que ele(ela) siga o raciocínio do professor e então aprenda o que este expõe". Tal aspecto é reforçado pela ênfase colocada sobre a exposição organizada, sintética e clara pelo professor para a aprendizagem dos alunos.

Em direção oposta, a **autonomia e o trabalho cognitivo dos alunos** também são enfatizados pela maioria dos professores (95%), que afirma: (a) estimular "a imaginação da criança e sua curiosidade para explorar aspectos do seu ambiente familiar e comunitário"; (b) utilizar "atividades cooperativas entre os alunos para criarem algo, pesquisarem temas, realizarem experimentações, etc. . . ."

Também em situações de sala de aula, a maioria dos professores destaca o interesse e o compromisso dos alunos em realizar atividades de classe e da escola. Excetuando-se o grupo de professores de 1ª a 4ª série, com até dez anos de experiência e apenas curso colegial normal, que afirmam a necessidade de ajuda direta do professor para os alunos, a maioria dos outros grupos destaca o trabalho independente dos alunos, em trabalhos escolares em classe com orientação do professor.

CONCLUSÕES

Em primeiro lugar, é necessário ponderar sobre os limites deste estudo em termos da amostra de professores, do emprego de entrevista e da ausência de dados observacionais da prática nas escolas. É importante considerar a possibilidade de se ter captado mais o que os docentes pensam ser "legítimo" ou esperado na prática pedagógica do que o que realmente se realiza em condições escolares concretas e especifi-

cas. As conclusões são, portanto, provisórias e sugerem estudos mais aprofundados, especialmente em relação às áreas de estudo e disciplinas de 5ª a 8ª série do Ensino de 1º grau.

Como se previa, foi observada uma grande variação nos aspectos da prática de cada professor, não se enquadrando nenhum caso nos tipos especificados para análise. Na prática docente, os aspectos se distribuem entre o pólo conservador, da prática de tipo "linear", e o pólo transformador, da prática "dialógica", incluindo também elementos da prática "de integração".

A linearidade na prática pedagógica destaca-se principalmente em termos da divisão de trabalho na escola, nas quatro séries iniciais do 1º grau, distinguindo-se os "especialistas em educação" dos docentes: "o que deve ser ensinado pelo professor já vem determinado pelo supervisor". Em nome da diferença de qualificação que se estabeleceu entre especialista e docente, aquele assume o controle do processo escolar e/ou é "representado" ou reconhecido pelo próprio docente como a "autoridade legítima" para as decisões quanto ao ensino. A pesquisa desenvolvida por FELDENS (1984) reforça esse aspecto, ao concluir que o professor acredita que "sua participação na tomada de decisões e integração na escola restringe-se à sala de aula" e, ainda assim, repartida com alunos e especialistas em educação.

O programa de ensino representa outro elemento importante da "dimensão linear", pois vincula-se ao aspecto de controle exercido pelo sistema de avaliação do rendimento ("as provas") e pela seqüência de séries e cursos. O livro didático, mesmo criticado, parece conter para os professores os "conhecimentos necessários e suficientes para os alunos em sala de aula". É o caso de indagar: Que livro se adota? Com base em que critérios se escolhe o livro? Que objetivos de ensino se atende?

Considerando-se as dimensões de pedagogia no plano de comunicabilidade entre a linguagem dos alunos e a da escola, no plano do vivido e no plano do pensamento crítico, identificou-se uma unidade contraditória que envolve controle, busca de consenso e presença de interesse crítico-emancipador na prática docente.

Os aspectos relacionados ao interesse crítico-emancipador são mais identificados nas respostas dos professores com formação superior. Também estão relacionados à conclusão mais recente de curso de 2º grau - magistério, embora combinados com os elementos da prática "linear".

A metodologia expositiva e centrada na figura do docente é enfatizada, como também constatou FELDENS (1984). No entanto, o presente estudo não apóia a afirmativa apontada naquela pesquisa, de que o(a) professor(a) não incentiva a criatividade e a participação dos alunos e apresenta um ensino desvinculado de sua realidade. Foi possível identificar aspectos da prática docente vinculados a maior autonomia, reflexividade e mais trabalho cognitivo por parte dos alunos, sem dúvida relacionados a outros aspectos ligados ao papel central e dominante do(a) professor(a).

Concluindo, parece necessário demolir um viés antigo: o de situar a prática pedagógica como sempre baseada em regras, normas e controle na direção conservadora, combinada à acomodação do professor e à atribuição do fracasso escolar aos próprios alunos. A compreensão da unidade contraditória da prática docente pode conduzir à própria transformação dessa prática pelo trabalho coletivo dos educadores. Assumindo o papel de quem tem um objeto a conhecer, os educadores podem coletivamente desvelar a sua própria prática, discutindo o próprio processo de conhecê-la. A crítica não pode atingir e permanecer apenas no nível dos elementos da prática docente, é necessário que se amplie também para as relações entre essa prática e a prática social das camadas populares, em particular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERNSTEIN, B. *Class codes and Control; towards a theory of educational transmissions*. London, Routledge & Kegan Paul, 1977.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. *A reprodução; elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
- BOWLES, S. & GINTIS, A. *Schooling in capitalist America; educational reform and the contradictions of economic life*. New York, Basic Books, 1976.
- COELHO, M. I. M. Escola de 1º grau; locus de resistência? Comunicação. Reunião Anual da SBPC, 36, jul., 1984. *Anais . . . s.l., s.e.*, 1984. p. 167.
- CORRIGAN, P. *Schooling the Smash Street Kids*. London, The Mac Millan Press, 1979.
- CUNHA, Luiz Antônio. Quem educa os educadores? *Educação e Sociedade*, São Paulo, (5): 41-46, jan. 1980.
- CURY, C. R. J. *Educação e Contradição; elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo, PUC, 1979. (Tese, Doutorado).
- FELDENS, M. G. F., Coord. *Crenças e realidades acerca da escola*. Porto Alegre, UFRGS/INEP, 1984.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.
- GIROUX, H. *Ideology, Culture e process of schooling*. London, the Falmer Press, 1981. 95p.
- . *Pedagogia radical; subsídios*. São Paulo, Cortez, 1983.
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da História*. 4ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1981.
- . *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.
- HABERMAS, J. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.
- HALL, S. & JEFFERSON, T., ed. *Resistance through rituals*. London, Hutchinson Press, 1976.
- MARX, K. & ENGELS, F. *A ideologia Alemã*. São Paulo, Moraes, 1984.
- MC DONALD, J. B. Curriculum and human interests. In: PINAR, W., ed. *Curriculum theorizing the reconceptualists*, Berkeley, Mc Cuthran, 1975. p. 284-294.
- MELLO, G. N. *Magistério de 1º grau; da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo, Cortez, 1982.
- NORONHA, O. M. *Os mecanismos de transmissão cultural na escola primária; um estudo de caso*. Rio de Janeiro, FGV/IESAE, 1977. (Tese, Mestrado).
- RASHE, V. M. M. *The discarded children; the creation of a classe of misfit amongst the poor in brazilian schools a case study of first grade*. Michigan, University of Michigan, 1979. (Tese, Mestrado).
- SÁVIANI, D. Competência política e compromisso técnico; ou o pomo da discórdia e o fruto proibido. *Educação & Sociedade*, São Paulo, (15): 111-143, jan. 1983.
- SNYDERS, G. *Escola, Classe e luta de classes*. 2ª ed. Lisboa, Moraes, 1981.
- WILLIS, P. *Learning to labour; how working kids get working class jobs*. Lexington, Mass Lexington Books, 1977.
- YOUNG, R. E. A school communication; deficit hypothesis of Educational disadvantage. *The Australian Journal of Education*. s.l., 27 (1): 3-15, 1983.