

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELIAS ALVES BARBOSA

**DISCUTINDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DO
ENSINO MÉDIO: O Caso do Liceu Piauiense**

Teresina – Piauí

Junho de 2007

ELIAS ALVES BARBOSA

**DISCUTINDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DO
ENSINO MÉDIO: O Caso do Liceu Piauiense**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Em Educação do Centro de Ciências da Educação da
Universidade Federal do Piauí (UFPI) como exigência
parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Divina Ferreira Lima

Teresina – Piauí

Junho de 2007

Catálogo da publicação na Fonte

B238d Barbosa, Elias Alves

Discutindo a prática pedagógica de professores do ensino Médio: o caso do Liceu Piauiense / Elias Alves Barbosa. Teresina: 2007.
190 fls.

Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Piauí

1. Professor – Formação Profissional. 2. Prática Pedagógica. I. Título.

C.D.D. 370.733

ELIAS ALVES BARBOSA

**DISCUTINDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DO
ENSINO MÉDIO: O Caso do Liceu Piauiense**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI) como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em: 29 / 06 / 2007

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Maria Divina Ferreira Lima (Orientadora - UFPI)

Prof^ª. Dr^ª. Maria da Glória de Carvalho Moura (Avaliadora Externa - UFPI)

Prof^ª. Dr^ª. Antônia Edna Brito (Avaliadora Interna - UFPI)

Prof^ª. Dr^ª. Maria da Glória Soares Barbosa (Avaliadora Suplente - UFPI)

Dedico este estudo a todos aqueles que, não tendo a oportunidade que me foi dada, lutam à sua maneira, para melhorar os níveis de rendimento do alunado da escola pública.

AGRADECIMENTOS

Ao longo desse período em que me voltei para o cumprimento de mais esta etapa dedicada ao meu próprio processo formativo, muitas foram as pessoas que, de forma direta ou indireta, prestaram sua contribuição e mesmo sabendo que posso estar correndo o risco de cometer alguma injustiça, por omitir uma ou outra citação neste espaço, cumpre-me o dever de reconhecer o apoio e externar meu sincero agradecimento às suas contribuições para que pudesse concluir este Mestrado. De forma especial, minha gratidão ao Prof. Dr. Antônio José Gomes, por, na qualidade de membro do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, ter acolhido meu projeto de pesquisa e iniciado o processo de orientação. À Prof^ª. Dr^ª. Maria Divina Ferreira Lima, por ter acolhido a tarefa de continuar com o processo de orientação, em face do afastamento do Programa do Prof. Dr. Antônio José, e principalmente pela forma carinhosa e desafiadora com que encarou o compromisso de conduzir uma orientação já em andamento. Ao Prof^º. Marcelino Fonteles, à época Presidente da Fundação CEPRO, pela maneira estimuladora com que desencadeou mais um programa de aperfeiçoamento do quadro técnico daquela instituição. Aos incansáveis professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, pelas suas dedicações, incentivos e permanente luta em busca de sua conceituação plena. Aos meus estimados familiares: Maria José, esposa e incentivadora, principalmente nas horas em que o fardo se tornava demasiadamente pesado para ser conduzido individualmente; Ivan e Iara, adoráveis filhos e, no âmbito de suas qualificações, grandes colaboradores, e a minha mãe, Maria Lúcia (In memorian) que, mesmo não tendo vivido o tempo necessário para testemunhar o processo educacional dos seus sete filhos, sempre figurou nos sonhos e nas angústias. Aos colegas da Fundação CEPRO, pelo incentivo, colaboração e tolerância, especialmente nas nossas ausências, e em especial à Ivonete Reis e Batista Trindade, pela colaboração na coleta de dados, e ao Almir Cassimiro Queiroga e sua dedicada equipe, pela revisão ortográfica dos textos aqui apresentados.

RESUMO

As reflexões que se estendem sobre as práticas pedagógicas têm mostrado de forma clara o caráter complexo da atividade docente, haja vista tratar-se de uma atividade fundamental para a materialização do ensino, fato que requer do professor um conhecimento amplo e consistente sobre as peculiaridades da profissão docente. Frente a tal constatação, o presente estudo procurou investigar as repercussões que os processos formativos exercem sobre as práticas pedagógicas dos professores do ensino médio no âmbito da escola pública estadual. Para a realização do estudo tomou como referencial central os saberes docentes dominados pelos professores signatários da investigação e a forma como suas práticas educativas são postas a serviço da sociedade. A partir deste foco foi construído o problema central do estudo que versou sobre a forma como se delineiam as práticas pedagógicas de professores do ensino médio e em cuja materialização foram tomados como eixos referenciadores a proposta pedagógica da escola, o contexto histórico em que a docência vem sendo exercida, as ações e posturas dos profissionais professores e as representações dos professores enquanto gestores do exercício da docência. A concepção teórico-metodológica que orientou o trabalho partiu da fundamentação das pesquisas qualitativas consubstanciada na modalidade estudo de caso, pois mesmo tratando de uma abordagem sobre práticas pedagógicas no ensino médio, o foco de observação foi dirigido para o Liceu Piauiense. Em relação aos fundamentos teóricos tomou-se como referência os estudos de Altet (2002); Behrens (2005); Fellippe (2000); García (1997), Imbernón (2002); Nóvoa (1995); Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003); Tardif (2002); Zabala (1998) e outros. Considerando tratar-se de estudo de cunho qualitativo, o foco das investigações esteve direcionado ora para o fazer educacional no contexto da sociedade brasileira, ora para o exercício das práticas docentes e a repercussão dos resultados obtidos a partir da atuação interativa da docência com a realidade em que se acha encravada a escola pública e suas múltiplas interferências. Os dados analisados no estudo foram colhidos através da observação direta junto ao ambiente da investigação e viabilizados a partir da utilização de roteiros pré-elaborados, questionários, entrevistas semi-estruturadas e documentos oficiais, os quais levaram a conclusões como: o distanciamento entre os modelos teóricos e o ambiente onde as práticas são desenvolvidas, a alheamento dos professores em relação ao currículo e os aspectos legais sobre os quais estão apoiados, a falta de foco do processo formativo e a pouca observância da proposta pedagógica e a baixa auto estima dos professores em relação à atividade docente.

Palavras-Chave – Práticas Docentes. Modelos Formativos. Necessidades Profissionais. Saberes Docentes.

ABSTRACT

The reflections that extend on pedagogical practices ones have shown the complex character of the teaching activity, a basic activity for the materialization of education, fact that requires of the teacher an ample and consistent knowledge on the peculiarities of the teaching profession. Based in that conclusion, the present study look for to investigate the repercussions that the formative processes exert on pedagogical practices of average education teachers in the scope of the state public school. For the accomplishment of the study it took as guide central the teaching knowledge dominated for the signatory professors of the inquiry and the educative practical form as its service of the society. Starting of this focus was form central problem of study that treated about the dialog between the construction of teaching knowledge and way as these materialize in exercise of education practices, and in whose planning was established the next specific objectives: the explicit of formative model, its aduances and lacks; the historical context in that teaching comes being exerted; the actions and postures of professional teacher and the representations of teachers as manager of exercise of teaching. The theoretician-methodological conception who guided the study left of the recital of qualitative research consubstantiate in the modality case study, therefore exactly treating to a boarding on pedagogical practices in average education, the focus was directed for the Liceu Piauiense. About the theoretical fundaments taken as reference the studies of Altet; Behrens; Fellipp e; García, Imbernón; Nóvoa; Ramalho, Nuñez and Gauthier; Rios; Sacristán; Tardif; Zabala and others. Considering a study of qualitative matrix, the focus of investigation stows directed sometimes to make it educational in context of the Brazilian society, sometimes for the exercise the teaching practical and repercussion of the results obtained by interactive performance of teaching with reality where if it finds stocked the public school and its multiple interferences. The data analyzed in the study had been harvested from the direct observation next to the environment of investigation and made possible from the use of scripts pre-elaborated, questionnaires, half-structuralized interviews and official documents, which had taken the conclusions as: the removal between theoretical models and the environment where the practices are developed, the ignorance of the professors in relation to the resume and legal aspects, the lack of focus of the formative process and to little observance of the proposal pedagogical and low auto the esteem of the professors in relation to the teaching activity.

Key-Words – Teaching Practices. Formative Models. Professional Necessities.
Teaching Knowledges

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01	Razões que levaram os alunos do Liceu a abandonarem a escola em 2003	74
QUADRO 02	Estrutura da proposta formativa do Liceu Piauiense, segundo as áreas de conhecimento, disciplinas, séries e carga horária	81
QUADRO 03	Características gerais dos professores sujeitos da pesquisa	82
QUADRO 04	Distribuição dos sujeitos segundo a faixa etária	83
QUADRO 05	Distribuição dos sujeitos, segundo o nível de qualificação	84
QUADRO 06	Distribuição dos sujeitos, segundo o tempo de serviço como professor	85
QUADRO 07	Distribuição dos sujeitos, segundo o tempo de serviço como professor no Liceu Piauiense	86
QUADRO 08	Síntese dos instrumentos utilizados na pesquisa	92
QUADRO 09	Temáticas de análise dos dados	97
QUADRO 10	Imagem do aluno do Liceu Piauiense, segundo a visão do professor	105
QUADRO 11	Fatores que dificultam o processo de aprendizagem dos alunos do Liceu Piauiense	117
QUADRO 12	Imagem que os professores fazem do trabalho das coordenações pedagógicas no Liceu Piauiense	118
QUADRO 13	Participação das atividades econômicas no valor adicionado bruto, a preço de mercado corrente, no Estado do Piauí (%), 2004	121

LISTA DE TABELAS

TABELA 01	Matrículas e rendimento escolar dos alunos do Liceu Piauiense (Ensino Médio Regular) – 2000-2005	48
TABELA 02	Matrículas e rendimento escolar dos alunos do ensino médio regular no Estado do Piauí – 2000-2005	49

TABELA 03	Matrículas e rendimento escolar dos alunos do ensino médio regular no Brasil – 2000-2005	49
TABELA 04	Expectativa dos alunos do Liceu Piauiense em relação ao que o ensino pode oferecer à vida pessoal e profissional futura	108

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01	Tempo de serviço na docência e no Liceu Piauiense	86
GRÁFICO 02	Turno de trabalho dos professores estudados	87
GRÁFICO 03	Nível de rendimento dos professores na atividade docente	88
GRÁFICO 04	Jornada semanal de trabalho dos professores no Liceu Piauiense	89
GRÁFICO 05	Distribuição dos sujeitos, segundo a motivação para ingresso na docência	103
GRÁFICO 06	Distribuição dos sujeitos, segundo a avaliação das práticas em sala de aula	115

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01	Fachada frontal do prédio do Liceu Piauiense	75
-----------	--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO	18
1.1 Os Antecedentes da Investigação: o objeto no contexto do pesquisador e da políticas educacionais vigentes	20
1.2 Linhas Teórico-Conceptuais e Metodológicas da Investigação	24
1.3 Objeto de Estudo	27
1.4 Objetivos do Estudo	29
1.4.1 Objetivo geral	29
1.4.2 Objetivos específicos	29
1.5 Pressupostos Assumidos pelo Estudo	29
1.6 As Categorias Teóricas do Estudo: processos formativos, saberes profissionais, práticas pedagógicas e necessidades profissionais	30
CAPÍTULO 2 O PROCESSO FORMATIVO DA DOCÊNCIA: REFERENCIAIS TEÓRICOS	40
2.1 O Contexto da Educação e da Prática Pedagógica: o ensino médio em foco	42
2.2 A Docência no Contexto Histórico, Institucional e Profissional	53
2.3 A Formação Docente: tendências e perspectivas	56
2.4 Práticas Pedagógicas dos Professores no Contexto Escolar	64
2.5 Os Saberes Requeridos da Profissão Docente	68
CAPÍTULO 3 O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	71
3.1 O Contexto e os Caminhos da Investigação	72
3.1.1 Caracterização Geral do Liceu Piauiense Sobre Diversas Perspectivas	75
3.1.2 A Proposta Pedagógica da Escola	76
3.2 Os Sujeitos da Pesquisa	81
3.3 Instrumentos de Pesquisa	90
3.3.1 O questionário	93
3.3.2 A entrevista	94
3.3.3 Observação	95

3.4 A Estrutura para a Coleta e Análise dos Dados	96
CAPÍTULO 4 UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE	
ENSINO MÉDIO: o que dizem os dados	99
4.1 O Ser Professor no Ensino Médio	101
4.1.1 Motivação para o Ingresso na Carreira Docente	102
4.1.2 A Imagem sobre a Prática Pedagógica	104
4.1.3 O Ser Professor e suas Necessidades	108
4.2 Aspectos Demarcadores da Prática Pedagógica de Professor do Ensino Médio	111
4.2.1 O Significado do Ensinar: o que dizem os professores	111
4.2.2 A Aprendizagem sobre a Ótica dos Professores	119
4.2.3 Aspectos Marcantes n Prática Pedagógica	125
4.3 Prática Pedagógica: a aula em foco	128
4.3.1 Interação Professor-Aluno	129
4.3.2 Planejamento da Pratica Pedagógica	131
4.3.3 A Aula e sua Dinâmica	132
CAPÍTULO 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	145
APÊNDICES	151
ANEXOS	156

Introdução

[...] quanto melhor a educação trabalhar os indivíduos, quanto melhor fizer seu coração um coração sadio, amoroso, tanto mais o indivíduo, cheio de boniteza, fará o mundo feio virar bonito.

Paulo Freire (2001)

INTRODUÇÃO

A construção dos saberes docentes, a compreensão do ser professor e suas práticas pedagógicas têm sido objeto de investigação da grande maioria dos centros de produção de conhecimentos e por asserção, tema de pesquisa de renomados estudiosos que buscam respostas a inúmeras interrogações que se estendem sobre os processos formativos e a forma como são disseminados no campo de suas práticas.

Entende-se tratar de um tema por demais controverso, no sentido de se estabelecer entre um campo delimitado pelos aspectos inerentes às agências formadoras, que se estruturam segundo currículos fundamentados em bases legais e consubstanciados em particularidades localizadas, de forma a bem atender a clientela constituinte do público-alvo, e o espaço das práticas em que estes saberes são postos à prova, constituídos, quase sempre de ingredientes que se não inviabilizam na sua totalidade, comprometem sobremaneira a sua aplicabilidade.

Neste sentido, é premente a necessidade de se estabelecer uma base de conhecimentos que dê sustentação ao campo da docência, de modo a garantir uma plena identificação dos conteúdos científicos armazenados pelos professores no exercício de suas práticas e isto resulte em ganhos mensuráveis nos processos de ensino e aprendizagem.

A necessidade dessa identificação é reforçada quando o alvo da avaliação é a escola pública que, mesmo prestando um substancial serviço a sociedade, passa por uma fase de desestabilização, em função da onda generalizada de descrédito que sobre ela recai, em função da sua questionada eficiência, quadro que vem sendo passado à sociedade, em benefício de um maior avanço do capital sobre mais este nicho de mercado que é a própria educação pública brasileira.

Sabe-se tratar de um emaranhado de situações que garantem a própria perpetuação, no sentido em que causas e conseqüências são tratadas num mesmo dimensionamento

prismático, induzindo que se discuta com mais veemência a necessidade da implementação de políticas que provoquem a contínua elevação dos padrões de qualidade da educação pública que se pretende oferecer, aos que dela venham se declarar merecedores.

Analisando-se por esta ótica, concorda-se com o teor das discussões que vêm sendo travadas, nas últimas décadas, em relação ao contexto em que estão se processando as pesquisas na área educacional, cujos resultados apontam sempre para a necessidade de se privilegiar o debate acerca da formação e do desenvolvimento profissional docente. Pois entende-se tratar de um dos caminhos a ser trilhado no rumo da melhoria dos resultados apresentados.

A atividade de professor e a necessidade de está oferecendo explicações sobre fatos que permeiam o dia-a-dia da sociedade, contribuíram para maior clareza sobre a forma como os resultados dos processos educacionais estão chegando às camadas menos favorecidas, estimularam o início de contínua busca de respostas a tantas perguntas que se fazem sobre o modelo de escola pública que vem sendo oferecida à população e os respectivos impactos que isto vem causando no comportamento das pessoas e nas relações de produção.

Lamentável afirmar que a escola pública atual é tão ou mais seletiva do que a oferecida nas décadas de 40 e 50 do século XX. Não pela exigüidade de vagas que a caracteriza no passado, mas pela qualidade dos processos formativos que estão contribuindo para uma rígida segregação em relação às oportunidades de trabalho, no que, cada dia fica mais evidente afirmar quem vão ser os futuros médicos e os futuros operários das organizações encarregadas da produção dos bens que alimentam o ego dos mais afortunados da sorte e quem vão ser os freqüentadores dos abrigos públicos nas médias e grandes cidades do país.

Refletindo sobre as engrenagens que possibilitam o funcionamento do sistema educacional público, suas implicações de ordem legal e o contexto sobre o qual são gerados os seus resultados, foi que nasceram as bases inspiradoras para montagem e enfrentamento desta pesquisa sobre a produção dos saberes docentes e as práticas educativas desenvolvidas no âmbito da escola pública.

Focá-la sobre o Ensino Médio e diretamente sobre o Liceu Piauiense foi apenas uma consequência do desenvolvimento de atividades profissionais naquele nível de ensino e naquela unidade formadora. No entanto, é necessário que se esclareça que há uma certa carência de estudos sobre o comportamento e os resultados da Educação Básica na sua fase final, e nisto também reside uma das preocupações pela sua condução.

Em termos operacionais, o estudo busca investigar como a *prática pedagógica de professores do Ensino Médio* repercute no âmbito da escola pública, partindo de três postulados básicos que são: o modelo formativo está legalmente estruturado para orientar as práticas que se desenvolvem na escola pública; que os saberes requeridos para os processos formativos devem está ajustados às adversidades que norteiam a vida e as condições de trabalho do docente e que os obstáculos de ordem pedagógica, social, econômica e cultural são os responsáveis para justificar os porquês dos resultados apresentados pela escola pública à sociedade não são os idealmente esperados.

Em torno desses pressupostos, traça-se um diálogo entre os teóricos que investigam as questões relacionadas à prática pedagógica de professores do Ensino Médio e procura-se estabelecer correlações com a realidade em que estas práticas são exercidas e como os agentes que as conduzem, avaliam e qualificam. Como forma de melhor guiar o leitor acerca dos elementos constituintes de presente dissertação, o tópico seguinte se volta para um detalhamento sobre como o documento foi concebido e acha-se distribuído ao longo dos capítulos seguintes.

Este tópico se volta para a apresentação da estrutura de como está organizado o presente documento, os caminhos trilhados para sua concepção e as informações necessárias para compreensão do objeto de estudo aqui denominado de: *Prática Pedagógica de Professores do Ensino Médio - O caso do Liceu Piauiense*. Nesse sentido, destaca-se que o trabalho está estruturado em capítulos distintos, além dos elementos pré-textuais e das referências bibliográficas que lhe deram suporte teórico e material.

Na introdução, mostra-se o sentido da pesquisa e as razões que levaram à escolha do objeto de estudo, enfatizando o emaranhado em que se processa a relação da escola com a sociedade e o seu caráter ainda seletivo, mesmo diante dos esforços pela sua universalização.

No capítulo 1 – caracterizado como *Os Caminhos da Investigação*, foram abordado os antecedentes da investigação, situando o objeto no contexto do pesquisador e das políticas educacionais vigentes, as linhas teórico-conceptuais e metodológicas que deram suporte à investigação, o objeto e os objetivos almejados no âmbito da pesquisa, os pressupostos teóricos assumidos e suas respectivas categorias de análise.

No Capítulo 2 – intitulado *O Processo Formativo da Docência: referenciais teóricos*, estabeleceu-se o foco centralizador da investigação, destacando o âmbito da formação e o contextos das práticas; situou-se a educação e o ensino, na sua vertente para o Ensino Médio, no contexto histórico da sociedade brasileira; enfatizou-se a repercussão da docência no cenário histórico, institucional e profissional; tratou-se das tendências e

perspectivas das políticas para a formação da docência; das práticas pedagógicas dos professores no contexto escolar e dos saberes constituintes da profissão docente.

No Capítulo 3 – voltado para a descrição do Caminho Metodológico da Pesquisa, a ênfase foi para a contextualização dos caminhos da investigação, a caracterização do Liceu Piauiense como espaço público e esteio das inferências, uma visão da proposta pedagógica da escola, seus postulados e objetivos, a caracterização dos sujeitos da pesquisa, os instrumentos de coleta e as bases para as respectivas análises.

No Capítulo 4 – cujo tema é “Um Olhar sobre as Práticas Pedagógicas de Ensino Médio: o que dizem os dados”, a tônica centrou: no Ser Professor do Ensino Médio, a partir das motivações para ingresso na carreira docente, nas imagens sobre os processos pedagógicos e nas necessidades profissionais; nos aspectos demarcadores da prática pedagógica, vistos sobre a ótica do significado do ensinar e do aprender e dos aspectos marcantes na prática pedagógica e, na prática pedagógica focada para a sala de aula, com destaque para a relação professor-aluno, para o planejamento das ações pedagógicas e para a própria dinâmica da aula como ato materializado do processo do ensinar.

No Capítulo 5 – reservado às Considerações Finais, onde se faz um rápido balanço dos meandros que envolveram a elaboração do estudo, os fundamentos teóricos levados a cabo como balizadores dos pensamentos nele envolvidos e se apresenta as conclusões resultantes das discussões que se realizaram em torno das hipóteses levantadas e das falas dos atores que se envolveram nos processos investigativos.

Capítulo 1

Os Caminhos da Investigação

Ao se deparar com os desafios impostos pelo dia-a-dia da profissão, o/a professor/a se vê compelido/a a mudar com relação à sua prática docente [...] (LIMA, 2003, p. 183).

CAPÍTULO 1 OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo está estruturado em sete itens que buscam relatar a natureza do estudo, os antecedentes e as motivações que levaram à escolha do tema, as bases teórico-conceituais utilizadas como fundamentação para o método investigativo, o objeto de estudo, os objetivos assumidos pelo estudo, os pressupostos e as categorias teóricas.

No primeiro item, faz um acurado percurso em torno dos elementos que antecedem o processo de investigação, buscando identificar pontos que mostrem a forma como o objeto de pesquisa se insere no contexto de visualização e interpretação do pesquisador e das políticas educacionais para o Ensino Médio, vigentes em nosso país.

As linhas teórico-conceituais e metodológicas povoam o segundo item do capítulo, no qual se apresentam os elementos estruturadores do estudo e centra suas atenções sobre as vertentes investigativas, mostrando os princípios que possibilitam a construção de um estudo de cunho qualitativo, do tipo estudo de caso. Especifica os pensadores que respaldaram as linhas de abordagens trilhadas, traça uma rápida trajetória sobre os postulados que permeiam a vida profissional do professor como agente social e apresenta indicações para estruturação dos roteiros e instrumentos de coleta de dados.

Especifica, nos itens três e quatro, o objeto do estudo e a inquietação do pesquisador sobre o momento vivenciado pela educação pública brasileira e explicita os objetivos que guiaram a feitura de todo o trabalho.

Os pressupostos de estudos assumidos foram claramente identificados no item cinco, no qual foram elaborados os três eixos norteadores da investigação e que se resumem nos modelos formativos, nos saberes requeridos e nos obstáculos de ordem material e social que giram em torno da atividade do docente no seu campo de atuação.

Ainda na ótica da estruturação dos elementos norteadores da pesquisa, são apresentadas no item seis, as categorias teóricas assumidas, notadamente as que guiaram para

a abordagem dos processos formativos e desenvolvimento de habilidades, para a construção dos saberes profissionais orientadores das práticas pedagógicas e principalmente para as necessidades profissionais que modelam o esteio para a construção e disseminação dos conhecimentos.

Encerra a parte introdutória uma descrição sucinta sobre as diferentes partes que compõem o documento, possibilitando ao leitor dirigir-se a um aspecto isolado com uma margem maior de acerto sobre a sua composição.

1.1 Os Antecedentes da Investigação: o objeto no contexto do pesquisador e das políticas educacionais vigentes

A caminhada pelos becos da vida e as experimentações que a realidade impõe suscitam no dia-a-dia do pesquisador a angústia pela busca de respostas às tantas interrogações que se lhes apresentam o cotidiano. Sabe-se de antemão ser impossível trilhar concomitantemente sobre as inúmeras variantes que o campo real disponibiliza, da mesma forma que se tem consciência do dinamismo com que os fatos sociais surgem, se materializam e se modificam. Entendê-los em sua plenitude é tarefa árdua, para a qual há a necessidade de esforços pessoais e coletivos. Desse modo, compreender o processo de construção do coletivo passa pela necessidade da manifestação do individual, daquele que chama para si a responsabilidade pela busca do desconhecido.

Os registros históricos estão à nossa frente para comprovar a veracidade da espontaneidade na busca das grandes descobertas, citando que cada uma partiu de uma inspiração isolada, portanto, de uma individualidade. A sociedade presente assiste e se encanta a cada nova conquista que é socializada, criando inclusive condecorações para aquelas de maior impacto no universo das descobertas. Da mesma forma que também coloca suas aflições no mundo dos estudos e pesquisas, na certeza de, mais cedo ou mais tarde, as descobertas daí advindas corroborarem para a solução dos traumas que atormentam os habitantes do mundo contemporâneo.

Quase na mesma direção, mas focada por uma lente de maior precisão, aparece a esteira das desigualdades entre as nações e as classes sociais, fenômeno para o qual se exige uma seletividade nos enfoques e nos olhares, não porque a ciência assim o exige, mas porque as organizações sociais, guiadas pelas suas estruturas e pelos interesses que as mantêm, assim o determinam, impondo a que cada um, diante de sua realidade e subsidiado pelos

instrumentos que lhe são disponibilizados, lance-se no vácuo do desconhecido e preste sua contribuição na montagem de novos modelos, menos discriminantes e mais incluídos, do ponto de vista dos interesses da coletividade.

A partir dessa ótica, e na busca de respostas para os inúmeros problemas que permeiam o contexto da educação escolar, foi que mergulhamos no universo do Liceu Piauiense, como escola de Ensino Médio, visto que este grau de ensino não tem sido tão bem focalizado nas pesquisas. Desse modo, buscamos sistematizar os saberes docentes e práticas pedagógicas, notadamente no âmbito da escola pública, onde em verdade habita o peso das necessidades e para onde estão sendo canalizadas as queixas da população em relação às causas e conseqüências de um processo que tem ramificações em todas as engrenagens do engenho social.

O ideário e a memória da sociedade insistem em resgatar uma fase gloriosa da qualidade da educação escolar pública. Peca, no entanto, em não informar que no passado se tratava de um processo tão seletivo e excludente como o da própria escola particular da atualidade. Não que o objetivo da época fosse de seletividade, mas a própria dimensão dos estabelecimentos e a quantidade de vagas ali disponibilizadas impunham a que só uma reduzida parcela da população fosse contemplada, e aí certamente eram beneficiados aqueles que estavam mais próximos das instituições que decidiam, das pessoas que comandavam ou faziam parte dos grupos que detinham maior estoque cultural e financeiro no conjunto da sociedade.

Os avanços das conquistas em relação a uma maior acessibilidade, fruto de lutas populares pela implementação de políticas compensatórias no âmbito do setor público, fizeram com que se resolvesse o crítico problema das vagas, esquecendo-se de enfatizar que os processos formativos se estendem além do âmbito da escola, envolvendo o ambiente da família e demais instâncias da organização da sociedade. E a conseqüência lógica foi o desarranjo na funcionalidade da instituição escolar, que, além de não ter o número de professores preparados para encarar a questão da universalização do atendimento, passou a receber uma clientela fortemente heterogênea do ponto de vista da base formativa familiar, vez que, como filhos de *analfabetos*, quase nada em termos de conhecimentos poderiam levar de casa para a escola, cabendo a esta última a tarefa da compensação e ao mesmo tempo o alinhamento em relação aos demais membros do grupo escolarizável.

Eis, portanto, o grande desafio da escola pública universalizada, trabalhar as diferenças sem que elas sejam vistas como tal e atender a uma clientela de origem diversificada, em que uma parcela diminuta recebe instruções formativas básicas no ambiente

familiar, tornando-o diferente quando inserido no coletivo, deixando ao professor a enorme responsabilidade de equipará-los para poder, sem maiores prejuízos, administrar os conteúdos apregoados pelos currículos. Cumprir as determinações constitucionais de oferecer uma educação pública de qualidade e em que todos tenham acesso e possam nela permanecer, estimulando e desenvolvendo suas capacidades de aprendizagem, é o que está posto nas entrelinhas do artigo 206 da Constituição Federal de 1988, para ser equacionado pelo sistema educacional escolar vigente.

Sabe-se claramente tratar-se de questões dilemáticas, no sentido de que nem sempre é possível equalizar situações tão díspares no espaço de sala de aula ou na amplitude da organização escolar. Ao Estado, como instituição organizada pela sociedade, cabe a responsabilidade pela funcionalidade do sistema educacional. Ao cidadão, como mantenedor e especialmente como propenso beneficiário, cabe reivindicar uma prestação de serviços com o mínimo de qualidade. E ao professor, como elemento responsável pelo estabelecimento do elo entre a instituição organizacional e a sociedade, cabe desenvolver sua tarefa, tendo, muitas vezes, que recorrer aos mínimos recursos os quais lhe são disponibilizados para dar as respostas que o conjunto da organização social espera da escola.

Neste sentido, percebe-se que, antes de buscar soluções para resolver os problemas estruturais que envolvem a educação pública brasileira, sacrificam-se os professores da forma mais injusta possível, esquecendo-se de que eles próprios são produtos da mesma desordem que está gerando tamanhas críticas sobre sua funcionalidade, quando na realidade o caminho ideal é avaliar os processos formativos a que vêm sendo submetidos e o esteio onde são colocados para desenvolverem as suas práticas educativas.

Atualmente, tem se presenciado que os estudos desenvolvidos sobre a questão da formação de professores têm mostrado, de forma enfática, a necessidade e a importância de se analisar a prática pedagógica como elemento relevante no processo do ensino e da aprendizagem.

Esta compreensão do cenário no qual se vêm materializados os processos formativos e os impactos das práticas pedagógicas sobre a construção dos conhecimentos esperados pela sociedade e apregoados pela legislação específica, remete para uma avaliação das políticas públicas destinadas ao setor educacional.

Recentemente e dentro dessas preocupações, o governo federal, através do Ministério da Educação, instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores que, entre outras medidas, cria o Exame Nacional de Certificação de Professores, cuja função central será avaliar “os conhecimentos, competências e habilidades

dos professores e demais educadores em exercício nas redes de ensino, dos concluintes dos cursos normais de nível médio e dos concluintes dos cursos de licenciatura oferecidos pelas instituições de ensino superior” (Portaria nº. 1.403, de nove de junho de 2003).

É importante ressaltar que não se trata de um expediente inédito, mas de um suporte que venha consubstanciar o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96), sancionada em 20 de dezembro de 1996, e que estabeleceu a exigência de formação superior para todos os professores a partir de dezembro de 2007.

Nesta mesma linha de avaliação há de se destacar que outros elementos já foram regulamentados, tais como: a criação de uma nova agência formadora de professores, os Institutos Superiores de Educação (ISEs), que poderão existir como parte integrante de universidades ou como instituições de ensino superior isoladas; a criação do Curso Normal Superior, voltado para a formação dos professores da educação infantil e das séries iniciais e com as características dos Cursos de Pedagogia; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em substituição aos currículos mínimos anteriormente estabelecidos (Resolução CNE/CP 01/2002), tomando a competência como concepção nuclear para orientação dos programas formativos.

O teor da Portaria nº. 1.403, acima mencionada, já estava previamente anunciada no texto da Resolução nº. 01/2002, especificamente no seu artigo 16, que dispõe sobre a implantação do sistema de certificação de competências dos professores de educação básica. Neste contexto e ao lembrar que cabe à União a coordenação da política nacional de educação, articulando-se com os diversos níveis e sistemas, o Conselho Nacional de Educação delega ao Ministério da Educação a tarefa de coordenar a formulação de proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competências dos professores de educação básica.

Estabelece ainda que sistema de certificação de competências dos professores de educação básica, a que faz referência o dispositivo acima citado, deve ser executado em regime de colaboração com as seguintes entidades: Conselho Nacional de Educação, Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação; e ainda com representantes de Conselhos Municipais de Educação e das associações profissionais e científicas.

Apesar de ter sido submetida aos foros tradicionais do Conselho Nacional de Educação, a institucionalização do conteúdo da Portaria nº. 1.403 tomou de surpresa uma parcela numerosa de educadores que se posicionam como críticos às concepções que estão na

base das reformas educacionais que vêm sendo implantadas no país, entendendo que, por se tratar de uma fase de mudanças na condução da socioeconomia do país, um assunto de tal magnitude poderia ter sido melhor discutido, especialmente no tocante à concepção de avaliação por certificação de competências, visto ser um assunto claramente denunciado por educadores e suas entidades e considerada como mais um passo na direção do desenvolvimento de capacidades subjetivas demandadas pelas novas formas de sociabilidade exclusiva que caracterizam as sociedades capitalistas contemporâneas.

O modelo dos Institutos Superiores de Educação (ISEs), segundo a visão de Scheibe (2003), “coloca uma clara desresponsabilização às instituições universitárias, pela formação de professores”. E vai além, afirmando que no interior de uma política que diferenciou e hierarquizou formalmente o Ensino Superior, os ISEs foram instituídos como local preferencial para a formação destes profissionais, dentro de uma estrutura curricular em que são impostas menores exigências para a sua criação e manutenção, diferente do que é determinado para as instituições universitárias.

1.2 Linhas Teórico-Conceptuais e Metodológicas da Investigação

Os procedimentos metodológicos que orientaram a execução do trabalho constante do presente estudo, tiveram como escopo norteador os fundamentos constantes das pesquisas qualitativas exploratórias, executada aqui sob a modalidade dos estudos de caso e tendo o Liceu Piauiense como foco de nossas preocupações. A opção pelos estudos de casos se deu em função de permitirem que se façam referências tanto a materiais biográficos de origem primária, colhidos em observações diretas ou entrevistas face a face, quanto a materiais secundários, os quais podem ser catalogados a partir de documentos produzidos a priori e que poderão ser utilizados por um dado investigador no quadro de suas observações diretas.

Também é da essência do estudo de caso a capacidade deixada ao pesquisador para trabalhar as diversas vertentes de um fenômeno social, sempre buscando elementos novos que possam emergir como importantes ao longo do estudo e que, no presente caso, está focado na avaliação de um caso específico, que é a forma como se dão as práticas pedagógicas, consubstanciado nos processos formativos e nas condições materiais disponibilizadas no Liceu Piauiense.

A partir desse foco, a investigação privilegiou o estudo das práticas pedagógicas e os saberes docentes, no contexto do Liceu Piauiense e da realidade brasileira, buscando

interpretar as relações entre os procedimentos da atuação docente, os parâmetros em torno dos quais devem ser realizadas tais práticas e as representações resultantes do atual modelo do fazer educacional, segundo a ótica do professor.

A materialização desse conjunto de relações se deu a partir de duas vertentes de atuação, a primeira de natureza exploratória e bibliográfica, apoiada na avaliação da produção literária disponível sobre a temática de estudo e nos referenciais legais em que deve ser exercida da atividade educativa no momento atual da vida brasileira. A segunda linha de atuação fundamentou-se na leitura da documentação produzida e/ou utilizada como base para o funcionamento da escola foco da investigação, o Liceu Piauiense, nos referenciais produzidos a partir de observações diretas, de entrevistas e questionários que foram aplicados junto ao seu corpo docente e discente.

Como apoio e fundamentação a estas linhas teórico-metodológicas que direcionarão o processo de construção do estudo, foram de grande importância as opiniões tomadas por empréstimos a renomados autores como: Altet (2000); Behrens (2005); Felipe (2000); García (1997); Imbernón (2002); Nóvoa (1995); Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003); Tardif (2002) e Zabala (1998), entre outros, que estendem suas preocupações em torno de questões tão relevantes como a formação de professores e as práticas educativas.

Esta perspectiva de buscar elementos explicativos para o papel e responsabilidade do docente na questão da funcionalidade da escola pública e sua relação com a sociedade que a mantém, parte dos seguintes pressupostos:

- Que o professor(a), em quaisquer circunstâncias, deve ser considerado como um detentor de saberes e construtor de alternativas que o auxiliem e fundamente suas tomadas de decisões no seu ambiente de trabalho, que é a sala de aula.
- Que o professor(a) se constitui num elemento fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, visto ter a capacidade de adaptar-se aos novos contextos nos quais desenvolve suas atividades profissionais.
- Que os processos formativos são indispensáveis para fundamentar as mudanças na forma de ser e de agir do(a) professor(a), seja ele(a) iniciante ou possuidor de alguma experiência profissional.
- Que as condições físicas, sociais e econômicas do ambiente onde as práticas vão ser exercidas têm forte influência na qualidade da aprendizagem e das práticas educativas.

O entendimento básico é que estes postulados têm sido fundamentais para a orientação dos diferentes estudos voltados para a compreensão dos saberes docentes e principalmente para o entendimento de como as práticas educativas contribuem para os processos de ensino e aprendizagem, especialmente quando se parte da convicção de que os(as) professores(as), como detentores de vasto repertório de saberes profissionais, competências e habilidades, são os principais agentes indutores das mudanças que as novas determinações legais e as tecnologias estão a determinar nos novos moldes do fazer educacional.

O âmbito da operacionalização do estudo seguiu duas linhas de abordagens. Na primeira, foram vistos os aspectos teóricos da problemática em questão, isto a partir de ampla revisão da literatura disponível, do questionamento de teses formuladas por especialistas, da avaliação de relatórios oficiais que tratam da mesma, sempre os utilizando ou os associando à definição ou redefinição das hipóteses centrais do estudo. Na segunda abordagem voltou-se para o teste e comprovação ou negação dos questionamentos levantados ao longo da teorização e na qual se tencionou buscar suporte em levantamentos específicos sobre os distintos ângulos que envolvem o problema.

A revisão de literatura realizada na fase inicial e no transcurso do estudo propiciou o mapeamento e a definição dos eixos teóricos sobre como o tema é abordado, em que dimensão os teóricos e os práticos interpretam o quadro desenhado pela realidade da escola pública brasileira e mostrou, a partir da avaliação de dados qualitativos, a compatibilidade, ou não, da aplicação dos fundos destinados à manutenção do sistema educacional. Avaliou, ainda, a organização física do sistema instalado e os meios técnicos destinados ao seu funcionamento.

Este mapeamento teórico, uma vez realizado, ajudou na definição dos eixos norteadores do estudo, identificando-os de forma individualizada e mostrando como cada um está contribuindo ou interferindo na produção do relacionamento entre os agentes envolvidos. Elencados estes questionamentos, entrou-se na fase da comprovação e/ou mensuração das variáveis neles inseridas, trabalho que se materializou através de levantamentos bibliográficos relacionados à temática investigada e pesquisa direta, onde foram fundamentais as opiniões extraídas da vasta experiência dos sujeitos eleitos para balizar o estudo, para o qual se recorreu à utilização de questionários, formulários, observações estruturadas, entrevistas, enfim, lançou-se mão dos meios técnicos disponíveis e acessíveis à materialização do estudo.

A montagem dos instrumentos de coleta (questionários e roteiros de entrevistas e observações) se constituiu de elementos que precisaram de forma clara os seguintes pontos:

- Perfil socioeconômico e formativo dos professores.
- Motivações para ingresso na carreira do magistério.
- Concepção de suas práticas pedagógicas, currículo e ensino.
- Imagens que os professores fazem da escola, do professor, do aluno e do sistema de ensino atual.
- Sistema de valores atribuídos à educação como agente e elemento de valorização social.
- Contexto das práticas educativas.

Considerando que o esteio básico para a maioria das inferências foram as opiniões abalizadas dos experientes professores, colhidas através de questionários e entrevistas, consubstanciadas com as estatísticas oficiais geradas no seio da Secretaria Estadual da Educação e nos Censos realizados pelo Ministério da Educação, o limite do estudo foi definido como sendo a cidade de Teresina. A comprovação das variáveis embutidas no escopo do trabalho teve como base os acervos e referências coletadas no Colégio Estadual *Zacarias de Góis*, o Liceu Piauiense.

1.3 Objeto de Estudo

Tem-se constituído numa *nota de tom único*, quase generalizada, a crítica que a sociedade brasileira vem fazendo em torno do momento atual da educação pública, que, apesar dos avanços quantitativos verificados em termos de atendimento, não vem registrando o mesmo crescimento em relação à qualidade do ensino oferecido. O olhar sobre este quadro de promessas insatisfeitas em que se acham envolvidas as diferentes instituições do tecido social, umas com a missão de gerir, outras com incumbência de cobrar, e uma parcela não menos numerosa com a expectativa de colher os frutos resultantes do processo de ensino e aprendizagem, que são as ferramentas básicas para inserção no mundo do trabalho e da justiça social, nos ajudou a constituir o objeto de estudo da presente pesquisa.

Partindo deste espelho tingido de opacidade, em função dos inúmeros problemas que recaem sobre a educação escolar pública, a pesquisa voltou-se para a análise da prática pedagógica de professores do Ensino Médio, buscando estabelecer relações com o contexto

em que os processos de ensino e aprendizagem são materializados, objetivando, assim, redesenhar este cenário no qual são manifestadas as críticas sobre sua funcionalidade e, mesmo não tão aventadas pela sociedade, são colhidos os frutos que se revestem de conquistas para uma maioria que silenciosamente deles se apropriam.

A busca, portanto, do diálogo entre a construção dos saberes docentes e das práticas educativas, no contexto da escola pública brasileira, foi o eixo orientador para o delineamento das questões levantadas pelo estudo, cuja intenção central foi a busca de explicações para este olhar de desconfiança com que a sociedade vê e julga os resultados da educação pública brasileira.

Felippe (2000), em sua dissertação de mestrado, enfatiza os sérios problemas por que passa a formação de professores, especificamente para a fase conclusiva da educação básica, que é o Ensino Médio, e aponta como fatores de estrangulamento a falta de vagas no ensino público, a seletividade provocada pela qualidade no rendimento escolar e pela dualidade de orientação onde uma parcela reduzida se direciona para o ensino clássico, e conseqüentemente para o nível seguinte, e a maioria para o ensino técnico e voltado para o imediato ingresso no mercado de trabalho.

O aprofundamento na literatura disponível mostrou que não basta o conhecimento específico do ambiente social do alunado, objeto do processo de ensino e aprendizagem, há, portanto, a necessidade de se avaliarem outras variáveis que permeiam este processo formativo, da mesma forma que fica cada vez mais evidente a necessidade do redirecionamento do problema a um foco mais próximo do real e prático, sobre o qual se possam mensurar os efeitos das questões que aí se envolvam. Neste sentido, veio a opção pelo Liceu Piauiense, onde os questionamentos levantados no rol das questões foram confrontados com a realidade em que se dá o processo da educação escolar.

De forma mais específica, o objeto de estudo está orientado para a *prática pedagógica de professores do Ensino Médio*, como fundamento explicativo para o olhar com que a sociedade vê e julga os resultados da educação pública brasileira, onde a pergunta chave é: *Como se delineiam a partir das concepções de ensino e aprendizagem, as práticas pedagógicas de professores do Ensino Médio?*

1.4 Objetivos do Estudo

1.4.1 Objetivo geral

Analisar como se delineiam as práticas pedagógicas de professores do ensino médio.

1.4.2 Objetivos específicos

- Caracterizar o perfil do professor de Ensino Médio atuante no Liceu Piauiense.
- Descrever a prática pedagógica do professor de Ensino Médio, realçando o que orienta a sua prática pedagógica..
- Analisar as concepções de ensino e de aprendizagem que orientam as práticas pedagógicas do professor de ensino médio.

1.5 Pressupostos Teóricos Assumidos pelo Estudo

A educação pública brasileira, vista a partir dos resultados que vem apresentando, mostra de forma clara que existe um conjunto de problemas interferindo no seu fazer diário, sobre os quais há uma perfeita compreensão tanto da parte dos gestores governamentais como da sociedade beneficiária do processo.

Sabe-se, por outro lado, que no âmbito dos sistemas organizativos produziu-se, ao longo dos anos, um conjunto substantivo de dispositivos voltados para sua equalização, de onde se espera que germinem os condicionantes necessários aos processos de formação ajustados às necessidades da escola e surjam as condições ideais para o desenvolvimento das práticas educacionais, contemplando os elementos dispostos nos textos legais, os anseios do público que a ela recorre e o contexto do mercado e da sociedade que espera pelo produto decorrente para retro alimentação da teia social que lhe dá sustentação.

Nesse sentido, a tese em que se orienta o presente trabalho *considera que os processos formativos dos professores constituem-se nos principais responsáveis pela condução da transmissão de conhecimentos, notadamente na fase final da educação básica (Ensino Médio), e que aliados aos parâmetros orientadores de suas práticas, as motivações para o seu desenvolvimento profissional e as condições materiais e sociais disponibilizadas*

para o exercício profissional docente, podem contribuir para a melhoria ou para o fracasso do processo ensino-aprendizagem.

Partindo das premissas acima especificadas e da constatação de que há um distanciamento entre o preconizado no plano da teorização, em que os condicionantes de ordem legal, material e prático são previstos, e a realidade em que se processa a materialização desses modelos, esta, recheada das carências comuns à quase totalidade das escolas públicas, este estudo assume os seguintes pressupostos:

- Que o modelo formativo, estruturado segundo a legislação pertinente, está suficientemente fundamentado para orientar as práticas pedagógicas no contexto da escola pública, especialmente na fase final da educação básica.

- Que o conjunto dos saberes requeridos para um processo formativo deve estar ajustado ao conjunto das adversidades que norteiam a vida e as condições de trabalho do docente.

- Que os obstáculos de ordem pedagógicas, sociais, econômicas e culturais em que se dão as práticas docentes, onde são estabelecidas as relações entre o mundo da teorização e a realidade da sala de aula, são os principais elementos que justificam os porquês dos resultados apresentados à sociedade não serem os idealmente esperados.

1.6 As Categorias Teóricas do Estudo: processos formativos, saberes profissionais, práticas pedagógicas e necessidades profissionais.

A clara explicitação dos fundamentos que nortearam a elaboração dos objetivos do estudo e a busca de elementos mais aprofundados acerca dos pressupostos assumidos na realização do presente trabalho passaram pela necessidade de se esclarecer em que consistem e o que consubstanciam os seguintes elementos, denominados no estudo como processos formativos, saberes profissionais, práticas pedagógicas e necessidades profissionais.

Processos Formativos: a tarefa da formação de professores sempre se constituiu numa missão complexa e desafiadora, na qual é travada uma verdadeira discussão entre os medos e mitos comuns aos agentes envolvidos no processo e as necessidades que tem a sociedade de preparar profissionais para agirem na condução dos sistemas de ensino.

O processo de formação e desenvolvimento dos profissionais da educação se constitui numa tarefa que se prolonga por toda uma vida e exige que seus agentes assumam formatos e procedimentos diferenciados em cada uma de suas fases, em que atitudes, idéias e

expectativas sejam moldadas com vistas a definir as características e modos de agir do futuro profissional.

O percurso por que passa o formando é geralmente sinuoso, no sentido de despertar interrogações de ordem individual e social, especialmente quando o agente do processo se autoquestiona sobre seu papel no processo educacional e questiona o próprio processo formativo, na busca de respostas para perguntas do tipo: Que tipo de profissional a educação espera que a agência formadora prepare? Quais os modelos de profissionalização atenderão às demandas educacionais dos dias atuais? Estão as agências formadoras verdadeiramente conscientes do papel e do tipo de profissional que devem formar e colocar no mercado de trabalho?

Vê-se, pois, que são muitos e diversificados os parâmetros que configurarão o tipo de profissional que o sistema educacional requer, da mesma forma em que também se constitui numa teia complexa o modelo formativo ao qual será submetido o futuro profissional.

Nesse sentido, Nóvoa (1992, p. 24) afirma que “a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma *nova* profissionalidade docente [...]”, no sentido de que este processo estimulará o nascimento de uma nova cultura do profissional em relação à organização escolar. Partindo-se do pressuposto de que a formação docente é um processo contínuo e que deve se renovar a cada nova experiência a que o profissional é submetido, enfatiza que esta inovação segue uma lógica configurada em torno de três eixos estratégicos e articulados entre si num todo congruente redesenhado a partir dos seguintes pontos:

a) *o do desenvolvimento pessoal*, definido essencialmente pela necessidade de se investir na pessoa e na sua experiência. Trata-se, portanto, do investimento na produção da própria vida do professor, nos fundamentos que vão influenciar na sua ação profissional e na consolidação de uma identidade própria, identidade de afirmação construída a partir da auto-reflexão sobre os saberes adquiridos e as práticas desenvolvidas;

b) *o do desenvolvimento profissional*, indicado para a necessidade de se investir no aprimoramento dos seus saberes e das suas práticas. Aqui se verificam a junção dos conhecimentos adquiridos nos processos formativos, nos quais a tônica central se fundamentou na consolidação da identidade do próprio indivíduo, e o contexto em que estes conhecimentos são postos em prática, num coletivo que vai possibilitar a emancipação do profissional e a demarcação dos espaços de sua atuação como produtor e disseminador de saberes;

c) *o do desenvolvimento organizacional*, relacionado com a necessidade de se investir na escola e nos projetos pedagógicos que orientarão os parâmetros educacionais. Dois universos aqui devem ser considerados, o micro espaço da sala de aula, em que se materializa a prática do fazer educacional, e o macro universo onde são ajustadas as políticas de funcionalidade dos sistemas educativos.

O desenvolvimento dessas habilidades pessoais e profissionais não nasce de uma manifestação espontânea ou voluntária, exige, sim, colaboração e parcerias e, acima de tudo, a mobilização de vários tipos de saberes como: os saberes provenientes das práticas reflexivas, os saberes das teorias especializadas e os saberes produzidos na militância pedagógica que, no seu conjunto, acabam por implicar a existência de um espaço de colaboração que deverá contar, para além dos professores, com outros personagens que possam assumir um papel significativo e desafiante no processo de desenvolvimento e formação dos docentes.

Segundo Nóvoa (1995), nas últimas décadas, existe um mal-estar docente, gerado pelas transformações sociais, políticas e econômicas que vêm ocorrendo no mundo de forma acelerada, e essas mudanças atingiram o processo educativo. Por um lado, parece que a sociedade deixou de acreditar na educação como promessa de um futuro melhor. Os professores enfrentam a sua profissão com uma atitude de desilusão e renúncia, o que degrada cada vez mais sua imagem social.

É importante que o professor compreenda que ele não é o único responsável pelos problemas do ensino, como injustamente é colocado pela sociedade, mas que estes são problemas sociais que requerem soluções por meio de políticas sociais que garantam a expansão do ensino das massas com a qualidade requerida, e neste sentido justifica-se que mudanças sejam processadas de forma que os avanços em termos de atendimento sejam acompanhados de preocupações com o bom nível de qualificação.

Nóvoa (1995) reconhece que estas mudanças estão ocorrendo e de forma acelerada, e como consequência aumentaram-se as responsabilidades do professor. Agora ele, além de transmitir o conhecimento cognitivo, precisa atuar como facilitador da aprendizagem, organizador dos trabalhos em grupo, preocupa-se com a integração social e até com a educação sexual do aluno. Porém, é interessante observar que não houve mudanças significativas na formação desses professores. Dito de outra forma, o educador está utilizando os métodos que ele aprendeu há 20 ou 30 anos, num contexto que exige uma visão ampla e atualizada em todos os sentidos, principalmente no campo da educação.

Nessa mesma visão e com um agravante a mais em relação à crise de identidade do educador, a sociedade e algumas instâncias da área governamental chegaram à perversa

conclusão de que o professor é o responsável direto pelas lacunas existentes no processo de ensino, e conseqüentemente pelo fracasso escolar, sem levar em conta que ele individualmente pouco pode fazer, posto que o seu trabalho necessita estar apoiado numa política educacional consistente que possa suprir as necessidades básicas do ensino, como a falta de materiais didáticos e pedagógicos, a pouca autonomia que é dada às escolas para gerirem suas políticas curriculares, sem contar com o crítico nível de remuneração dos professores.

Ainda em relação à crise de identidade do educador, Pimenta (1999) comenta que a desvalorização do professor está ligada às concepções que o considera como um simples técnico reprodutor dos conhecimentos pré-elaborados, quando, na realidade, a sociedade contemporânea necessita cada vez mais do professor/educador, do profissional que seja mediador nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, no sentido de superar as desigualdades escolares. Portanto, faz-se necessário repensar a formação inicial e contínua dos professores, analisando as práticas pedagógicas e docentes que os formam.

A formação inicial, constituída por um currículo formal recheado de conteúdos fragmentados e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, pouco tem contribuído para formação da identidade do profissional educador. No que se refere à formação contínua, na qual se realizam cursos de atualização dos conteúdos, esta tem se mostrado ineficiente para alterar as práticas docentes e evitar o fracasso escolar. Esses fatos e muitas outras falhas presentes no processo formativo têm contribuído para a desvalorização da profissão e do profissional da área educativa.

Num ângulo mais amplo da organização social, o educador tem sido jogado num complexo labirinto, onde, de um lado, se verificam os extraordinários avanços das ciências e das tecnologias, que por sua vez requerem mudanças profundas nos conteúdos curriculares e nas práticas educativas, e por outro, convive-se com a falta de investimentos em educação. No caso do Brasil, o governo investe apenas 5,5% do PIB. A sociedade civil, na época da aprovação do Plano Nacional de Educação (2001), pedia 10%, o Congresso Nacional aprovou 7%, e o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso vetou, ficando o índice em 5,5%.

As contradições da sociedade brasileira são grandes, investe-se pouco em educação, no entanto, exigem-se pessoas aptas e qualificadas para atuar no mercado de trabalho. Tendo em vista estas exigências, novamente o educador/pedagogo é requisitado no sentido de preparar os profissionais da área empresarial, desenvolvendo habilidades humanas e técnicas com objetivo de compreender as transformações provocadas pelo avanço das

ciências e das novas tecnologias, visando melhorar o desempenho das pessoas e, conseqüentemente, dos produtos e serviços.

Saberes Profissionais: a construção de um referencial de docência e de educação não pode ser resumida a uma única possibilidade, é necessário que se atente para a complexidade de que se reveste todo o processo, que se observem as influências exercidas pelas variáveis que permeiam o contexto social em que vive o professor. Trata-se de um espaço multifacetado onde são encontrados inúmeros elementos definidores dos saberes profissionais, tais como: os sujeitos de aprendizagens, sujeitos formadores e autoformadores, sujeitos produtores de saberes que constituem o estoque cultural dos futuros professores.

Inicialmente é importante que se evidencie que os processos de formação inicial dos futuros professores se iniciam mesmo antes de tomarem a decisão de serem profissionais da educação. Fincam suas bases em experiências familiares e escolares, as quais se delineiam os primeiros elementos da construção dos conhecimentos que vão servir de esteio para a cimentação de conhecimentos futuros. Tardif (2002, p. 20), avaliando esta imersão dos futuros professores no ambiente de sala de aula, conclui que é a partir dessas pré-experiências que eles formam suas crenças, representações e certezas sobre o ofício de professor.

É hoje situação consensuada que a construção dos saberes docentes se dá através de um processo contínuo que se estende por toda uma vida pessoal e profissional, em que a partir desse mesmo processo são desenhados os elementos formativos que vão configurar as atitudes, idéias e expectativas do futuro profissional.

Não parece ser possível traçar linearmente a identidade profissional dos professores e, quem sabe, tampouco desejável. Existe uma dinamicidade nesse processo de construção identitária que é localizado temporalmente e, inclusive, se transforma devido à intensidade da trajetória vivida pelos professores. Não se inicia na profissão com a sustentação teórico-prática construída. Esse aspecto é resultado de um processo complexo que requer empreendimento pessoal e até institucional.

Foi evidenciado que o professor investe na relação com os alunos e está consciente de que eles são o seu principal interlocutor. Estes demonstraram ter grande influência na construção identitária do professor. Um aspecto interessante foi que, ao contribuir para profissionalizar os alunos, os professores ressignificam sua própria profissão. Ser professor envolve uma dimensão política, demarcando um compromisso social com os alunos, com a instituição em que atua e com a sociedade de modo geral.

O espaço de atuação do professor e os saberes que mobilizam também se mostram significativos para a sua construção identitária. A identidade profissional foi claramente

entendida como processual e sujeita a um contexto histórico. É constituída por representações individual e coletiva, a partir de uma dimensão pessoal e profissional, ou seja, existe uma relação de complementaridade entre essas dimensões que imprimem características particulares aos professores em sua prática pedagógica.

Trabalhando sobre a questão dos saberes profissionais da educação, Tardif (2002) identifica que os saberes dos professores são temporais, plurais, personalizados e situados. Temporais porque boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre o papel do professor e sobre o como ensinar, foi adquirido a partir de experiências vivenciadas no ambiente da sala de aula, onde a convivência com seus problemas e as tentativas de solução adotadas no transcurso da carreira, possibilitam o desenho de uma identidade profissional.

São plurais no sentido de que são saberes provenientes de várias fontes. No seu dia-a-dia, os professores se utilizam de sua cultura pessoal, esta formada a partir de sua história de vida, se utilizam de conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, de conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional, enfim, são variados e heterogêneos “porque não formam um repertório de conhecimentos unificado, mas ecléticos e sincréticos”.

Os saberes profissionais são personalizados e situados porque refletem efetivamente a personalidade do professor, quando ele manifesta suas emoções, suas angústias, seus desejos. O professor é um elemento presente no local de trabalho, sua pessoa constitui elemento essencial na realização do processo de interação com as outras pessoas, além do que suas práticas estão voltadas para um determinado contexto no qual seres humanos com diferentes níveis de conhecimentos e graus de aspirações são colocados para negociar e compreender juntos o significado desse trabalho coletivo, que tem como guia central o professor.

Práticas Pedagógicas: o fazer educacional historicamente centrou suas bases na dicotomia teoria-prática, na qual os conteúdos eram trabalhados de forma fragmentada e sem maiores preocupações com a interdisciplinarização e contextualização, cuja ênfase se dá mais sobre o como ensinar e muito pouco sobre o como aprender.

Ao tomar-se os novos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (MEC/SEMTEC-2002), observa-se claramente que a tônica se volta para o desenvolvimento de competências, nas quais a interdisciplinaridade e a contextualização são os eixos balizadores das práticas pedagógicas, cujo sentido maior é trabalhar os conteúdos com foco voltado para a vida e para o mundo do trabalho.

Este novo contexto voltado para formar alunos críticos, autônomos e protagonistas, instrumentalizados para múltiplas leituras e possibilidades de intervenção em sua realidade, é tarefa que exige esforço conjunto dos professores. E isto se constitui em fatos para os quais suas práticas muitas vezes causam certa estranheza, no sentido de muitos deles terem se formado em cursos nos quais havia uma forte presença das dicotomias teoria/prática e ensino/pesquisa, dificultando, portanto, as ações reflexivas e a reformulação das práticas pedagógicas.

Sabe-se serem muitas as angústias e, com elas, as resistências às necessárias mudanças nos procedimentos operacionais dos atores do ensino, e nisto, não se pode culpar diretamente o professor ou tratá-lo como vítima exclusiva do processo, sem que se avaliem as dificuldades com as quais tem que conviver para dar contas do seu papel. Em todo caso, é importante que se vislumbrem as diferentes possibilidades de superação, procurando adaptá-las aos contextos reais em que são trabalhadas, tudo em proveito de um melhor desenvolvimento das competências que se busca com o processo de ensino e aprendizagem.

Avaliando o papel do professor na materialização dos projetos pedagógicos, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 91) identificam sua participação como de fundamental importância, destacam, entretanto, que essas ações isoladamente “[...] não poderão produzir as esperadas transformações que o sistema exige [...]”, enfatizando que existem problemas cuja origem se dá fora da escola, mas suas repercussões afetam diretamente o seu funcionamento. Nestes casos, a solução passa pela necessidade do envolvimento da família, que na maioria dos casos não está devidamente preparada para tamanho encargo, e por conta disso encontra dificuldades de se engajar no processo da comunidade que, formada por famílias culturalmente limitadas, passa pelos mesmos dilemas das famílias que constituem os demais aparelhos sociais do Estado.

Necessidades Profissionais: a atuação dos profissionais da docência e a materialização dos saberes docentes não se dão de forma isolada, mas dentro de um contexto influenciado por uma multiplicidade de variáveis e um conjunto disperso de interesses, que se voltam para a consecução de um dado objetivo.

Lima (2005, p. 26), ao tratar da questão das necessidades profissionais, afirma ser esta uma questão de “[...] juízos de valores sobre os contextos formativos, valores, pressupostos e crenças que o professor emite sobre as práticas e a própria profissão docente [...]”, com o fito de produzir objetivos válidos, de onde possa extrair informações úteis para a

tomada de decisões sobre os conteúdos e as atividades de formação, concluindo, assim, tratar-se de um poderoso instrumento pedagógico de intervenção no processo educativo.

A construção dos saberes docentes em sua fase inicial não define a completude do futuro professor, a essa formação inicial segue-se a necessidade de retroalimentação dos processos formativos, possibilitando que o professor possa conviver bem com as mudanças impostas sistematicamente aos sistemas de ensino e ao mesmo tempo adaptar-se às inovações tecnológicas que a evolução do conhecimento proporciona aos diferentes segmentos sociais.

A utilização dos materiais didáticos, como instrumentos auxiliares na condução do processo de ensino e aprendizagem, constitui-se em tema de preocupação não só para os formadores, mas para o próprio aparelho estatal, quando realiza investimentos vultosos para aparelhar as escolas e integrá-las ao mundo das tecnologias modernas. Nesse sentido, é importante que se ensinem aos futuros formadores os procedimentos corretos de como os utilizar, de forma a deles extrair os seus benefícios sem que se criem dependências.

Na maioria das escolas brasileiras, os materiais didáticos são escassos, às vezes se limitando ao quadro de giz, livro didático, lápis e o caderno, quando o ideal seria o acesso a bens culturais bem mais diversificados tanto para professores como para alunos, tais como livros paradidáticos, cinema, teatro, exposições, shows e visitas a instituições diversas, pois isso favoreceria ao enriquecimento do currículo, proporcionando um repertório de soluções para utilização frente às “situações-problemas” comuns no ambiente de sala de aula.

São comuns as queixas de professores sobre como fazer essa ou aquela atividade com seus alunos em função de limitações materiais. No caso do ensino médio, a prática pedagógica deve ser por eixos dos princípios da interdisciplinaridade, contextualização, construção de competências e do estímulo ao protagonismo juvenil. Estes princípios devem permear o uso dos materiais didáticos, de forma que o aluno ao fechar o ciclo da educação básica possa efetivamente estar preparado para se integrar ao meio social e ao mundo do trabalho.

Evidentemente que o modo como tradicionalmente vêm sendo selecionados e usados os materiais didáticos não tem contribuído para formação de alunos competentes. Assim, formar alunos competentes para (sobre)viver no mundo contemporâneo exige uma nova postura do professor. E exige que ele desenvolva as competências acima descritas, entre outras, e que se torne apto no que diz respeito à escolha e ao uso de materiais didáticos, de forma que possa trabalhar com segurança e em consonância com o princípio da pluralidade.

O uso competente e adequado das novas tecnologias é outro elemento para o qual os processos formativos devem voltar suas atenções. Embora muitas vezes não pareçam, as tecnologias sempre acompanharam o trabalho dos educadores. Mas, para entender isso, é preciso alargar a compreensão habitual a respeito do que seja tecnologia e seu papel na vida humana.

A palavra tecnologia, muitas vezes, é confundida com a idéia de novos conhecimentos, com artigos que saciam o ego da sociedade de consumo ou com produtos da linha de ponta da grande indústria, e nos dias atuais o foco tem se voltado com mais evidência para os recursos da informática e do audiovisual. No entanto, desde que o homem é homem, sempre existiu o movimento de transpor conhecimentos sobre a realidade natural e social para a confecção de instrumentos e ferramentas capazes de facilitar e ampliar as potencialidades do trabalho humano.

É a partir dessa ótica que se deve olhar a tecnologia e seus múltiplos usos, sem a ingenuidade e os preconceitos com que muitas vezes ela é vista. A tecnologia não pode ser vista como o *vilão da história*, ou como um *bicho-papão* que está prestes a nos devorar. Ao contrário, deve ser encarada como algo essencialmente humano, criado pelo ser humano e para servi-lo. Claro que isso não assegura que seu uso seja o mais correto e apropriado para o crescimento pessoal e coletivo. O que assegura o uso benéfico é a vontade de transformar a realidade que nos cerca em algo melhor para nós mesmos e para os outros com quem convivemos. Por isso, falar em uso de tecnologias da educação e citar como exemplo a incorporação da informática e do audiovisual no cotidiano da escola é mera fantasia, pois ela sempre esteve presente nas relações com a escola, seja representada pelo papel, pela caneta ou pela impressão gráfica, mediando sempre a boa relação entre o professor e o aluno.

É importante a incorporação de novas tecnologias à educação? Não restam dúvidas. Em primeiro lugar, porque elas estão cada vez mais presentes em nossas vidas e, se é verdade que a escola deve preparar as pessoas para a vida, então os contextos da vida – e, entre eles, o tecnológico – devem ser trazidos até a escola, ou a escola deve sair de si mesma e ir em busca deles. Isso significa que a incorporação das novas tecnologias ao cotidiano escolar não decorre nem depende exclusivamente dos equipamentos que a escola venha a ter.

A televisão e o rádio estão em toda parte, na imensa maioria dos lares. A informática, por sua vez, está ocupando espaços crescentes nos lares, mas, muito antes e muito mais do que isso, está ocupando espaços em todos os lugares: no escritório, no supermercado, no banco, na loja, na agricultura, etc.. É preciso, portanto, que a escola prepare

os jovens para lidarem com a tecnologia e com o que ela propicia, em primeiro lugar, fazendo ver e compreender seu papel no mundo contemporâneo.

Por isso, é de fundamental importância que a escola, enquanto equipe, se organize, para que essa potencialização possa se dar. É preciso que a escola se aproprie do material que é veiculado, o que implica gravar e arquivar os programas e também disponibilizá-los e planejar seu uso. É preciso que a escola esteja dotada de espaço e de tempo disponível para que os professores possam efetivamente se apropriar de todo o material, planejando e executando, em conjunto, seu trabalho.

Capítulo 2

O Processo Formativo da Docência: referenciais teóricos

“A competência profissional, necessária em todo processo educativo, será formada em última instância, na interação que se estabelece entre os próprios professores, interagindo na prática de sua profissão”. (IMBERNÓN, 2002, p. 32)

CAPÍTULO 2 O PROCESSO FORMATIVO DA DOCÊNCIA: REFERENCIAIS TEÓRICOS

O processo formativo da docência, tema tratado no presente capítulo, está estruturado em torno de uma questão central, descrita de forma a situar o leitor acerca do delineamento e posicionamento da discussão. Esta mesma problemática é situada num contexto mais amplo em que se observam como estas questões vêm sendo tratadas no transcurso das discussões travadas em torno dos aspectos relacionados à formação dos professores.

De forma mais dirigida, é dado ênfase ao foco centralizador da investigação, no qual se acham inseridas as questões formativas e o contexto sobre o qual acontecem e repercutem as práticas profissionais. Nesta mesma linha de investigação, são levantadas questões relacionadas à evolução dos processos produtivos e das necessidades de mão-de-obra qualificada para o seu gerenciamento, sobre os meandros da legislação orientadora dos sistemas educativos e as repercussões sobre a atuação da docência no contexto institucional e profissional.

A partir do entendimento de que a docência é uma intervenção profissional sobre as práticas sociais, tecem-se considerações também sobre os aspectos norteadores da profissionalização, enfatizando a questão do papel do professor como profissional e como cidadão, cuja responsabilidade vai além da função institucional e converge com a formação integral do cidadão, em que na maioria dos casos, tem que agregar ao seu campo de atuação uma vertente associada ao burilamento dos costumes do novel cidadão que vai integrar o tecido social.

De forma mais específica, o presente capítulo aborda o contexto da educação e das práticas pedagógicas, voltadas para o Ensino Médio; a docência no contexto histórico,

institucional e profissional; as tendências e perspectivas dos processos formativos; as práticas dos professores no contexto da escola e os saberes requeridos para a profissão docente.

De modo geral, o presente capítulo se conclui, tecendo considerações sobre as tendências e perspectivas dos programas formativos, vistos à luz da legislação pertinente e da realidade cujos ensinamentos decorrentes vão ser postos em prática.

2.1 O Contexto da Educação e da Prática Pedagógica: o ensino médio em foco

A sociedade brasileira, na segunda metade do século XIX e em todo o transcurso do século XX, assistiu a significativas transformações em seu modelo socioeconômico, quando então foi submetida a um processo de substituição do modelo produtivo agrário-exportador dependente e voltado quase que exclusivamente para atender a interesses da coroa portuguesa, por uma proposta de implantação de um parque produtivo direcionado para atendimento ao mercado interno, em expansão, por conta do crescimento populacional e em dificuldades de abastecimento, em face dos impactos causados à economia mundial, em razão das duas guerras civis que envolveram diretamente os grandes parques produtores mundiais e indiretamente os mercados consumidores dependentes, onde se achava diretamente inserida a sociedade brasileira.

A adaptação a esta nova ordem econômica e, principalmente, a necessidade da implantação de uma estrutura produtiva que viesse a atender à exigente camada de consumidores, antes abastecida pelas importações provenientes da Europa, exigiram da sociedade da época, além de maior capacidade de gerenciamento de sistemas produtivos, uma gama de trabalhadores com um mínimo de letramento para decifrar os códigos de máquinas e moldes de fabricação dos artigos de consumo necessários ao mercado emergente e, junto a tudo isso, uma reorientação na forma de pensar o Brasil do presente e do futuro.

O quadro decorrente desse novo contexto socioeconômico a que foi submetida a sociedade brasileira teve, como era de se esperar, conseqüências diretas no modelo educacional escolar vigente, pois era necessária sua readaptação para atendimento à crescente demanda, não só da elite, mas da própria classe operária, que iria atender à estrutura industrial em implantação.

O primeiro *round* desse processo se deu entre a organização escolar contextualizada pelo modelo agrário-comercial exportador dependente, em que a primazia para a escolarização era restrita à casta dominante, vez que o sistema produtivo pouco era

beneficiado, pois a mão-de-obra necessária ao seu funcionamento em nada dependia do conhecimento das letras e das artes ali ensinados, e a nova ordem econômica desenhada a partir do modelo nacional-desenvolvimentista, que tinha suas bases fincadas na industrialização, exigiria um novo perfil de conhecimento e organização desse novo trabalhador.

O que então constituía os elos dessa equação tingida das mudanças aí anunciadas? É importante notar que, ainda no século XIX, o país já vinha enfrentando o dilema da readaptação ao novo modelo produtivo, fato que levou ao acirramento das relações entre as classes produtivas e as camadas menos favorecidas da sociedade, culminando com a queda do regime imperialista e a implantação do regime republicano. No transcurso desse processo, não há como negar que um ou outro grupo tinha seus interesses contrariados, entretanto, esse fato se dava com tamanha sutileza que o seu entendimento passava pela análise dos antigos e novos representantes dessas classes produtivas que, em verdade, eram da mesma origem, ou seja, a classe dos agrário-exportadores tentando uma readaptação a um novo modelo produtivo, levando à conclusão de que se tratava apenas de uma luta de complementação.

Diante dessa realidade desenhada a partir da reorientação do modelo econômico e da tendência de nacionalização das atividades produtivas, através da implantação de uma base industrial local, a educação segue sua trajetória, rompendo os obstáculos característicos das fases da história como: Primeira República, Estado Novo, retorno e queda do Getulismo, até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº. 4.024/61) e, em todo esse percurso, vai experimentando as tradicionais alterações provocadas pelas mudanças no *saara* gerencial e adaptando-se às orientações moldadas por interesses econômicos e políticos de cada grupo que ascendia ao poder.

Registre-se que a LDB nº. 4.024/61 é fruto dos compromissos populistas constantes do projeto original apresentado à Câmara dos Deputados em 1948, pelo então Ministro da Educação do Governo Vargas, Clemente Mariani, e de idéias privatistas constantes do substitutivo *Lacerda* apresentado em 1957. O texto final, influenciado que foi pelas inúmeras interferências parlamentares e pelas naturais mudanças no contexto da socioeconomia do país, omite a garantia de gratuidade presente no texto constitucional de 1946 e abre a possibilidade do financiamento público à iniciativa privada, atendendo assim a interesses defendidos pela corrente liderada pelo então Deputado Carlos Lacerda, ao mesmo tempo em que também contempla aspectos da proposta *Mariani*, de equiparação dos cursos de nível médio, de caráter propedêutico e voltados para atender aos interesses da classe dominante, com os cursos profissionalizantes, necessários para formação da mão-de-obra

especializada e requerida pela nova estrutura produtiva e idealizados para o atendimento dos filhos da classe dominada.

Uma análise mais aprofundada do contexto social e do conteúdo da própria LDB nº. 4.024/61 mostra claramente que o conflito reinante entre as classes envolvidas pautava-se na determinação da elite dominante em preservar o seu *status quo*, através da restrição da socialização do saber, via privatização do ensino, especialmente o ensino médio, na luta da classe subalterna buscando ascender na escala social e na própria incapacidade da escola para qualificar a mão-de-obra necessária em determinadas habilidades, fazendo com que os cursos profissionalizantes se tornassem propedêuticos disfarçados. Desse modo, ao invés do dilema da organização do sistema escolar ser dado como resolvido, apenas camuflava-se uma situação que viria a se manifestar posteriormente, sobre o qual Freitag (1977, p. 63) assim se manifesta:

Se não reproduziu adequadamente a força de trabalho, é porque a lei não se colocou claramente esse objetivo. O sistema educacional funcionou em geral, de acordo com o programa fixado em lei. Somente este programa, sendo ambíguo e contraditório, permitiu uma utilização dialética da própria lei. As classes dominantes a usaram a seu favor, conseguindo preservar os seus privilégios. Para esconder que isso estava ocorrendo e manter a ideologia de um sistema neutro que oferecesse chances iguais a todos, aceitou o abuso que o setor privado (empresarial) e a classe subalterna estavam fazendo dele, legitimados pela lei: fornecer através do ensino profissionalizante, não habilitações profissionais, mas chances formais de ingresso à universidade. Se transitoriamente os interesses de todos estavam satisfeitos, continham no embrião o conflito que eclodiria no período subsequente.

Com vistas a equacionar esta situação ambígua do sistema educacional escolar, respaldada pelo disposto na LDB nº. 4.024/61, são processadas novas reformas no citado sistema, estas através da lei nº. 5.692/71 que, além de procurar corrigir as inadequações do sistema de ensino médio anterior, tencionava ajustá-lo ideológica, estrutural e funcionalmente aos níveis de ensino nela preconizados. Para isso, redefiniu a periodicidade do ensino primário de 4 para 8 anos, explicitando sua obrigatoriedade e gratuidade, quando realizado em escolas públicas e o ensino secundário de 7 para 3 ou 4 anos, tornando-o profissionalizante com caráter de continuidade ou terminalidade, ao mesmo tempo.

A estrutura da profissionalização apregoada a partir da reforma constante da LDB nº. 5.692/71 objetivou de forma direta cumprir três papéis distintos que foram: suprir a estrutura produtiva com um estoque constante e diversificado de mão-de-obra, corrigindo uma das falhas do sistema anterior e por consequência desonerando as empresas dessa função formadora; amenizar a pressão sobre a universidade, vez que o caráter de terminalidade significava que o estudante de nível médio saía da sala de aula e ingressava diretamente no

mercado de trabalho, assumindo uma função de nível técnico e, de uma forma mais disfarçada, fortaleceu o sistema de reprodução da estrutura de classes, no sentido em que o próprio ensino médio funcionaria como um filtro, só ascendendo ao ensino superior uma minoria, constituída em sua maior parte dos mais afortunados que poderiam arcar com os custos da continuidade no sistema sem a necessidade da permanência no mercado de trabalho.

Em nível das intenções, as inovações propostas pela LDB nº. 5.692/71 pareciam viáveis, entretanto, esbarraram em algumas condicionantes estruturais, nas quais a grande maioria das escolas não dispunha de espaço e equipamentos suficientes para viabilização da parte específica da habilitação pretendida, da mesma forma em que também foi obstaculizada na questão do material humano qualificado, tendo para suprir esta lacuna que recorrer a parcerias com outras instituições, levando o aluno às vezes a grandes deslocamentos e a dificuldades para equacionamento de horários.

Os resultados da sobreposição do processo formativo, propedêutico e profissionalizante ao mesmo tempo, não foram os esperados e mais uma vez o sistema é questionado. Como consequência, a sociedade é premiada com mais uma reforma, esta por intermédio da LDB nº. 9.394/96, onde, no Título V, especifica os Níveis e Modalidades de Educação e Ensino, reserva um capítulo para a educação básica e outro para a educação profissional e afirma que a primeira tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Art. 22), e a segunda, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Uma lição que se pôde tirar das notas relacionadas às reformas mencionadas é que em todas elas estão sempre presentes os interesses do Estado ou dos grupos políticos que se acham no comando, daí se adaptam o currículo, a periodicidade de aplicação, as finalidades perseguidas, sem, contudo, avaliar o papel do agente central do processo educacional que é o próprio aluno, bem como os condicionantes do meio em que se dará a ação do ensinar. Zibas (2005), a esse respeito, chama a atenção para a necessidade de uma maior aprendizagem dos novos contingentes de alunos que chegam à escola, principalmente ao nível do ensino médio, procurando-se com isso evitar que se creditem os baixos escores ou as fugas à pobreza ou à fragilidade intelectual desse público meta. E vai mais além:

É preciso reconhecer que o discurso oficial dos anos de 1990 contido nos documentos legais e difundidos em numerosas publicações, no âmbito federal e no dos estados e toda a consistente produção crítica acadêmica sobre a reforma do

ensino médio, principalmente sobre a reforma curricular, compõem dois pólos de um conjunto sólido, cujas dimensões pedagógicas, sociológicas, filosóficas e político-ideológicas, no entanto, nos melhores casos, apenas arraham o cotidiano escolar (ZIBAS, 2005, p. 32).

Uma outra preocupação presente e conflitante no conteúdo e nas formas de aplicação das mudanças empreendidas é a questão da conciliação da prática do ensino voltado para continuidade (propedêutico) e a vertente focada para a profissionalização, que na visão de Cunha (1978, p. 58), apenas reforça as diferenças de classes, na medida em que os “[...]que puderem arcar com os custos da educação particular procurarão uma formação chamada “*liberal*” e voltada para o exercício do poder [...]”, enquanto aos demais restará a única alternativa de formação profissional e a restrição a futuras oportunidades de ascensão, configurando, mais uma vez, o caráter discriminatório da educação escolar e a punição aos desprovidos do poder econômico.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, esta é a expressão introdutória do texto constitucional, na seção que trata da Educação, da Cultura e do Desporto e eixo norteador da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos artigos que disciplinam a educação escolar. Neste sentido, fica claro que a eles deve ser creditado o louro pelas conquistas atingidas ao longo dos anos, mas a eles cabe, principalmente, a responsabilidade pela sua otimização em termos técnicos, operacionais e financeiros.

Do lado do Estado, há todo um aparato legal normatizando a organização e o funcionamento do sistema educacional, há também um conjunto de instâncias fiscalizatórias para dar conta da real aplicação dos currículos e dos recursos financeiros envolvidos. Já do lado da família, as instâncias organizadas para dar conta da aplicabilidade dos instrumentos reguladores de sua funcionalidade, até então apresentam substantiva fragilidade, tanto do ponto de vista de sua organização, falta de tradição da família brasileira, como da pouca consistência nas reivindicações, exemplo dos conselhos escolares que pouco exigem dos gestores do sistema, e ainda da dificuldade em penetrar nas entranhas da burocracia estatal, que dada à dimensão que assume e à seqüência quase infinita de níveis hierárquicos de decisão, inibe de certa forma a um ou a outro que se disponha a prestar sua contribuição para o aperfeiçoamento do sistema.

Dessa forma, a condução do processo educacional escolar envolve múltiplas facetas, e dentre elas se manifesta, de forma cada vez mais destacada, a questão do fracasso escolar, vez que: é danoso na estruturação da sala de aula, no sentido de provocar a convivência de desiguais, juntando alunos de diferentes faixas de idade num mesmo

ambiente; no planejamento escolar, obrigando os técnicos da educação a buscarem alternativas que venham minimizar os impactos causados pela permanência de alunos de faixas etárias e níveis de conhecimento diferentes em um mesmo espaço físico; no orçamento social e financeiro, à medida que obriga a sociedade a pagar duas ou mais vezes por um custo que poderia ser evitado, se o sistema educacional tivesse sido eficiente para equacioná-lo no tempo certo, e nas próprias famílias que são duplamente impactadas, visto contribuírem para o financiamento do sistema e ao mesmo tempo serem vítimas de sua própria ineficiência.

De maneira menos referida ou quase nunca estudada ou citada, o sucesso escolar é outra faceta que careceu destacada atenção na pesquisa, em parte porque nega uma realidade que vem sendo passada à sociedade de que a escola particular é boa, ao passo em que a escola pública apenas está enganando seu próprio público e cumprindo de forma *quase* oculta sua missão nos programas oficiais de privatização. Reconhece-se, entretanto, que as críticas são muitas, mas não se pode negar que há um sistema em funcionamento, formando e informando a parcela mais numerosa e menos privilegiada da sociedade, gerando substanciais impactos em termos de acúmulo de conhecimentos e inserção no contexto social e produtivo, sem, notadamente, receber da grande mídia os necessários registros de positivação do processo educacional público.

É bem verdade que esse sucesso perde grande parte de sua visibilidade quando não consegue jogar no mercado de trabalho os profissionais competitivos e direcionados para as chamadas funções nobres, as quais são em sua quase totalidade abocanhadas pelos filhos da elite social e financeira. Mesmo assim, não se pode esquecer que esta faixa da organização escolar, constituída pela escola pública, mesmo não estando recebendo a valorização que lhe é devida, desempenha importante papel no ordenamento social, no sentido em que a ele fornece a mão-de-obra básica e indispensável ao seu funcionamento.

Trabalhando-se em cima de dados relativos a matrículas e rendimento escolar divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e de registros disponibilizados pela Secretaria do Colégio Estadual “Zacarias de Góis”, O Liceu Piauiense, constata-se tratar de números preocupantes. No entanto, não se pode perder os referenciais em que os mesmos são gerados, verificando-se a interferência dos condicionantes estruturais que afetam a organização do sistema escolar, notadamente, nas regiões de menor poder econômico, a falta de organização da sociedade que, fruto do mesmo sistema, não consegue montar e manter canais de participação consistentes. Os resultados são os apresentados nas tabelas seguintes:

ANOS	TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS	PERCENTUAL DE ALUNOS		
		Aprovados	Reprovados	Afastados
2000	2.578	73,66	3,36	19,98
2001	2.627	74,99	6,47	18,54
2002	2.792	76,25	7,74	16,01
2003	2.968	75,24	7,55	17,21
2004	2.977	64,29	15,86	19,85
2005	2.374	66,34	17,40	16,26

Tabela 01 – Matrículas e rendimento escolar dos alunos do Liceu Piauiense (Ensino Médio regular) – 2000 – 2005.

Fonte dos dados básicos: Secretaria do Liceu Piauiense – 2006.

A tabela 01 mostra os resultados do rendimento escolar dos alunos do Liceu Piauiense, no período de 2000 a 2005. Percebe-se que houve uma significativa expansão no número de matrículas entre os anos de 2000 e 2004 (média de 3,7% ao ano) e uma brusca queda em 2005 (- 20,3%), quadro que, segundo avaliação da direção, está associado a fatores como a abertura de vagas para o Ensino Médio em escolas da periferia, aumento da violência nas cercanias do Liceu Piauiense e a dificuldade de transporte para retorno dos alunos do turno noturno.

Evidente que estes elementos podem ser tomados como justificativas, mas é importante que se verifique que nos anos de 2004 e 2005 as taxas de reprovações mais do que duplicaram em relação ao ano de 2003, e ainda assim, a escola continuou fazendo testes seletivos para ingresso nas séries iniciais, fato que remete também para análise da qualidade do ensino que está sendo oferecido. Por que diminuição de matrículas e aumento do fracasso? Cabe certamente uma avaliação mais aprofundada nos processos de gerenciamento, pois, apenas as razões de ordem externa não são suficientes para o pleno convencimento.

Uma das lutas travadas pela sociedade ao longo dos anos foi a busca da universalização do atendimento da grande demanda por vagas na rede oficial de ensino, situação que parece parcialmente satisfeita, quando em 2001 foi atingido o grau máximo no quantitativo de matrículas, e a partir daí verificou-se uma progressiva queda na procura, levando-se à dedução de que já não há mais aquela tamanha pressão pela ampliação do atendimento aos novos contingentes.

É bem verdade que se trata de um fenômeno já esperado, isto em face do comportamento dos recentes indicadores demográficos do país, quando se vê claramente a queda nas taxas de natalidade no país, que, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, saltou de 31,2 ‰ em 1980 para 20,8 ‰ em 2000.

Temerário afirmar-se que a demanda por vagas esteja satisfeita, pois o país ainda convive com seus graves problemas estruturais em que, segundo dados do IBGE/PNAD-2001, as taxas de analfabetismo da população de 15 anos ou mais eram de 12,4 % para o Brasil e 29,4 % para o Estado do Piauí, com uma agravante a mais, qual seja, a concentração maior destes números se dá nas camadas mais pobres da sociedade, constituída pelos habitantes das áreas rurais, das periferias dos grandes centros, pelos índios e pelos afro-brasileiros.

ANOS	TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS	PERCENTUAL DE ALUNOS		
		Aprovados	Reprovados	Afastados
2000	107.857	74,28	7,14	18,58
2001	121.468	74,17	7,41	18,42
2002	140.547	75,71	6,93	17,36
2003	165.877	75,09	7,03	17,88
2004	180.329	69,36	8,79	21,74
2005	188.216	69,10	9,00	21,90

Tabela 02 – Matrículas e rendimento escolar dos alunos do Ensino Médio regular do Estado do Piauí – 2000 – 2005.

Fonte dos dados básicos: MEC/INEP – Sinopses Estatísticas da Educação Brasileira, 2001-2005.

Em relação ao Ensino Médio no Estado do Piauí, conforme dados expostos na tabela 02, constata-se um crescimento no número de matrículas de 74,5% entre 2000 e 2005, atestando que ainda existe uma demanda reprimida a ser atendida, demanda esta resultante em parte do baixo nível de oferta, historicamente disponibilizada para a comunidade e mais recentemente em razão dos esforços oficiais voltados para o Ensino Fundamental, que nos últimos anos tem contado inclusive com recursos suplementares, oriundos do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF.

ANOS	TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS	PERCENTUAL DE ALUNOS		
		Aprovados	Reprovados	Afastados
2000	8.192.948	74,39	7,42	18,14
2001	8.398.008	73,79	7,73	18,48
2002	8.710.584	72,72	8,58	18,70
2003	9.072.942	72,04	9,69	18,27
2004	9.169.357	71,79	10,43	17,78
2005	9.031.302	73,20	11,50	15,30

Tabela 03 – Matrículas e rendimento escolar dos alunos de Ensino Médio regular no Brasil – 2000 - 2005

Fonte dos dados básicos: MEC/INEP – Sinopses Estatísticas da Educação Brasileira – 2001-2005.

Ainda com base em dados do INEP (2004), os registros disponíveis enfatizam que o aluno brasileiro leva em média 9,9 anos para concluir as oito séries da escolaridade obrigatória e 3,7 anos para as três séries do Ensino Médio, realidade constatada para o ano de 2000, causando assim um desperdício que, além do significativo aumento dos gastos públicos, resulta numa subutilização de recursos humanos e materiais nas séries finais, devido ao reduzido número de alunos, já que a retenção é maior nas séries iniciais (INEP/ Geografia da Educação Brasileira, 2001).

Importante frisar que não se trata de um compromisso desse ou daquele governo, mas de uma proposta social materializada no texto da Constituição Brasileira, em suas várias edições e mais especificamente na última versão, promulgada em 5 de outubro de 1988 e disciplinada nas leis e decretos complementares ou regulamentadores adicionados nestes últimos 15 anos, os quais asseguram a educação como um direito social (Art. 6º) extensivo a todos os brasileiros e um dever do Estado e da família, os quais promoverão e incentivarão com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Art. 205) e que será ministrado de forma a garantir igualdade de condições para acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, gratuitamente em estabelecimentos oficiais (Art. 206). Assegura ainda o texto constitucional, que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia, inclusive, aos que a ela não tiveram acesso na idade própria, estendendo-se essa garantia e progressividade ao Ensino Médio e aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (Art. 208).

A LDB nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, sancionada pela Presidência da República, parte dos fundamentos balizadores dos dispositivos constitucionais citados e estabelece as novas diretrizes e bases da educação nacional, reafirmando o dever do Estado com a educação escolar pública, definindo-a em dois níveis escolares: a Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e a Educação Superior, assegurando que a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Visando ainda melhor estruturar a sua manutenção nas três esferas governamentais, determina como prioridade a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, como de responsabilidade dos municípios, o Ensino Médio, de competência dos estados, sem proibir que um ou o outro administre esta ou aquela modalidade de ensino. Da mesma forma o

ensino superior pode ser administrado por qualquer nível de governo ou pela iniciativa privada, bastando apenas o cumprimento da legislação que o disciplina.

A escola como aparelho social do Estado tem um papel fundamental na preparação e reprodução da sociedade em que se acha estruturada, influenciando na forma de organização dos indivíduos e dos meios de produção. Acerca desse importante papel da escola, Rodrigues (1987, p. 53) assim se manifesta:

Não há como a sociedade preparar os seus membros para aquisição de condições de reprodução da existência afastados de um centro adequado de preparação para a vida. A exigência da escola se incorpora hodiernamente à vida de todo o cidadão. Não há como a sociedade preparar os indivíduos para a vida social e política, para a incorporação dos valores morais e culturais, para a aquisição de uma profissão adequada às necessidades de sobrevivência e bem-estar, de modo isolado ou informal, seja no seio da família, seja no de pequenos grupos comunitários, por exemplo.

Uma primeira vertente do papel da escola como instrumento organizado pela sociedade para seu próprio aperfeiçoamento é a vertente cultural, vista aqui como a possibilidade aberta ao cidadão para absorção dos valores constituintes do seu meio. Valores que determinam as formas de organização interna e as estratégias de relacionamento com uma visão mais ampla, uma visão de mundo. Consciente dos valores gerenciadores do ambiente interno, vistos aqui como aquele espaço restrito ao grupo familiar ou a um círculo social determinado por uma organização de atuação localizada, a exemplo de uma cooperativa de produtores rurais, abrem-se as possibilidades de ampliação e participação na forma de organização das estruturas sociais, sua ampliação e relação como organizações de maior amplitude. Abre-se, portanto, a possibilidade de penetração no chamado mundo globalizado.

Consciente e instruído do papel de cidadania e das formas de participação e gerência nas transformações sociais, está o indivíduo apto e inserido no segundo papel da escola, que é a vertente política, significando em última instância a capacidade plena de participação nos processos decisórios da sociedade, instância esta em que, além da consciência do papel no tecido social, pesa o exercício dos deveres da cidadania e a prática de pertença no seu gerenciamento.

A preparação do indivíduo para o mundo do trabalho, entendido não como o treinamento para o exercício de uma atividade manual específica, mas como preparação do indivíduo para a vida em sociedade, causa nos dias atuais duplicidade de interpretação, tanto nas camadas menos aquinhoadas do ponto de vista cultural e financeiro, como em algumas instâncias da própria organização escolar do mundo capitalista. No primeiro caso, pela leitura

e interpretação equivocadas do dispositivo legal, que remete à escola o papel de preparação do indivíduo para o mundo do trabalho, querendo que, por exemplo, do Ensino Fundamental saiam bons catadores de papel e do Ensino Médio, bons técnicos em reciclagem de lixo.

O mundo do trabalho de que trata o texto constitucional brasileiro (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº. 9.394/96) enfatiza a necessidade de preparação do indivíduo para a consciência crítica sobre as diferentes vertentes do sistema produtivo, sua forma de organização, sua inserção nos diferentes mercados, seu papel e a estrutura do emprego nele gerado, as relações do modo de produção com o meio físico e social, enfim, à escola cabe inculcar elementos técnicos que tornem o indivíduo capaz de entender o papel do conhecimento no sistema produtivo e na organização da sociedade.

No caso específico do Ensino Médio, que se constitui na etapa final da educação básica, a nova LDB, no seu artigo 35, lhe reserva papel bem distinto:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos.

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, inclusive a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Do ponto de vista legal, o disposto no artigo 35 da LDB nº. 9.394/96 reserva papel bem distinto para o Ensino Médio, que é a consolidação dos ensinamentos apreendidos para serem consolidados na fase básica da escolarização, corporificados na preparação do indivíduo para a plena inserção na teia social e no mundo do trabalho, adaptando-se inclusive aos novos contextos dos processos produtivos e das inovações tecnológicas.

Visto por esta ótica, vê-se claramente que a separação do propedêutico e da profissionalização presente na LDB nº. 5.692/71 apenas ganhou nova redação, preservando na essência a mesma fundamentação, pois em ambos os casos, para a escolha da orientação formativa, pesou mais o aspecto social e econômico do que o dispositivo legal sobre o qual o sistema educacional está estruturado.

2.2 A Docência no Contexto Histórico, Institucional e Profissional

A carreira do profissional como professor credenciado para ministrar instruções no ensino primário e secundário no Brasil data de 1834, quando da promulgação de um Ato Adicional à Constituição, em vigor à época, e que entre outras providências, estabeleceu fonte de recursos provenientes da cobrança de impostos aos cidadãos para esta finalidade. É bem verdade que iniciativas outras foram estabelecidas em situações anteriores, especialmente quando da expulsão dos Jesuítas, que inegavelmente foram os precursores da educação do País, ocasião em que foram implantadas as aulas régias e cujos professores eram remunerados pelas Câmaras Municipais, através do *subsídio literário*, que foi um fundo criado com esse objetivo.

Com a ampliação do número de escolas, notadamente escolas primárias, já no início do século XX, foram criadas no Brasil as escolas normais, destinadas à formação de professores para esse nível de ensino. Em relação ao Ensino Secundário, nessa mesma época, voltado à elite e com caráter essencialmente propedêutico, a situação tomou outro rumo, qual foi a manutenção de apenas um liceu ou ateneu, na capital, pois os professores que serviam a esse nível de ensino eram catedráticos e por isso melhor remunerados que os do ensino primário, fato que provocou um mais lento desenvolvimento do Ensino Médio e da própria formação de docentes para esse nível e sob as expensas do Estado.

Esse quadro perdurou por vários anos e só por volta de meados do século XX assistiu-se a uma maior expansão do Ensino Médio, constatação feita por Felipe (2000, p. 96), de que entre “[...] 1936 e 1951 as escolas secundárias quadruplicaram em número, embora concentradas em algumas regiões de maior dinamismo econômico [...]”, e junto a essa expansão, a própria formação de docentes ganhou novo impulso, quando então é criada a Faculdade de Filosofia de São Paulo, que já em 1937 veio a diplomar os primeiros professores licenciados para o ensino secundário.

Observa-se claramente que além de profissionais ligados a instituições religiosas, no período que se estende do início da colonização até os primeiros anos do século XIX, a educação escolar brasileira gerenciada por iniciativa do poder público praticamente inexistiu, de forma que também não existiu qualquer ação voltada para formação de quadros com essa finalidade, o que leva à conclusão de que a condução do processo educacional se deu na forma da improvisação, especialmente após as reformas pombalinas, já que os quadros

habilitados eram basicamente dos religiosos, situação que só veio a tomar novo rumo após a chegada da família real em 1808, que, em razão da funcionalidade da máquina burocrática e da implantação de atividades econômicas urbanas, passou a exigir um contingente maior de pessoas com algum letramento, demanda esta que forçou um reordenamento do modelo educacional, culminando com a criação das escolas normais, que se constituiu na primeira ação organizada voltada para a formação de professores.

O avanço das atividades produtivas e a cobrança da elite em favor da organização de um estado com características próprias e modernas, que não se limitasse a imitar as instituições européias, continuaram a ter reflexos sobre a organização escolar, e as mudanças, mesmo que tímidas, foram se delineando. E ainda na década de 1890, já no advento do regime republicano, conforme registra Simon Schwartzman (2005), o Estado de São Paulo adota procedimentos de unificar unidades de ensino dispersas em grupos escolares (hoje a expressão grupo escolar é utilizada para designar estabelecimentos escolares que ministram até a 4ª série do ensino fundamental), onde os alunos são organizados conforme a idade e proficiência e o ensino é feito com base em programas seqüenciais e dividido em séries anuais.

A criação do Ministério da Educação e Cultura em 1930, pelo governo de Getúlio Vargas, a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932 e a criação da Universidade de São Paulo, em 1937, foram acontecimentos destacados no processo de repensar a educação pública brasileira que, após inúmeras investidas, passa a ser orientada de forma estruturada a partir das Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº. 4024/61, LDB nº. 5.692/71 e LDB nº. 9.394/96) e pelos dispositivos constitucionais que lhes dão sustentação.

É bem verdade que tem havido avanços no campo da legislação, mas estes avanços quase sempre estão dissociados das questões que envolvem os professores e nisso fica comprometida grande parte dos ganhos que se poderia ter com estas adequações legais, pois deixa-se de considerar um dos aspectos mais importante do processo educacional escolar, que é a questão do currículo, em que Libâneo (1985), citado por Martins (2005), reclama que a estrutura curricular apresentada nas escolas brasileiras, apesar dos processos de transformações que têm sofrido a partir das últimas décadas, mostra-se altamente individualista, buscando somente a transferência de um conhecimento acadêmico, tornando-se funcionalista, baseado nas especializações dos campos disciplinares de caráter científicos e tecnicistas que, em geral, nada ou muito pouco contribuem para a formação de seres humanos capazes de exercerem sua cidadania em todas as suas dimensões.

Nesse particular, a escola, que deveria desempenhar um papel bem mais amplo no processo de formação integral do futuro cidadão, tem se limitado à transmissão pura e simplesmente de conhecimentos já socializados, estes repassados como verdades absolutas, rejeitando uma discussão mais aprofundada e uma reflexão mais acurada sobre a realidade cotidiana, pois, assim fazendo, estaria, de fato, produzindo os conhecimentos necessários e preparando os cidadãos para compreenderem, julgarem e intervirem em sua comunidade de forma participativa, crítica e democrática. Mas o que se percebe, conforme Martins (2005, p. 36), “[...] é a predominância da palavra do professor como aquele que detém todo conhecimento, não podendo ser questionado, ficando os alunos na obrigação de obedecer exclusivamente às regras impostas em sala de aula, postura tida como exemplo de bom comportamento”.

Partindo da lógica de que o conteúdo da cultura é a lógica do ensino, é importante analisar como o projeto da cultura escolarizada está se concretizando nas condições escolares, de que forma os conteúdos estão sendo organizados e repassados aos estudantes, se as diferentes realidades sociais e culturais do país estão sendo levada em consideração, pois na maior parte dos casos a oportunidade que se oferece ao cidadão está restrita à escolarização obrigatória que a ele está sendo disponibilizada e da qual ele vai extrair os conhecimentos positivos ou negativos gerenciadores de sua situação futura.

Posto dessa forma, há que se constatar que muitos dos problemas que afetam o sistema educativo e muitas das preocupações relevantes em educação têm conseqüência mais ou menos direta e explícita com a problemática curricular, de forma que não se pode deixar de considerar as práticas docentes como eixos vertebrais do pensamento, da pesquisa e dos programas de melhoria para as instituições escolares, e nisso o currículo assume função importantíssima para análise e compreensão de como essas práticas se sustentam e se expressam no contexto do sistema escolar, possibilitando que se consiga produzir conhecimentos mais centrados na realidade escolar cotidiana.

Preocupações nesse sentido são diversas, visto saber-se que os movimentos em torno da estruturação dos sistemas escolares, notadamente as reformas sobre eles empreendidas. Apesar da demonstração de importância que os governos dão ao planejamento curricular, a história tem demonstrado que sucessivamente as reformas fracassam, e isso está demonstrado nos estudos acerca, por exemplo, das reformas de 1960 (LDB nº. 4.024/61) e 1970 (LDB nº. 5.692/71), sobre as quais Domingues, Oliveira e Tosche (2000, p. 2) questionam:

Por que elas fracassaram? Será que os mesmos equívocos vão se repetir na atual reforma do Ensino Médio? Naquelas, o insucesso se deveu, basicamente, à ausência de financiamento do processo de manutenção e investimento e à falta de uma política *agressiva* de formação de professores e de recursos humanos em geral. Deveu-se também à ausência de uma política de adequação do espaço e da infraestrutura pedagógica, além da inexistência de uma política editorial que superasse o passado.

A pouca observância na estruturação dos currículos e a aplicação dissociada dos interesses dos alunos tendem a contribuir para o fracasso escolar, que por sua vez conduz à desmotivação dos alunos, induzindo à fragilização das relações com os professores, com reflexos momentâneos na disciplina em sala de aula e no rendimento que poderia daí ser obtido, e com desdobramentos sobre a própria estruturação do sistema educacional em geral.

2.3 A Formação Docente: tendências e perspectivas

As primeiras preocupações com uma formação técnica e profissional dos professores primários no Brasil começaram a ocorrer já nos primeiros anos do período republicano e tomaram como pano de sustentação a concepção que começava a vigorar entre os intelectuais da educação, de que para formar professores não bastava um sólido domínio dos saberes da tradição filosófica, científica e religiosa, mas que o conjunto desses saberes se referissem à transmissão e apropriação de conhecimentos, determinando que os professores adotassem novas formas de organização e atuação frente aos seus alunos.

Essa nova forma de atuação dos professores, frente aos desafios de possibilitar, além da transmissão, a apropriação de conhecimentos, impôs uma nova organização do sistema escolar, associada a novos métodos de ensino, em que a compreensão científica das questões educacionais passou a exigir uma nova formação do professor, em que estivessem conjugados a formação nos saberes científicos, literários e históricos em geral, com a formação voltada para as questões pedagógicas e para os métodos de transmissão dos conhecimentos.

No âmbito da legislação mais recente (LDB nº. 9.394/96), esse quadro de necessidades de formação de profissionais especializados, que vai se incumbir da preparação dos novos cidadãos para a vida em sociedade, para o mundo do trabalho e para o convívio com as novas tecnologias, ganha contornos ainda mais significativos no sentido em que devem ser trabalhados conjuntamente os elementos destinados à formação geral e os

destinados a inculcar fundamentos voltados para a criticidade dos elementos que permeiam o universo onde vão ser executados os processos de ensino e aprendizagem.

Visto por essa ótica, em que se tem uma compreensão mais ampla do papel da formação de professores como uma área de conhecimentos e investigação balizados no estudo dos processos através dos quais vão ser estabelecidas as bases para a aprendizagem e desenvolvimento das competências profissionais. García (1999) sustenta que a formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições, o que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos vão receber.

Dessa forma, não se pode conceber a formação de professores, senão como uma atividade que responda pelos princípios da sistematização dos conteúdos e procedimentos de transmissão, no sentido de que sejam seguidas trilhas que levem ao cumprimento de metas preestabelecidas, que gerem resultados palpáveis e comprováveis, tudo num processo organizado e dirigido para a excelência na condução dos processos educativos. Nessa mesma trilha, García (1999, p. 25) “[...] enfatiza que a formação de professores possui um objeto de estudo singular que são os processos de formação, preparação, profissionalização e socialização dos professores [...]”, esclarecendo tratar-se de “[...] um objeto de estudo específico que vem se caracterizando de forma diferenciada em face de outras áreas conceituais dentro da didática”.

Claro está que no processo de formação de professores são utilizadas diversas estratégias, metodologias e modelos já consolidados e voltados para a análise dos processos de aprender e ensinar. E estes procedimentos são necessários no sentido de consubstanciar ou respaldar os fundamentos formativos em que se consubstanciam, não se esquecendo que a formação de professores não se encerra no professor em si, vai bem mais além e esbarra na qualidade e consistência do ensino que vai ser levado ao aluno.

Martins (2005, p. 45), refletindo sobre a problemática da formação de professores, assim se pronuncia:

O processo de formação de professores é bem mais complexo que simplesmente aquisição de conhecimentos, constitui o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a sociedade, sobre si mesmo e a sua prática docente, com o objetivo de

contribuir com a sociedade, ajudando no desenvolvimento de cidadãos comprometidos com o desejo de mudanças.

A LDB nº. 9.394/96, ao tratar da questão da formação dos profissionais para a educação, enfatiza claramente a necessidade da associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço e diz que a formação de docentes para atuar na educação básica será feita em curso de licenciatura, de graduação plena, realizado em universidades ou em institutos superiores de educação.

Nessa linha de abordagem, é conveniente observar os diferentes estudos que vêm sendo elaborados sobre a realidade da educação brasileira. Esses têm revelado uma certa dicotomia entre os processos de aprendizagem levados a cabo no seio das agências formadoras, onde são apresentadas estruturas curriculares fundamentadas num arcabouço de postulados teóricos dissociados da realidade vivenciada no ambiente de sala de aula, onde a sua construção se processa num ambiente cultural real em que são compatibilizados os interesses e necessidades das comunidades em que a escola acha-se inserida.

Imbernón (2002), citado por Martins, observa que nos cursos de licenciaturas e nos de formação de magistério, raras vezes, constata-se preocupação com o heteroculturalismo existente no contexto em que a escola se acha encravada, dando maior ênfase ao conhecimento acadêmico, desconsiderando a cultura como um fim e um meio de toda educação. Este aspecto, se não compromete totalmente os processos formativos, pelo menos resulta na formação de profissionais alienados e despreparados para lidar com comunidades que se diferenciam da sua própria realidade, com seus próprios costumes, crenças, modos de agir, pensar e viver, quando o ideal é que os docentes desenvolvam capacidades de aprendizagem da relação, da convivência, da cultura, possibilitando assim um conhecimento pleno da comunidade que se acha envolvida com o processo educacional (MARTINS (2005, p. 18).

Acerca do processo formativo e da necessidade de dar cumprimento ao texto legal, o próprio governo instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores que, entre outras medidas, cria o Exame Nacional de Certificação de Professores, exame este que deverá avaliar “os conhecimentos, as competências e as habilidades dos professores e demais profissionais em exercício nas redes de ensino, dos concluintes dos cursos normais de nível médio, e dos concluintes dos cursos de licenciatura oferecidos pelas instituições de ensino superior” (Portaria nº. 1.403, de 9 de junho de 2003).

Esta Portaria dá continuidade ao processo de reforma iniciado no cenário da formação do professor brasileiro com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº. 9.394/96), sancionada em 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu a exigência de formação superior para todos os professores a partir de dezembro de 2007. Neste processo, controversas modificações já foram regulamentadas, tais como: a criação de uma nova agência formadora de professores, os Institutos Superiores de Educação (ISEs), que poderão existir como parte integrante de universidades ou como instituições de ensino superior isoladas; a criação do Curso Normal Superior, como local de formação dos professores da educação infantil e das séries iniciais, numa clara superposição em relação aos Cursos de Pedagogia; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, em substituição aos currículos mínimos anteriores (Resolução CNE/CP 01/2002), tomando a competência como concepção nuclear na orientação curso; e o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, antes referido.

O teor da Portaria nº. 1.403 já estava anunciado na Resolução 01/2002, especificamente no seu artigo 16, que dispõe sobre a implantação de um sistema de certificação de competências dos professores de Educação Básica. Neste artigo, ao lembrar que cabe à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diversos níveis e sistemas, o Conselho Nacional de Educação delega ao Ministério da Educação a tarefa de coordenar a formulação de propostas de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competências dos professores de educação básica.

A publicação da Portaria, no entanto, surpreendeu os educadores críticos às concepções que estavam na base das reformas educacionais que vinham sendo implantadas no país. Contava-se, a partir da troca de governo, com a possibilidade de ampliação das discussões a respeito desta reforma que, entre outras questões, incorpora a concepção de avaliação por certificação de competências, idéia que já vinha sendo denunciada por estes educadores e suas entidades e considerada como mais um passo na direção do desenvolvimento de capacidades subjetivas demandadas pelas novas formas de sociabilidade exclusiva, que caracterizam as sociedades capitalistas contemporâneas.

O olhar sobre os fundamentos das políticas voltadas para a formação dos profissionais da educação, gestados no âmbito da Resolução CNE/CP 01/2002, busca compreender a forma como serão contemplados os interesses oficiais e as aspirações dos movimentos que dão vozes aos profissionais da educação, pois mesmo diante de um

instrumento legal, as insatisfações sempre estarão presentes nas discussões voltadas para os processos formativos.

A institucionalização desse novo modelo de instituição formadora, designado como os Institutos Superiores de Educação (ISEs), colocou de forma mais ou menos clara uma desresponsabilização das instituições universitárias pela formação de professores e transportou para estas novas organizações a atribuição de proceder a formação destes profissionais, em cursos com menores exigências, tanto no referente aos critérios de criação, quanto de manutenção, diferente da realidade inerente às instituições universitárias, contribuindo dessa forma para o processo de desprofissionalização do magistério.

Os critérios que orientam a proposta dos Institutos Superiores de Educação diferenciam-se dos parâmetros que orientam uma formação universitária. Ela está necessariamente vinculada à pesquisa e produção de conhecimento? Considerando que a formação inicial é momento-chave da construção de uma socialização e de uma identidade profissional, essa determinação de flexibilização nos processos formativos passa a ser vista como desqualificadora para a profissionalização docente no país.

Após um longo período de expectativa e de mobilização da comunidade acadêmica na tentativa de influir em suas definições, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena (Resolução CNE/CP 01/2002), com base no Parecer do CNE/CP 009/2001. A partir de proposta inicial elaborada por uma comissão oficial de colaboradores/assessores do Ministério da Educação, tais diretrizes foram aprovadas pelo CNE quase na sua totalidade, num processo mais homologatório do que propriamente de discussão.

Apesar de terem sido realizadas várias audiências públicas e outras reuniões nacionais e regionais com as mais diversas entidades educacionais do país, com vistas a abrir um espaço de diálogo entre as instâncias governamentais e os movimentos organizados pelos educadores, nos quais tenciona-se colocar mais claramente o pensamento construído nos embates que se travam do dia-a-dia da sala de aula ou nos encontros informais em que tomam parte representantes de segmentos distintos da sociedade, que, mesmo ausentes dos foros centrais das discussões, buscam levar suas opiniões até as instâncias decisórias. O acolhimento de sugestões foi praticamente insignificante.

O papel do docente como elemento encarregado da intervenção profissional na prática social é sempre assunto de pauta da maioria dos foros que vêm se organizando em

torno do papel e do sentido da educação como instrumento de integração, inclusão e desenvolvimento social.

Partindo dessa ótica, tem-se assistido, tanto da parte do setor público, através dos seus diferentes instrumentos normatizadores e/ou reguladores, como da própria sociedade, também por intermédio dos seus canais de participação, jogar-se sobre os ombros dos professores toda a responsabilidade sobre os processos de transmissão do conhecimento e preparação dos futuros cidadãos para a vida em sociedade, esquecendo-se de que o sistema educacional é um complexo em que o professor é apenas um dos elos da grande corrente.

É bem verdade que o professor está presente no cotidiano do cidadão e nas diferentes instâncias do sítio social, fazendo com que a grande maioria o veja como uma figura enigmática, no sentido em que mesmo sem o devido reconhecimento, é esteio de passagem a todos os profissionais das carreiras técnicas e acadêmicas, inclusive das chamadas profissões elitizadas, que muitas vezes compõem o *staff* do poder dominante e se nega, por vezes, a colocá-los no pedestal merecido.

Essa teia de responsabilização, aliada ao papel que realmente lhe cabe no (re)arranjo do processo socioprodutivo induz a que a atividade de formação de professores seja vista como uma atividade na qual se envolve o formando com sua determinação, suas habilidades intrínsecas ou traços de vocação e os condicionamentos materiais, econômicos e sociais em que se acha inserido o sujeito da formação. Do outro lado, há o formador, também com sua determinação em exercer sua docência dentro de parâmetros julgados convenientes, suas habilidades e técnicas que garantam o acontecer educacional e estimulam os processos de aprendizagens, os condicionamentos sociais e materiais que vão dar sustentação a esses processos e ao meio em que essa docência se exerce e é exercida, no que García (1999, p. 22) qualifica como “[...] uma interação entre formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvida num contexto institucional mais ou menos delimitado [...]”.

Como atividade intencional que é, desenvolvida com o intuito de contribuir para a profissionalização dos sujeitos que vão cuidar da educação de novas gerações, a formação docente é um processo desenvolvido individualmente com vistas à aquisição ou aperfeiçoamento de capacidades profissionais específicas, cujo processo passa invariavelmente pela necessidade da combinação entre formação acadêmica, espaço essencial à estruturação dos conteúdos e da formação pedagógica, sobre os quais são fomentadas as técnicas de apoio à transmissão dos conhecimentos intencionalmente embutidos nos conteúdos, a determinação do formando em absorver os ensinamentos aí sistematizados e pô-

los em prática bem como o próprio contexto no qual vão ser desenvolvidas as respectivas práticas.

García (1999, p. 24) afirma que “[...] a formação de professores representa uma dimensão privilegiada da Didáctica na medida em que exige a confluência das posições teóricas em propostas de intervenção práticas [...]”. É bem verdade que não são apenas as teorias previamente concebidas sobre a escola, o ensino e o currículo, os orientadores da prática do ensino, eles são apenas os instrumentos de suporte para a elaboração das teorias práticas sobre o ensino. Ao professor é essencial que compreenda as inúmeras variáveis que permeiam as relações do entorno em que a escola se acha inserida, que penetre o máximo possível no conjunto das crenças e representações que a sociedade faz do papel da escola e, a partir daí, procure trabalhar os conteúdos de acordo com a proposta pedagógica da escola e das instâncias superiores, mas sempre atento para nunca perder de vista os anseios do seu público-meta.

Sharoon Feiman (1983), citado por García (1999, p. 25-26), distingue quatro diferentes etapas no processo de formação de professores, quais sejam: *a fase do pré-treino*, quando são evidenciadas as experiências prévias que os candidatos a professor viveram ainda na época de alunos; *a fase de formação inicial*, contato estabelecido quando da etapa de preparação formal numa instituição específica de formação de professores, onde lhes é possibilitada a aquisição dos conhecimentos pedagógicos e acadêmicos; *a fase da iniciação*, etapa que retrata os primeiros anos de exercício profissional do professor, quando ele colocará, na prática, os conhecimentos teóricos internalizados na etapa da formação inicial, e *a fase de formação permanente*, que inclui todas as atividades planificadas pelas instituições ou até pelos próprios professores, de modo a permitir o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento do seu ensino.

Essas etapas acima descritas, apesar de bem distintas do ponto de vista da caracterização, apresentam certas inter-relações, visto que a prática docente nunca será um processo acabado, obrigando o professor estar sempre experimentando situações novas de aprendizado e conseqüentemente revivendo e refazendo as suas práticas cotidianas.

Nesse sentido, o percurso para o desenho dessas práticas cotidianas passa pelo comprometimento de uma atuação profissional guiada por princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação de professores que nos estejamos a referir. Isto implica dizer que professor é professor, em qualquer situação que ponha em prática a sua condição profissional.

Como profissional do ensino, o professor precisa estar aberto e sensível aos processos de mudanças, inovações e desenvolvimento curricular, ou seja, a formação de professores deve ser concebida como uma estratégia para facilitar a melhoria do ensino, portanto, suas práticas devem estar sempre ajustadas às transformações que se processam na teia social, de modo que não haja descompasso entre os processos formativos e o ambiente institucional onde vão ser efetivadas as práticas educativas. Nisto, fica clara a necessidade da atualização constante ou a formação continuada do profissional da educação, de forma que ele possa efetivamente contribuir para a efetiva integração, tanto da formação, como do desenvolvimento organizacional da escola, no sentido de valorizar o contexto do ambiente formativo, – a escola.

Esse enfoque do papel reservado ao professor, de estabelecer-se como entidade de elevado padrão acadêmico e plenamente ajustado aos condicionantes do ambiente organizacional reservado para o desenvolvimento profissional, implica a necessidade de um repensar do papel do professor, vez que seu público-meta apresenta-se cada vez mais diversificado e, no dizer de Mizukami (2000, p. 145), “[...] exigindo dele, conhecimento mais profundo, flexível e sofisticado da matéria que ensina e de como desenvolve um ensino bem sucedido”.

Também na base da formação está a necessidade da plena integração entre a teoria e a prática, de modo que o aprender a ensinar seja realizado através de um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se num currículo orientado para a ação. Essa integração entre teoria e prática é de fundamental importância para a condução de uma boa aprendizagem, pois possibilita uma congruência entre o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico utilizado para sua transmissão.

É importante que não se perca de vista o caráter individual que cerca os processos formativos, onde cada sujeito reage de forma diferenciada às particularidades dos currículos, no sentido de o ensino ser uma atividade com implicações científicas, tecnológicas e artísticas onde o processo de aprender a ensinar não pode ser homogêneo a todos os sujeitos, mas intrínsecos às características pessoais, cognitivas e contextuais a cada indivíduo do processo. Esse caráter de individualização dos processos formativos está, portanto, ligado à idéia da formação *clínica* do professor, significando isto que a formação de professores deve se basear nas necessidades e interesses dos participantes e precisa estar focada no contexto em que estes trabalham, de modo a fomentar a efetiva participação e a reflexão.

Acerca ainda da individualização dos processos formativos e da conseqüente capacidade de respostas às inúmeras demandas que a organização escolar requer dos seus

profissionais no campo das ações cotidianas, há de se questionar ainda o comportamento dos gestores dos sistemas educacionais, no sentido de delegar ao professor a enorme responsabilidade pela funcionalidade plena desses mesmos sistemas, esquecendo que a escola é um corpo complexo, em que o sucesso passa pela contribuição de cada um em sua respectiva função e onde Delors, citado por Evangelista (2003), alerta para o tratamento a ser dado a estes profissionais da docência em que, além do controle sobre o processo de seleção e aperfeiçoamento, seja dispensado um criterioso diálogo sobre a evolução dos seus saberes, dos seus métodos de trabalho e de suas fontes de informações.

Convém, portanto, que se dê aos bons professores, o devido reconhecimento, que se fuja do tradicional diálogo do salário e das condições de trabalho e se avance para as questões centrais dos sistemas de ensino, que passam além e vão eclodir na qualidade do aprendizado e na concretização das reformas que o Estado, sistematicamente põe em prática, sem que para isso se avaliem com maior profundidade se tais atitudes vão satisfazer ou contrariar estes profissionais da educação e acima de tudo, se contam com a decisiva participação dos professores, pois nenhuma reforma teve ou terá êxito se não contar com a participação direta dos professores.

Claro está que se trata de uma profissão complexa, cujo processo formativo envolve interesse não só do sujeito ação do processo, mas do sistema ao qual vai servir este mesmo sujeito. Referindo-se à problemática da formação docente, García (1997, p. 54) afirma que a temática sobre a formação de professores envolve tomada de posições de ordem “[...] epistemológica, ideológica e cultural acerca do ensino, do professor e do aluno” e induz à necessidade de reflexão e tomada de consciência sobre as limitações sociais, culturais e ideológicas inerentes à própria profissão docente. Assim se expressando, cita que o conceito de paradigma de formação de professores se constitui numa “[...] matriz de crenças e suposições sobre a natureza e os propósitos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação, fatos que configuram um conjunto de características específicas na formação de professores”.

2.4 A Prática Pedagógica dos Professores no Contexto Escolar

A literatura específica que se reporta à formação de professores enfatiza que, se trata de um profissional que em qualquer fase ou circunstância que é solicitado a desenvolver sua atividade, deve fazê-lo de forma a preservar um conjunto de princípios normatizadores do

comportamento de um agente social e acima de tudo de alguém que cuida do processo formativo da sociedade. Deve ainda postar-se dentro de princípios éticos, de modo a que sua mensagem seja realmente direcionada à construção de conhecimentos sólidos e compatíveis com o meio ecológico em que está sendo pronunciada.

O cumprimento dessa missão transfere a ele um leque de estereótipos que vão do artífice que conduz o processo de aprendizagem, ao conselheiro que, nas circunstâncias mais adversas, é requisitado para equacionar conflitos de ordem material, social e até mesmo espiritual.

Qual, portanto, deve ser a postura desse profissional? É difícil se estabelecer um rol de receitas que molde o comportamento de um profissional num contexto de generalidades. Como elemento humano, assiste-lhe a faculdade de sentir alegrias e tristezas, de assumir essa ou aquela postura diante dos fatos do cotidiano. De participar dessa ou daquela manifestação social, enfim, lhe é dada a possibilidade de agir como qualquer outro elemento da sociedade. Mas a sociedade assim o compreende? Certamente que não. Em qualquer situação que tenha que intervir, ele é visto como o professor e não como o cidadão comum. A ele cabe dizer as verdades que a sociedade requer, a ele cabe demonstrar as práticas que servirão de modelo de comportamento geral, a ele cabe dar corpo e visibilidade aos dispositivos legais que vão disciplinar os processos formativos, muitas vezes sem os elementos materiais necessários, o que torna sua tarefa ainda mais árdua.

São, portanto, diversos os enfoques e as perspectivas sobre as quais o papel e o comportamento do professor são julgados, e é justamente em torno dessa multiplicidade de situações que se acha submetida essa personalidade central do processo de ensino-aprendizagem, ao que Rodrigues (2000, p. 38), afirma que “tais enfoques e perspectivas parecem advir de algumas idéias que se consubstanciaram como representações sociais e se incorporaram ao pensamento e à forma de agir dos professores [...]”.

O exercício da ação docente, nas últimas décadas, vem sendo alvo de estudos e pesquisas que visam buscar novas formas, novos significados e novos resultados para o exercício da profissão, visando encontrar caminhos mais criativos e produtivos que possam promover uma melhor aprendizagem do alunado e, ao mesmo tempo, provocar um distanciamento da visão tradicional de que o conceito de ensinar sempre esteve mais diretamente relacionado à figura e responsabilidade do professor, ao passo que a tarefa de aprender, de forma mais dirigida e tradicional, esteve sempre relacionada ao aluno, que tinha a responsabilidade de aprender.

Hoje, essas questões merecem novos enfoques, pela evolução das ciências e das humanidades, repercutindo nas esferas sócio-político-educacionais, trazendo novos horizontes e patamares de visão e de atuação, de modo que a escola possa atender às expectativas individuais e sociais, estimulando às diferentes competências da inteligência, pela promoção de um ensino de qualidade, pela construção de processos alternativos e criativos de ensino, de forma a concorrer para formação de cidadãos atuantes e criativos, que possam romper com a antiga visão de que à instituição escolar cabe apenas a função de ensinar e informar.

O que se delinea dessa teia de complexidade que vem envolvendo as organizações e como conseqüências imprimindo novos formatos de cobranças, é que os ideais educacionais precisam estar atentos a essas mudanças que cada vez mais pressionam as representações sociais para que atendam às necessidades e interesses de seus cidadãos. E o professor, imerso no meio dessas exigências sociais, legais e institucionais, precisa estar continuamente revendo seus recursos profissionais, atualizando seus conhecimentos e procedimentos, como forma de sua atuação não vir a frustrar as expectativas dos alunos e do contexto social em que se dá a sua prática educativa.

Olhando a questão pela ótica da necessidade do professor apresentar respostas convincentes, de estar articulado com as novas exigências sociais e educacionais, de estar revendo seus procedimentos profissionais e sua própria postura pessoal, Rodrigues (2000, p. 39) observa que:

O professor, nessa postura pedagógica, passa a ser visto também como um sujeito sociocultural, que além de estabelecer e desenvolver relações sociais no mundo do trabalho (seu *lôcus*: a escola), na vida social e no ambiente familiar, lida com uma diversidade étnica e cultural na escola, com indivíduos portadores de diferentes visões de mundo, de valores morais, religiosos, de tradições e preconceitos, de acordo com o grupo social ao qual pertencem. Mas como formar um professor e um professor formador de outros professores, com estas características, cômico de seu papel sociohistórico e cultural em relação a si mesmo e a seus alunos?

Ao professor, como a própria literatura disponível demonstra, está delineado um conjunto de parâmetros sobre os quais deve balizar sua atuação profissional, e a escola, está preparada para possibilitar as condições ideais em que sua prática deve ser exercida? Certamente que não, apesar de também vir sendo alvo de estudos e pesquisas, com vistas a identificar as razões pelas quais o seu desempenho deve ser revisto, para melhor atender à sociedade e aos seus jovens, em função dos novos interesses e expectativas por parte da camada estudantil e conseqüentemente da própria sociedade. De que forma o professor vai

exercer a reflexividade sobre suas práticas, se tem que trabalhar em mais de uma escola, às vezes nos três turnos e ainda administrar turmas extremamente numerosas?

Ao confrontar as práticas docentes com a realidade em que estas são exercidas, vê-se que na maioria dos casos em que se realiza o processo educacional brasileiro, e onde também se encontra incluída a realidade piauiense, o professor necessita recorrer a métodos tidos como tradicionais, em razão das condições que lhe são oferecidas, como material didático, turma com quantidade numerosa de alunos, seqüência de aulas num mesmo turno, entre outros, percebendo-se que as inúmeras contribuições teóricas desenvolvidas, sem uma relação direta com a prática e com a própria contextualização da realidade em que a escola está encravada, pouco tem favorecido o seu desenvolvimento, induzindo o docente a trilhar sobre práticas tidas como tradicionais, por não encontrar na escola as condições favoráveis para inovação de seus procedimentos operacionais.

Uma das questões que mais preocupam os pensadores educacionais da modernidade é a separação entre os princípios éticos e morais necessários à formação geral dos futuros cidadãos e os princípios técnicos indispensáveis à construção dos especialistas, fragmentação esta que se acentua à medida que o aluno avança aos níveis mais elevados da hierarquia educacional.

A escola, notadamente a escola pública, como instituição organizada pela sociedade para cumprir a missão de proporcionar ao futuro profissional, a chamada formação integral, vê-se envolvida com problemas de ordem estrutural que comprometem sua capacidade de proporcionar atendimento à crescente demanda que para lá recorre, resente-se da falta de profissionais com formação e habilidades para enfrentar os desafios que a ela são acrescentados nos novos referenciais da legislação disciplinadora. De outro lado, enfrenta o desafio de reverter o quadro de desconfiança que sobre ela recai em função dos resultados que vem apresentando e da concorrência acirrada, não com a escola particular, mas com um modelo social e econômico organizado para moldar uma imagem negativa de escola pública e perfeita de escola particular.

Essa teia de concepções criada ao longo das últimas décadas, em torno da escola e da própria atividade do professor como profissional, impôs inclusive novas formas de visualização da atividade docente. Nisto, Bellochio, Terrazan e Tomazzetti (2004), analisando a trajetória histórica em torno das concepções da atividade do professor como profissional concluíram que:

- nos anos 70, havia o entendimento da atividade da docência como um fazer técnico, sustentado unicamente nos conhecimentos científicos – o tecnicismo no Brasil – para

ser professor era necessário o domínio de conhecimentos e teorias das quais se pudessem deduzir regras e procedimentos de ação em forma de receituário – a ação do professor era pautada na racionalidade técnica – sua ação dependia de conhecimentos, regras e procedimentos construídos externamente, fora do seu próprio espaço de trabalho e por outros profissionais.

- nos anos 80, houve uma forte reação ao professor tecnicista, tendo o discurso educacional substituído as palavras *técnico* e *professor* pela palavra *educador*, na concepção de que a esse novo profissional caberia, além da responsabilidade com o saber a ser ensinado, o papel da formação geral dos alunos como cidadãos, como críticos e responsáveis pelas mudanças sociais. Nesses termos, não bastava o conhecimento das ciências, das artes, da literatura, das metodologias específicas das ciências da educação, era preciso ter um projeto de emancipação social e um saber político/ideológico e por isso o educador era também um intelectual orgânico a serviço da mudança das condições materiais e culturais da sociedade da época. Nessa nova concepção, o professor poderia assumir uma postura que tornava os conteúdos escolares secundários diante da necessidade de construção de uma compreensão crítica da realidade, ou poderia enfatizar nos conteúdos sua condição de meio para essa mesma compreensão crítica e emancipadora do mundo em que seus alunos vivem.

A partir dos anos 90, os adjetivos incorporados à palavra professor passaram a ser: profissional, pesquisador, reflexivo, tomados muitas vezes como sinônimos e em que os saberes da docência contribuíram para a compreensão de uma nova epistemologia da prática docente, passando-se a investigar as histórias de vida profissional dos professores, realçando a figura do professor como *pessoa* e não somente como profissional. A profissionalidade do professor, além da formação inicial, constitui-se pela autonomia que exerce na escola, diante de seu trabalho, pela responsabilidade de sua formação permanente, pela capacidade de aprender e refletir sobre sua ação, de modo que o tornar-se profissional passou também a significar *ser competente*.

2.5 Os Saberes Requeridos da Profissão Docente

Felippe (2000), ao questionar se os novos licenciados têm condições de adentrar mais profundamente no Ensino Médio enquanto nível de ensino para o qual estão sendo preparados, chama a atenção para o papel das agências formadoras, enfatizando que as licenciaturas preparam para o exercício do magistério tanto das últimas séries do Ensino

Fundamental, como para o Ensino Médio. Mas, ao saírem das universidades, estão os nossos profissionais munidos da bagagem necessária para tamanha responsabilidade? Estão, teórica e ambientadamente preparados para a efetiva prática docente, especialmente no que diz respeito ao Ensino Médio?

Os professores têm uma importância vital no sucesso dos projetos pedagógicos, mas eles por si só não poderão produzir as esperadas transformações no sistema. Existem problemas que têm sua origem fora da escola, que precisam ser trabalhados por todos (família, comunidade, estado, sindicatos, etc.), sem essa perspectiva os professores pouco poderão fazer. A esse respeito, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 82) enfatizam:

Não se espera hoje das Agências Formadoras de Professores, como no *paradigma dominante*, que passe o essencial do saber ensinar baseado nas fórmulas instrumentais da ideologia científica. As agências formadoras passam a ser espaços mediadores em relação ao contexto real do exercício da profissão, para contribuir com uma formação inicial que possibilite o início da atividade profissional com um nível de formação de competências a serem desenvolvidas na vida profissional nos Projetos de Desenvolvimento Profissional

É importante frisar que a formação do professorado, por vezes, não tem se empenhado em privilegiar conteúdos curriculares que articulem o desenvolvimento pessoal do futuro professor, deixando de compreender que a natureza da atividade educativa nem sempre coincide com a dinâmica própria da formação, da mesma forma que a competência profissional não se separa das posições éticas, moral, política e ideológica do professor, pois o ato pedagógico (a educação) é um ato complexo, que contém em si todas essas dimensões da vida humana.

Tratando ainda da questão dos saberes constituintes da profissão docente, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) chamam a atenção para outro aspecto de grande relevância que é a questão do contexto em que se dão os processos formativos, onde deixam claro que o movimento de profissionalização do trabalho do ensino fica contrastante entre as práticas declaradas e a realidade do trabalho dos professores, suas condições de vida pessoal e profissional. Como pretender que estes formem cidadãos quando seus próprios direitos como cidadãos estão limitados?

Todo e qualquer discurso oficial reconhece o papel dos professores como essencial na construção da sociedade no século XXI, mas pouco tem oferecido, efetivamente, para mudar no plano real a formação e as condições de vida e trabalho desses professores, hoje chamados a reinventar os contextos da formação, do trabalho, as relações sociedade-escola, etc. Enquanto existir uma inércia que limita essas transformações pouco poderá ser

modificado de forma significativa. O Estado, as instituições sociais, a sociedade, a família, devem procurar uma maior sintonia entre os projetos curriculares, as políticas educacionais e as condições objetivas necessárias a essas idéias.

Tardif (2002), ao se reportar sobre as características dos saberes profissionais, dos conhecimentos, das competências e das habilidades que deve possuir o professor para o bom desempenho de suas práticas pedagógicas, sustenta que os saberes profissionais dos professores são temporais, na medida em que eles sabem são frutos da vivência com os distintos elementos sociais e moldados nas suas próprias histórias de vida, e nisto entram as experiências adquiridas ao longo da vida estudantil, se acentuam nos primeiros anos da prática profissional e se corporificam ao longo de toda carreira.

Diz que são plurais e heterogêneos, no sentido de provirem de diversas fontes e estas possibilitam a formação de um repertório variado que permitem aos professores, no âmbito de sua atuação profissional, procurarem atingir diferentes objetivos no próprio desempenho de suas tarefas em sala de aula, e conclui afirmando que os saberes profissionais são pluralizados e situados, pois trata-se de saberes que uma vez apropriados passam a fazer parte do próprio indivíduo, da sua história, conforme se depreende da seguinte situação: [...] Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem. (TARDIF, 2002, p. 265).

Capítulo 3

O Caminho Metodológico da Pesquisa

A cera mole da juventude e as instruções bem orientadas do Grande Mestre transformam o ignorante no ser pensante à velocidade da luz. No entanto, os vícios cimentados pela teimosia, para serem removidos, exigem o ácido forte da prudência e da compreensão. (ELIAS ALVES BARBOSA, 2006).

CAPÍTULO 3 O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O presente capítulo trata dos procedimentos metodológicos do estudo que se constitui em uma pesquisa qualitativa, na modalidade de estudo de caso, com o objeto voltado para um repensar sobre as práticas pedagógicas e tendo como foco o Liceu Piauiense, apresentando ainda as opiniões de renomados estudiosos que vêm discutindo as entranhas dos processos formativos e das práticas pedagógicas. O segundo item contém o histórico do Liceu Piauiense, enfatizando em especial a sua tradição no seio da escola pública do Estado do Piauí. O terceiro item volta-se, especificamente, para a proposta pedagógica do colégio em referência, destacando sua preocupação com a adequação à legislação oficial pertinente e com a formação de cidadãos críticos e conscientes de seus papéis na engrenagem social e econômica do país.

De forma mais específica, o presente capítulo caracteriza os sujeitos incluídos no processo investigativo, descrevendo características pessoais e profissionais, bem como apresenta o caminho trilhado na pesquisa, descrevendo procedimentos de coleta de dados e o tratamento a que foram submetidos.

3.1 O Contexto e os Caminhos da Investigação

Os problemas do sistema educacional afetam todas as instâncias em que se realiza a tarefa do ensinar e do aprender. Focá-los na sua multiplicidade seria tarefa demasiadamente ampla para ser cumprida no curso de mestrado. Nesse sentido, tomou-se a liberdade de direcionar a investigação, que dadas as suas características apresenta uma parcela significativa das inúmeras questões que marcam o sistema escolar público brasileiro.

No processo de escolha do Colégio Estadual “Zacarias de Góis”, o tradicional Liceu Piauiense, como contexto empírico da pesquisa observou-se as recomendações

emanadas de autores como: Triviños (1987), Chizzotti (1995), Lüdke e André (1986), que em seus estudos, discutem acerca do cuidado que o pesquisador deve ter na escolha e delimitação do objeto de estudo, alertando para a necessidade de manter sempre o controle sobre as variantes que a abordagem pode tomar, enfatizando que se isso não for efetivamente avaliado, poderá incorrer no risco da ampliação demasiada do objeto, provocando a conseqüente perda de controle sobre as variáveis norteadoras do estudo.

No presente estudo, o foco de análise foi dirigido para o Ensino Médio, não que o ensino fundamental não seja afetado pela mesma magnitude de problemas e certamente por outros, peculiares ao início do processo formativo, mas por encontrar, nessa fase da educação básica, uma parcela de estudantes com particularidades especiais, situação claramente identificável no turno noturno das escolas públicas que ministram a modalidade do ensino médio.

Na teia das particularidades desse alunado acima destacado, salientam-se: o descompasso com a relação idade-série, o fato de ter que dividir suas preocupações entre a tarefa da aprendizagem escolar formal e o mercado de trabalho, a culpabilidade por ter interrompido a vida escolar em períodos anteriores e estar passando por novo período de adaptação ao convívio de sala de aula, preocupações com a estruturação e manutenção da estrutura familiar e até mesmo com os equipamentos e espaços sociais do seu nível de convivência, que por vezes se tornam até mais atrativos do que o banco escolar.

É bem verdade que o Ensino Médio, segundo a legislação que o disciplina, não faz distinção entre o estudante da idade recomendada (15 a 17 anos para o ensino médio) e aquele que, por situações outras, atrasou o seu tempo de cumprimento e teve que enfrentá-lo numa idade posterior e num contexto pessoal carregado de outras atribuições que não só as da formação escolar e intelectual própria e tecnicamente idealizada para ser ministrada num processo que compatibilize a questão da idade e a composição dos conteúdos, satisfazendo de forma plena a equação idade-escolarização.

Os relatos disponíveis na literatura sobre as causas do fracasso escolar estão associados a variáveis como: a necessidade de inserção do indivíduo no mercado de trabalho ainda em idade precoce (ver quadro 01), dificuldades de acesso à escola por conta da distância, da falta de transportes adequados e da própria falta de vagas nos estabelecimentos existentes, baixo nível de rendimento familiar motivado por empregos de baixa remuneração, subemprego e até mesmo pela sua ausência total, em função de fatos conjunturais tão comuns na sociedade brasileira, e tanto outros.

Tomando os dados do quadro 01, apresentado a seguir, verifica-se que as razões apresentadas pelos alunos entrevistados remetem para um conjunto de causas comuns a pessoas que já estão no mercado de trabalho, ou pelo menos, preparando-se para o ingresso na vida profissional ativa.

CAUSAS EXPLICITADAS	% DE EVASÃO
Dificuldades para acompanhar as atividades escolares	16,67
Dificuldades para se deslocar até a escola	12,50
Desentendimento com professores ou funcionários da escola	4,16
Dificuldades em conciliar a atividade escolar com o trabalho	29,17
A escola não estava sendo atrativa	12,50
Outra causa (farras, doença, gravidez, desinteresse e greves)	25,00
Total	100,00

Quadro 01 – Razões que levaram os alunos do Liceu Piauiense a abandonarem a escola em 2003
Fonte: Pesquisa direta (sobre alunos que estudaram no Liceu Piauiense em 2003)

Nesse particular, vê-se a conveniência de esclarecer que a presente pesquisa não teve a intenção de contestá-los, até porque são indicadores de alta sustentação técnica. Pretendeu, sim, aprofundar as investigações para lhes garantir ainda mais solidez e buscar outros indicadores de natureza mais qualitativa como a relação entre o estoque cultural da família e a valorização da escola, a relação entre o mercado de trabalho, suas oportunidades, níveis de concorrência e qualidade do ensino, a relação de pertença cultural e convivência social, enfim, a intenção foi buscar outros elementos que contribuíssem para explicar a manutenção das estruturas sociais e a perpetuação das relações de produção no contexto socioeconômico das famílias que direta ou indiretamente dependem da escola pública para sua inclusão na teia social.

A luneta voltada para o *Liceu Piauiense* e a escolha daquele espaço como laboratório para produção dos dados do estudo estão relacionado em primeiro lugar ao nível de aproximação com a escola, haja vista ser o espaço onde desenvolvemos atividades profissionais na área do magistério e, em segundo lugar, por se tratar de uma escola que acolhe um público extremamente diverso, seja do ponto de vista do domicílio residencial, seja dos vínculos que mantém com a cidade, seja por conta de ocupações profissionais bem diversificadas, o que dá àquela clientela um caráter de excepcionalidade.

É bem verdade que à escola não cabe nenhum papel de excepcionalidade, principalmente à escola pública, que mantida com recursos extraídos da sociedade, obriga-se a ajustar-se às particularidades da massa que a ela recorre e, como resposta, atender a todos sem qualquer forma de discriminação.

3.1.1 Caracterização Geral do Liceu Piauiense sobre Diversas Perspectivas

Caracterizado por carregar em seu currículo uma história que transcende a vida da própria capital piauiense, vez que sua fundação data de quatro de abril de 1845, enquanto a cidade de Teresina nasce oficialmente em dezesseis de agosto de 1852, o Liceu Piauiense constitui-se num importante patrimônio cultural do Estado, contexto onde inúmeros piauienses ilustres tiveram parte de sua formação acadêmica estruturada sobre as hostes de suas orientações e que por várias décadas foi considerada uma escola de elite, onde se desenvolvia uma educação tida como de alta qualidade e em função disso, o acesso era condicionado a um conjunto particular de exigências.

Situado na área central da cidade de Teresina, o Liceu Piauiense é constituído por um conjunto arquitetônico que ocupa uma área de 6.400m², dos quais 3.200m² construídos e onde estão instaladas 20 salas destinadas ao processo de ensino-aprendizagem, além de outras dependências destinadas ao planejamento e coordenação do trabalho pedagógico, laboratórios, biblioteca, auditório, dependências destinadas às atividades administrativas, quadra esportiva e áreas de lazer, tudo voltado para o maior conforto dos estudantes que para lá se dirigem.



Figura 01 – Fachada frontal do prédio do Liceu Piauiense.

Visto a partir do olhar da sociedade piauiense, trata-se de um espaço sagrado, onde ainda hoje, mesmo diante do descrédito porque passa a escola pública brasileira, desperta a cobiça de grande parte da sociedade teresinense, apesar do ensino ali desenvolvido estar enfrentando os mesmos problemas de toda a rede pública estadual, em que a própria sociedade foi envolvida nas artimanhas do sistema econômico que, de forma disfarçada, tem vendido uma imagem de que o ensino privado é o que realmente funciona e educa e de que a escola pública, como espaço acessível aos menos favorecidos ou excluídos do sistema social, apenas está enganando àqueles que para ela se dirigem.

Do ponto de vista estético é conveniente que se registre que se trata de uma obra com traços arquitetônicos distintos, compondo inclusive um dos cartões postais da cidade e isso certamente faz com ele continue despertando a curiosidade da sociedade piauiense, pois suas marcas e tradições extrapolam dos limites da Cidade de Teresina e do próprio Estado do Piauí, isto sem tomar como referência a população da vizinha Cidade de Timon, Estado do Maranhão, que historicamente sempre se utilizou dos seus serviços.

3.1.2 A Proposta Pedagógica do Liceu Piauiense

O modelo de gestão da escola pública impõe a estruturação de uma proposta pedagógica na qual devem estar fundamentados os procedimentos de ensino-aprendizagem dos seus alunos. Para tanto, deve-se considerar os elementos norteadores da política geral de administração do sistema de ensino, e acima de tudo, as condições da população para qual está voltada, de modo que este projeto defina a identidade própria da escola e constitua-se na ferramenta central sobre a qual vai exercer sua autonomia.

A construção de uma proposta pedagógica, como se sabe, é uma tarefa coletiva, através da qual estão envolvidos os professores, os orientadores, os coordenadores e a própria direção, pois é a partir dela que vai ser definido o currículo da escola. É de competência de cada escola a organização da grade horária; a distribuição e seqüenciação de conteúdos do Núcleo Comum; a seleção dos conteúdos do Núcleo Diversificado e seu modo de realização; a elaboração de projetos; os modos de realização das avaliações, tudo voltado para possibilitar que os alunos se apropriem dos conhecimentos básicos das diferentes disciplinas e possam desenvolver competências voltadas para o exercício pleno da cidadania e inserção no mundo do trabalho.

Outro aspecto que se julga relevante quando relacionado à construção do projeto pedagógico da escola é a compreensão de que a escola é o primeiro espaço de prática de cidadania do aluno. Desse modo, o projeto pedagógico deve levar em conta a necessidade do desenvolvimento de um aluno atuante, comprometido e preocupado com o ambiente escolar.

Nesse sentido, a proposta pedagógica do Liceu Piauiense objetiva o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Atendendo, assim, aos preceitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº. 9.394/96) e mais especificamente aos seus desdobramentos constantes dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

É bem verdade que mesmo contando com uma estrutura arquitetônica singular e carregando a fama de ser uma das melhores escolas públicas de Ensino Médio do Estado do Piauí, o Liceu Piauiense convive com alguns problemas que comprometem o desenvolvimento de suas atividades educacionais, entre os quais salientam-se: a clientela, constituída de alunos de bairros afastados e municípios circunvizinhos, fato que dificulta uma maior integração dos familiares e da própria comunidade com a escola; a localização geográfica, encravado numa zona estritamente comercial e por conta da própria natureza da atividade, tem que conviver com o barulho daí decorrente e a questão da evasão e repetência, que vem registrando índices bastante elevados.

Somam-se a isso, fatores de ordem social, econômica e cultural, que também interferem no bom desempenho das atividades didático-pedagógica, além da escassez de materiais e até mesmo da falta de manutenção dos existentes.

Diante desse quadro de dificuldades materiais e em determinados casos da falta de (re)qualificação dos recursos humanos, a proposta pedagógica do Liceu Piauiense (2005, p. 7) está fundamentada nos seguintes parâmetros:

A proposta pedagógica do Colégio Estadual Zacarias de Góis, adotará uma política de prática pedagógica pautada nos princípios da Constituição Federal (1988), artigos 205 e 206, na Lei de Diretrizes e Bases (1996) e ainda nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Nesse contexto, pretende-se desenvolver um trabalho, que possibilite dotar o aluno com os instrumentais voltados para a formação de um cidadão consciente de seus direitos e deveres, da sua importância na construção/transformação da sociedade e, sobretudo, como elemento capaz de contribuir para a história de nosso povo.

Esta proposta pedagógica fundamentada num processo educativo equilibrado visará:

- A formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa;
- O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

- A preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo;
- O desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos.

Observa-se claramente que há toda uma preocupação da escola em ajustar sua proposta pedagógica com o disposto nos instrumentos legais. Os itens acima expostos retratam fielmente esse aspecto, quando reiteram suas preocupações com o desenvolvimento de valores e competências necessárias à integração do projeto individual ao projeto da sociedade, clarificando a necessidade da formação de cidadãos com uma visão de coletividade e de atuação baseada no princípio da ética, do desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Outro aspecto a ser destacado na estrutura da proposta pedagógica, é a preparação e orientação para o mundo do trabalho, pois é dado destaque especial à necessidade do desenvolvimento de competências que garantam o aprimoramento pessoal e profissional ajustados às mudanças tecnológicas que a sociedade vem experimentando nos últimos anos e que certamente vão guiar os destinos das gerações futuras.

Vê-se claramente a ênfase, tanto na preocupação com a formação integral do cidadão quanto com a preparação para o mundo do trabalho, ajustado às novas tecnologias, sem esquecer o caráter da continuidade quando explícita a necessidade do desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos.

Ainda no bojo de suas preocupações com o desenvolvimento de um aprendizado centrado na produção do conhecimento, na vivência com os fatos do cotidiano e na formação do aluno crítico e consciente, a proposta pedagógica do Liceu Piauiense adota os preceitos básicos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que se resumem no seguinte:

- Aprender a conhecer – nesse contexto, a educação possibilita o aprofundamento em determinada área de conhecimento, priorizando o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento, considerado como meio e como fim. Assim, adota-se o meio enquanto forma de compreender a complexidade do mundo, condição necessária para viver dignamente, para se comunicar, e para desenvolver possibilidades pessoais e profissionais. E fim, visto que se fundamenta no prazer de conhecer, de compreender e descobrir;
- Aprender a fazer – o ensino-aprendizagem privilegiará a aplicação da teoria na prática, enriquecendo a vivência da ciência na tecnologia e destes no social, passando a ter uma significação especial no desenvolvimento da sociedade contemporânea;

- Aprender a viver – o aluno deverá compreender a sociedade em que vive através da prática, da vivência. Trata-se, portanto, de aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento do outro e a percepção das interdependências, de forma a permitir a realização de projetos comuns ou a gestão inteligente dos conflitos inevitáveis e,
- Aprender a ser – o processo educativo adotado pela escola está comprometido com o desenvolvimento do aluno na sua totalidade. Dessa forma, supõe-se a preparação do aluno para elaborar pensamentos autônomos e críticos, para formular seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si próprio frente às diferentes situações da vida. (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO LICEU PIAUIENSE, 2005, p. 6-7).

Diante do citado, a escola afirma em sua proposta pedagógica que:

[...] adota uma organização curricular fundamentada no contexto social do aluno, ou seja, um currículo que vise reduzir o isolamento entre as diferentes disciplinas curriculares, procurando agrupá-las num todo mais amplo e conclui tratar-se de uma proposta construtivista, subjacente a toda prática pedagógica, que vai além do conhecimento cognitivo individual, uma vez que ela preconiza que a aprendizagem é o resultado do esforço de atribuir e encontrar significados para mundo, o que implica a construção e revisão de hipóteses sobre o objeto do conhecimento. (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO LICEU PIAUIENSE, 2005, p. 7).

A partir da adoção de estratégias de ações que visem a prática de atividades didático-pedagógicas e tecnológicas que possibilitem a elevação do padrão de qualidade do ensino-aprendizagem, como forma de conduzir o aluno ao desenvolvimento do raciocínio crítico, ao aprimoramento de sua formação ética e moral, ao exercício consciente da cidadania e a preparação para o mercado de trabalho, a proposta pedagógica do Liceu Piauiense tem como objetivos específicos, os seguintes:

- Orientar aos alunos com técnicas de estudo, objetivando reduzir o índice de notas baixas e de reprovação;
- Capacitar professores de todas as áreas, visando à melhoria da qualidade do ensino;
- Promover intercâmbio de informações/assistência entre a escola e os pais de alunos;
- Fortalecer a prática de atividades extra-classe voltadas para a continuidade dos estudos em nível de graduação e a preparação para o trabalho;
- Treinar o corpo administrativo, objetivando o desenvolvimento de um trabalho eficiente e produtivo e,
- Reformar a infra-estrutura física da escola. (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO LICEU PIAUIENSE, 2005, p. 9).

Em nível de expectativas, os elementos dispostos no corpo da proposta pedagógica parecem bem intencionados, entretanto, o sistema organizacional escolar estruturado como está, a maior parte das ações implementadas nas escolas emanam da instância superior, no caso a Gerência Regional e a própria Secretaria Estadual da Educação, fica difícil a

implementação de políticas específicas para a escola isoladamente. Nesse particular, a orientação aos alunos no sentido de minimizar os impactos dos baixos rendimentos tem sido deixada para os próprios professores, enquanto as políticas de capacitação, minimamente presentes junto ao corpo docente e administrativo, são quase sempre de iniciativas próprias e, muitas vezes, dificultadas por conta dos entraves para liberação.

O âmbito do intercâmbio entre escola e família também é muito tímido, em parte porque os alunos, em sua grande maioria, moram distante da escola e são filhos de famílias de nível econômico e cultural menos favorecidos, fatos que pouco estimulam a presença e participação no dia-a-dia da escola, o que é desejável e necessário. Há um contingente, significativo de alunos que já se encontram no mercado de trabalho e, conseqüentemente, responsável pelo seu próprio destino e estes de alguma forma alegam a falta de tempo, compromissos profissionais e familiares assumidos concomitantemente com as atividades escolares, obrigando a que o relacionamento família x escola seja feito diretamente com o próprio aluno.

Acerca dessa representatividade, a estrutura estimula ainda a participação através de conselhos e representações específicas como sindicatos, associações, grêmios estudantil e conselhos escolares. Mas, a própria constituição e atuação do Conselho Escolar, órgão colegiado e apoiado pela própria Secretaria Estadual da Educação e Cultura, através da Coordenação de Apoio aos Conselhos Escolares que, estatutariamente tem um papel fundamental na política de fiscalização da escola, é dificultada pela falta de interesse da comunidade intra e extra-escolar.

Esquemáticamente e como forma de ajustar-se aos dispositivos dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio e especificamente às Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, as quais determinam que a organização das disciplinas seja feita a partir do agrupamento em áreas de conhecimento, o esqueleto da estrutura formativa do Liceu Piauiense está assim estruturado:

ÁREA DE CONHECIMENTO	DISCIPLINA	SÉRIE/CARGA HORÁRIA			CHD	CHA
		1ª Série	2ª Série	3ª Série		
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Ling. Portuguesa	120	120	160	400	720
	Artes	–	80	–	80	
	Educação Física	80	80	80	240	
Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	120	80	80	280	720
	Geografia	120	80	80	280	
	Filosofia	80	–	–	80	
	Sociologia	–	80	–	80	
Ciências da Natureza, Matemáticas e suas Tecnologias	Matemática	120	120	120	360	1440
	Física	120	120	120	360	
	Química	120	120	120	360	
	Biologia	120	120	120	360	
SUB-TOTAL I		1000	1000	880	2880	2880
Parte Diversificada	Inglês	80	80	80	240	920
	Espanhol	80	40	80	200	
	Literatura	80	80	80	240	
	Est. História	–	40	40	80	
	Reg. Geografia	–	40	40	80	
	Ensino Religioso	80	–	–	80	
SUB-TOTAL II		320	280	320	920	
CARGA HORÁRIA TOTAL		1320	1280	1200	3800	3800

Quadro 02 – Estrutura da proposta pedagógica do Liceu Piauiense, segundo as áreas de conhecimento, disciplinas, séries e carga horária.

Fonte: Proposta Pedagógica do Liceu Piauiense – 2006.

O quadro 02 acima exposto mostra claramente que o rol de disciplinas distribuídas nas respectivas áreas de conhecimento, cumpre às exigências legais, pois ali figuram as matérias constantes do núcleo comum e ainda se destinam quase um quarto (24,2%) da carga horária para a parte diversificada.

3.2 Os Sujeitos da Pesquisa

O desenvolvimento dessa pesquisa envolveu como sujeitos doze professores de Ensino Médio, lotados no Liceu Piauiense. Conforme já referido o trabalho de investigação está fundamentado em dados coletados na pesquisa.

A condição para seleção desses professores foi estabelecida a partir da disponibilidade que apresentaram em colaborar com a temática de estudo. Associado a isso, pesou também a dedicação e experiência pessoal e profissional na condução dos trabalhos de sala de aula e suas preocupações com o trabalho que realizam, notadamente os impactos das

ações formativas por eles implementadas e as repercussões no desenvolvimento social e profissional do seu alunado.

Dentre os doze professores efetivos da escola, oito dos quais possuem jornada de trabalho de quarenta horas, tempo máximo da relação contratual de trabalho com o Estado do Piauí e quatro, com carga horária de 20 (vinte) horas, ou dedicação em apenas um turno de trabalho.

Em relação ao perfil pessoal e profissional dos professores que responderam ao questionário, os quadros e gráficos seguintes expressam suas condições de idade pessoal e profissional, vinculações profissionais, qualificação profissional, tempo de serviço e nível de remuneração decorrente da atividade docente.

Para a catalogação dos dados e informações emitidas pelos sujeitos da pesquisa, nos vários contatos que se estabeleceram ao longo da investigação, os mesmos foram nominados através de letras maiúsculas do nosso alfabeto e, posteriormente, aprofundadas através da entrevista e de outros contatos estabelecidos ao longo da investigação, julgados necessários para esclarecimentos de pontos obscuros. A seqüência de identificação ficou assim: *A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K e L*.

Objetivando dar maior clareza sobre os professores sujeitos da pesquisa, o quadro 03, apresentado na seqüência, mostra algumas características que os personalizam:

SUJEITO	IDADE (anos)	T. DE SERVIÇO (anos)		FORMAÇÃO	TURNO DE TRABALHO	CARGA HORÁRIA
		Na Docência	No Liceu			
Prof. A	33	18	4	Letras	T / N	40
Prof. B	57	28	28	Química	T / N	40
Prof. C	24	6	3	Química	T / N	40
Prof. D	51	31	31	Geografia	M / T	40
Prof. E	48	25	15	História	M / T	40
Prof. F	55	26	21	Matemática	M / N	40
Prof. G	54	32	32	Matemática	T / N	40
Prof. H	46	20	15	Filosofia	M / T	40
Prof. I	29	4	3	Biologia	N	20
Prof. J	40	5	3	História	N	20
Prof. K	46	23	2	Geografia	N	20
Prof. L	40	6	6	Letras	N	20

Quadro 03 – Características gerais dos professores sujeitos da pesquisa.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Numa avaliação geral do quadro 03, verifica-se tratar de um grupo com relativa maturidade, média de 43,6 anos de vida, e onde apenas o Prof. C, com idade de 24 anos, se

enquadra no grupo dos jovens, os demais encontram-se em plena fase de consolidação da vida profissional. Em termos de formação estão representadas as três grandes áreas de conhecimentos apregoadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, os tempos de serviço na docência de no Liceu Piauiense e os turnos em que o professor efetiva suas práticas pedagógicas.

Em relação especificamente às faixas de idade, o quadro seguinte é bastante ilustrativo:

FAIXA ETÁRIA	FREQUÊNCIA	
	Absoluta	Relativa
Até 28 anos de idade	1	8,33
Mais de 28 a 33 anos	1	8,33
Mais de 33 a 40 anos	3	25,00
Mais de 40 a 55 anos	6	50,00
Mais de 55 anos	1	8,33
TOTAL	12	100,00

Quadro 04 – Distribuição dos sujeitos, segundo a faixa etária.

Fonte: Questionários aplicados junto aos professores.

O quadro 04 acima, que trata de distribuição dos sujeitos segundo a faixa etária chama a atenção para a proporção de sujeitos com idade superior a 40 anos e até com mais de 55 anos, em que se pode deduzir que são pessoas detentoras de larga experiência na docência, mas já em fase preparatória para o encerramento de carreira.

As etapas da vida profissional do professor, mesmo apresentando alguns diferenciais entre seus signatários, costumam ser divididas, segundo García (1999), em cinco etapas distintas, assim caracterizadas: A primeira etapa, vivenciada entre os 21 e 28 anos de vida, é marcada por certa identificação do professor com seus alunos, com a afirmação profissional, com o domínio dos conteúdos e situações de ensino, é na verdade, a fase da socialização no bojo da qual são evidentes a busca da sobrevivência e as descobertas motivadas pela experimentação, pelo orgulho de ter a sua classe, os seus alunos e pela possibilidade de estar ingressando num corpo profissional.

A segunda fase, que se estende dos 28 aos 33 anos de idade, é caracterizada por um período de certa inquietação em que, parte procura estabilidade nos seus postos de trabalho ao passo que outros partem em busca de outra ocupação. A terceira fase, vivenciada entre os 30 e os 40 anos, se caracteriza por um período de grande capacidade física e intelectual, onde os professores tentam ser mais competentes e ampliar suas possibilidades no

mercado, constituem família, o que para as mulheres é uma alegria e um complicador, em face da dupla responsabilidade.

A quarta fase, compreendida entre os 40 e os 50/55 anos, é a fase do vivenciar a maturidade profissional, para o que recaem enormes responsabilidades, especialmente sobre os princípios e os costumes da escola, o professor passa a ser referenciado em relação ao funcionamento do sistema educacional. Por fim, vem a quinta e última fase que se estabelece após os 50 anos e se destina à preparação para o afastamento e é marcada pelo afrouxamento das exigências em relação aos alunos.

A realidade vista a partir desses princípios, mostra que os professores do Liceu Piauiense, notadamente os inclusos no grupo dos sujeitos da pesquisa, estão vivenciando a fase da maturidade profissional e alguns deles já planejando o processo de jubramento. Isso coloca seu quadro de profissionais numa situação bastante vantajosa, pois se trata de profissionais que à luz dos elementos citados, vivem o auge de suas fases produtivas, todos já com suas estruturas de vida definidas, carreiras consolidadas, famílias construídas, enfim, se não fossem as agrurias da questão salarial, motivada, segundo fontes do governo, pela conjuntura adversa, que para a categoria já se tornou uma questão histórica e sem perspectivas de equacionamento, estariam vivendo o ápice de seus profissionalismos.

O quadro seguinte mostra a distribuição dos sujeitos em relação aos níveis de qualificação:

NÍVEL DE QUALIFICAÇÃO	FREQUÊNCIA	
	Absoluta	Relativa
Só a graduação	3	25,00
Especialização “latu sensu”	4	33,33
Especialização em processo	4	33,33
Com mestrado	1	8,33
TOTAL	12	100,00

Quadro 05 – Distribuição dos sujeitos, segundo o nível de qualificação.

Fonte: Questionários aplicados junto aos professores.

Vê-se a partir dos dados referenciados no quadro 05 citado, que entre os professores estudados, 25% disseram ter apenas a graduação, que é a exigência mínima para a docência em nível de Ensino Médio, 33,33% afirmaram ter pós-graduação *latu sensu*, 33,33% cursando especialização e apenas 8,33% com mestrado.

O quadro 06, apresentado na seqüência, mostra a situação dos sujeitos em relação ao tempo de serviço na docência:

TEMPO DE SERVIÇO COMO PROFESSOR	FREQUÊNCIA	
	Absoluta	Relativa
Até 10 anos de atividade	4	33,33
Mais de 10 a 25 anos de atividade	4	33,33
Mais de 25 anos de atividade	4	33,34
TOTAL	12	100,00

Quadro 06 – Distribuição dos sujeitos, segundo o tempo de serviço com professor.

Fonte: Questionários aplicados junto aos professores.

Em relação ao tempo de serviço dos profissionais como professores (quadro 06) e em que Sikes (apud García, 1999), que identifica também cinco etapas que são: a entrada na carreira (até 3 anos de atividade); a estabilização (de 4 a 6 anos de atividade); a experimentação ou diversificação (de 7 a 25 anos de atividade); a procura de uma situação profissional estável (de 25 a 35 anos de atividade) e a preparação da jubilação, estabelecida após os 35 anos de atividade, os agentes eleitos como sujeitos estão enquadrados nos três grupos intermediários, não se contando com professores iniciantes na carreira docente e nem na fase reservada à preparação para a jubilação.

É importante ressaltar que a estratificação do tempo de serviço estabelecida por García (1999) entra em confronto com a legislação piauiense que disciplina os processos de aposentadorias, que, segundo o Estatuto dos Servidores Públicos Civis do Estado do Piauí, no seu artigo 132, item I, letra B, ressaltando que o servidor será aposentado “voluntariamente aos 30 (trinta) anos de efetivo exercício em função de magistério se homem, e 25 (vinte e cinco) se mulher”, puxando assim a fase da despedida para antes dos trinta anos, limite máximo para o tempo de serviço do profissional professor.

Em relação ainda ao quadro 06, é importante que se enfatize a equitativa distribuição, onde um terço dos professores está buscando a estabilidade, que é a fase das descobertas, da felicidade em trabalhar como professor, um terço está vivendo o período das definições sobre a continuidade, da busca de papéis paralelos ou até mesmo a readaptação a outras atividades que não o magistério, e o outro terço está entre a procura por uma situação profissional estável e a própria preparação para o afastamento.

No quadro seguinte, faz-se referência ao tempo de serviço dos professores sujeitos da pesquisa, no próprio Liceu Piauiense:

TEMPO DE SERVIÇO COMO PROFESSOR NO LICEU PIAUIENSE	FREQÜÊNCIA	
	Absoluta	Relativa
Até 3 anos de atividade	4	33,33
De 4 a 6 anos de atividade	2	16,67
De 7 a 25 anos de atividade	3	25,00
Mais de 25 anos	3	25,00
TOTAL	12	100,00

Quadro 07 – Distribuição dos sujeitos, segundo o tempo de serviço como professor no Liceu Piauiense.

Fonte: Questionários aplicados junto aos professores.

O quadro 07, relacionado ao tempo de serviço do professor dedicado ao Liceu Piauiense, mostra que mesmo tratando-se de uma realidade em que os docentes demonstram significativa maturidade profissional, parte deles iniciou sua atividade docente em outra escola, situação sugerida pela proporção de 33,33%, está na escola a menos de 4 anos.

Em relação ainda ao tempo de serviço dos professores investigados, o gráfico 01, apresentado a seguir, mostra um fato interessante, indicando que os três professores com maior vivência profissional (*B*, *D* e *G*) iniciaram sua carreira no próprio Liceu Piauiense, enquanto que os professores *A* e *K*, mesmo já bastante experimentados, desenharam suas práticas em outros estabelecimentos de ensino.

O gráfico 01 a seguir apresentado mostra o tempo de serviço dos professores sujeitos e a relação de suas práticas associadas ao Liceu Piauiense:

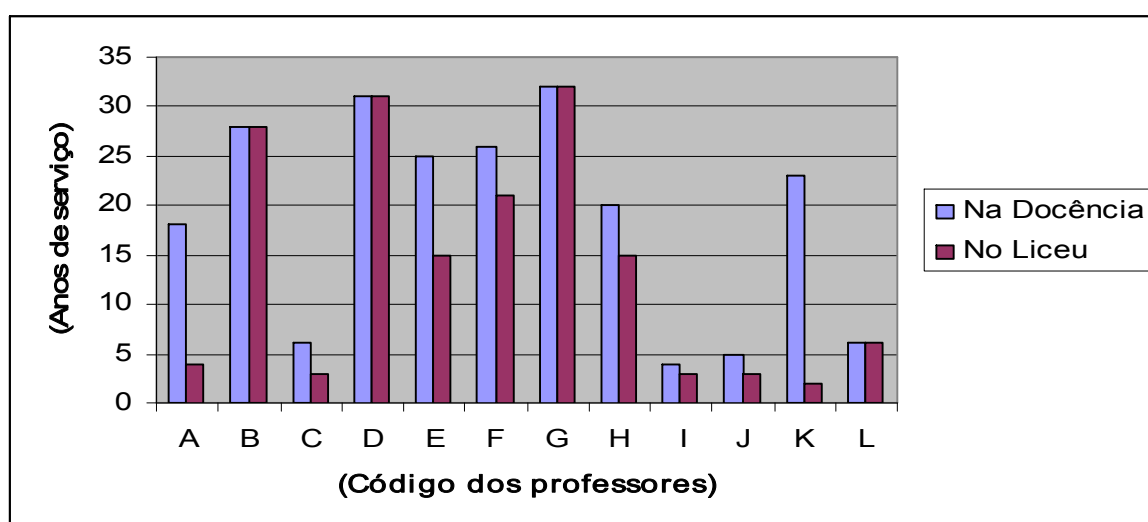


Gráfico 01 – Tempo de serviço na docência e no Liceu Piauiense.

Fonte dos dados básicos: Dados da pesquisa.

A leitura dos dados mostrados no gráfico 01 mostra que se trata de um quadro de sujeitos já bastante experientes, exceto os professores C, I, J e L, que na opinião de Sikes (1985), citado por García (1999), encontram-se entre entrada na carreira e a busca da estabilidade. Chama a atenção ainda a situação dos professores A e K, que mesmo já bastante vivenciados na atividade docente, estão há pouco tempo no Liceu Piauiense.

Em relação ao turno de trabalho dos professores sujeitos do estudo, o gráfico 02, apresentado a seguir, é bem ilustrativo da distribuição dos mesmos:

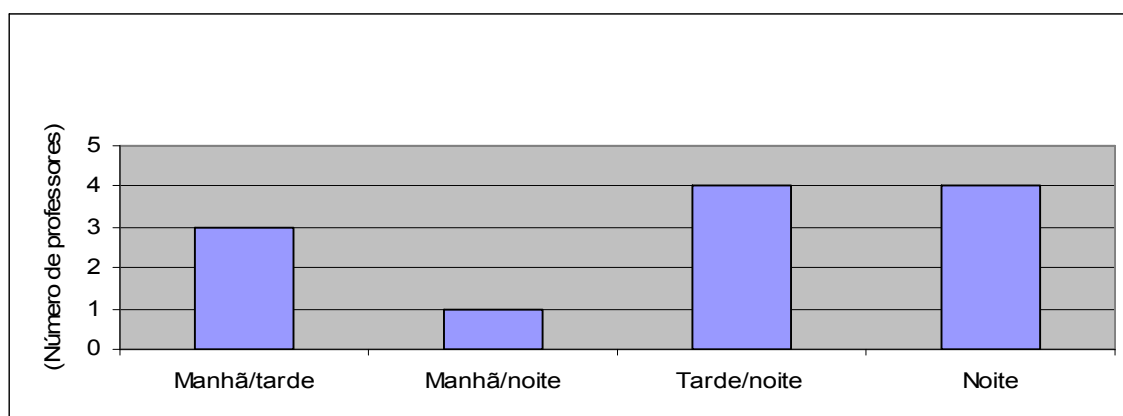


Gráfico 02 – Turno de trabalho dos professores sujeitos da pesquisa.
Fonte dos dados básicos: Dados da pesquisa.

A afirmativa de que a distribuição dos professores nos três turnos de trabalho da escola se faz representativa, no sentido de há uma conscientização geral de que os alunos do turno diurno são diferentes dos alunos que povoam a escola na parte noturna. Desse modo, verifica-se que estão presentes 8 (oito) professores que trabalham durante o dia e destes, 5 (cinco) trabalham também no turno da noite e apenas 4 (quatro) dos sujeitos estão lotados apenas no turno da noite, números que asseguram que os professores selecionados têm elementos suficientes para emitirem opinião sobre o alunado e o funcionamento da instituição a qual estão representando.

O gráfico 03, mostrado na seqüência, aborda aspectos relacionados ao nível de rendimento dos professores na atividade docente e faz um paralelo entre os rendimentos auferidos no Liceu Piauiense e a soma dos rendimentos obtidos no exercício da atividade de professor:

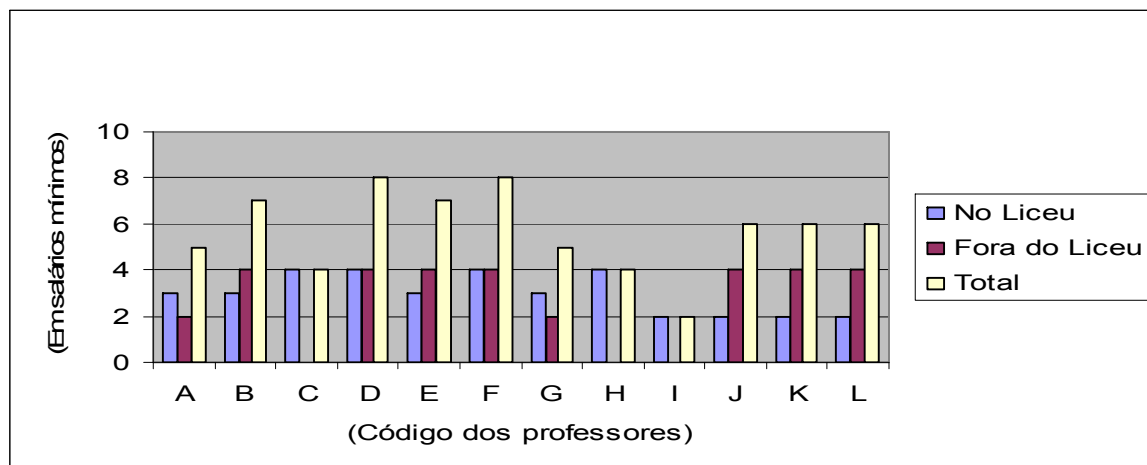


Gráfico 03 – Nível de rendimento dos professores na atividade docente.

Fonte dos dados básicos: Dados da pesquisa

A leitura que se faz dos dados apresentados mostra que apenas os professores *A* e *G* declararam ser o rendimento do Liceu a parte maior das suas receitas. Os professores *C*, *H* e *I*, informaram trabalhar apenas naquela unidade de ensino, ao passo que os demais declararam ter em outras fontes, a sua base maior de sustentação.

Mesmo não se dispondo de um parâmetro balizador que possa ser utilizado como piso salarial para a categoria de professores da rede público estadual de ensino, entre os sujeitos estudados, apenas os professores *D* e *F* indicaram auferir rendimento igual a 8 (oito) salários mínimos oficial, que em março de 2007 era de R\$ 350,00 (trezentos e cinquenta reais) e totalizava um montante de R\$ 2.800,00 (dois mil e oitocentos reais), isto para a soma de todos os rendimentos. Tomando-se, entretanto, o referencial básico indicado pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômico – DIEESE e recomendado como o valor do salário mínimo nominal necessário para um trabalhador não especializado viver, ele e sua família, com um mínimo de dignidade, estimado em março/2007 em R\$ 1.620,89 (hum mil, seiscentos e vinte reais e oitenta e nove centavos), concluiu-se que o professor, um profissional especializado e formador de todas as outras categorias, no caso dos estudados, já de meio para final de carreira e sem muitas perspectivas de trocar de atividade, ganhava apenas 1,75 vezes o valor do piso de referencia recomendado para o estado brasileiro.

A leitura do gráfico 04 mostra em suas entrelinhas outro grande dilema da vida do professor, notadamente do professor da rede pública, que é a questão da conciliação do tempo junto aos diversos locais de trabalho, pois quase sempre tem que dividir seu tempo entre duas

ou mais escolas ou até mesmo com outras atividades não docentes, para poder auferir um nível de rendimento que lhe permita uma condição de vida menos degradante.

Avaliando-se os dados que deram suporte para elaboração do quadro 04, vê-se que existe uma forte dedicação ao Liceu Piauiense, quando se acham destacados 8 (oito), dos 12 (doze) professores estudados, como de dedicação integral, isto por colocarem em disponibilidade 40 (quarenta) horas semanais apenas para o trabalho docente naquela casa, e entre os que declararam dedicar apenas 20 (vinte) horas, está apenas o professor *I*, que se acha ainda em início de carreira, afirmou está lutando para se afirmar junto à rede particular, pois não acredita que possa montar uma estrutura sólida num terreno frágil e movediço, como é atualmente a rede pública estadual de ensino.

Indagados ainda sobre como conciliar essa questão do tempo, alguns afirmaram que por conta do avançado tempo de serviço na rede pública, gozam do benefício da redução de carga horária e ainda sacrificam os chamados horários pedagógicos, onde deveriam aperfeiçoar os procedimentos didáticos, reavaliar os instrumentos de avaliação, atualizar e fortalecer suas notas de aula e intensificar o relacionamento com outros professores e com as coordenações, prejudicando sobremaneira um dos fundamentos básicos da legislação, que é a interdisciplinaridade, pois, presentes apenas nos horários específicos e destinados aos embates de sala de aula, quase nada vão perceber dos procedimentos e práticas adotadas por seus pares.

A carga horária de trabalho semanal dedicada ao Liceu Piauiense é o tema do gráfico 04 seguinte:

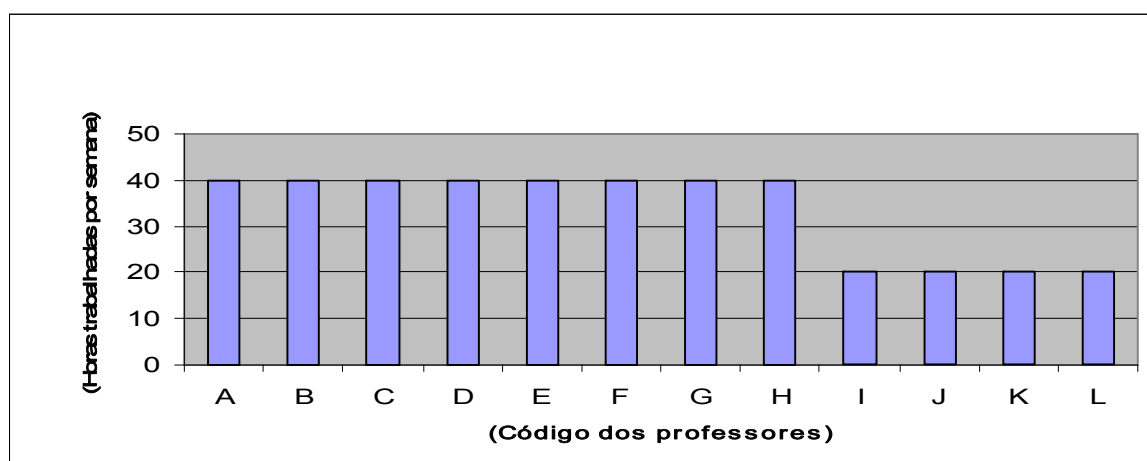


Gráfico 04 – Jornada semanal de trabalho dos professores sujeitos da pesquisa
Fonte dos dados básicos: Dados da pesquisa.

Os dados constantes do gráfico 04 mostram claramente que a maioria dos professores estudados tem dedicação máxima para com o colégio, sendo que apenas um terço

afirmaram trabalhar apenas um turno, no entanto, estes mesmos professores foram unânimes em afirmar que também trabalham na rede municipal ou em escolas particulares.

3.3 Os Instrumentos de Pesquisa

A especificidade do tema e o percurso metodológico utilizado para sua abordagem indicaram que a consecução dos resultados passaria pela necessidade da utilização de recursos específicos e adaptáveis ao objeto de estudos e aos procedimentos de investigação.

Considerando-se que o caminho da investigação partiu de dois parâmetros básicos que foram as experiências dos professores e suas práticas pedagógicas exercidas no espaço da escola pública e apurados a partir da realidade vivenciada no Liceu Piauiense, aliados aos resultados que vêm sendo produzidos, concebeu-se que a pesquisa qualitativa, explorada a partir da modalidade *estudo de caso*, consubstanciada nas suas inúmeras possibilidades de investigação, seria o caminho metodológico para a condução do trabalho, isto por colocar os professores como centro dos debates educativos e eixo central da problemática da investigação, além da possibilidade de se estabelecer uma relação dialógica com o quadro que se desenha nos contornos dessa confrontação.

Em relação aos estudos educacionais, as técnicas apoiadas nos estudos de caso, possibilitaram que se fizesse uma substantiva correlação entre as práticas educativas e o comportamento dos atores no ambiente escolar. No que tange ao estudo da sala de aula, havia a necessidade de se conhecer o que realmente se passava no seu interior, como se davam as relações entre professores e alunos, que tipo de interação ali se processava e para esse fim, o recomendável foi a observação sistematizada do seu cotidiano, numa prática que ficou caracterizada como *análise de interação*. É conveniente que se esclareça que esta prática foi importante não só para mensuração do grau de interação entre os agentes formadores do ambiente sala de aula, mas também possibilitou a implementação de programas de treinamentos para professores e seus respectivos procedimentos de avaliação.

A prática da análise de interação, ao ser proposta, deve ser feita, não a partir de elementos que ensejam tabulações e ilustrações gráficas, o mais importante não é o ator em si, mas o contexto em que se acha inserido e principalmente o conjunto de relações que estabelece com o ecológico. Outro elemento a ser observado é o cuidado que o pesquisador deve ter no tratamento do conhecimento materializado (cognato) e os condicionantes afetivos,

para com isso não cair na tentação da objetividade que valoriza mais o número de observações do que os aspectos que estão envolvidos nessas mesmas observações.

O conjunto de repetições e suas conseqüentes avaliações mostraram que os estudos feitos à base dos esquemas de análise de interação, se não forem criteriosamente realizados, podem levar a circularidades interpretativas, e para equacionar tais deficiências, os estudiosos recomendam o recurso da abordagem antropológica, o qual enfatiza que a investigação de sala de aula ocorre sempre envolvida numa multiplicidade de situações, que uma vez inseridas no universo cultural, necessitam ser também estudadas com necessários critérios. Nesse particular, Marli André (1995, p. 37) recomenda que a partir da observação participante devam ser oferecidos os elementos para o entendimento da cultura, os quais através de metodologias que envolvam registros de campo, entrevistas, análises de documentos, fotografias, gravações, etc., este emaranhado de situações vão ser compreendidas.

Em nível mais geral, a etnografia ganhou impulso a partir de estudos de renomados cientistas como: Sara Delamont, Michel Etubbs, David Hamilton, Justa Ezpeleta (1986) e outros, que mesmo trabalhando em seus países de origem, fizeram chegar até o Brasil, as suas experiências, isto a partir de visitas técnicas, participação em seminários, encontros, etc. Nessa mesma linha é conveniente citar as contribuições de Luiz Pereira e Aparecida Gouveia que, utilizando-se de técnicas etnográficas e de conhecimentos sociológicos, desenvolveram importantes estudos investigatórios em torno da escola e da educação, fazendo com que a etnografia atravessasse os anos 80, do século XX, com um grupo numeroso de defensores e um prestígio significativo na condução de estudos na área educacional.

Notadamente que essa aproximação da etnografia aos estudos e estudiosos da área educacional não se fez gratuitamente, o que se pode notar foi que a sua prática se deu fundamentalmente através do contato direto do pesquisador com o objeto pesquisado, fato que possibilitou de forma mais consistente a reconstrução dos processos e das formas de relacionamentos dos atores envolvidos no fazer diário do sistema educacional escolar. Nessa teia de entendimento, Marli André (1995, p. 41) assim se manifesta:

Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico.

Como ferramenta auxiliar na visualização e interpretação do emaranhado de situações gestadas no interior da escola, onde vão estar claramente manifestadas as relações de autoritarismo e resistência, as demonstrações de força e as conseqüentes resistências aos focos de dominação e poder, tudo veiculado num ambiente teoricamente preparado, não para esse jogo de intrigas, mas para palco de produção de conhecimentos e moldagem de atitudes, valores e crenças sobre a forma de ver e sentir a realidade do mundo educacional, quadro onde entram os métodos de pesquisas etnográficos, a partir dos quais o pesquisador poderá ter uma visão mais ampla da dinâmica e das relações que constituem o dia-a-dia da escola.

É notório que essa forma de visualização da escola como palco de manifestações e núcleo de ocorrência dos movimentos de aproximação e afastamento, moldagem e recriação do conhecimento, não podem ser vistos sob uma perspectiva estática e repetitiva. Convém que o investigador procure fazer toda uma reconstrução das práticas aí efetuadas, de forma a descobrir como se dão efetivamente essas práticas e suas naturais conseqüências, e é justamente aqui que mais uma vez os processos etnográficos se apresentam de forma útil, no sentido de possibilitarem abertura e flexibilidade nos processos investigativos.

A busca de respostas às indagações produzidas acerca do questionamento sobre os processos formativos, o contexto sócio-histórico e político de como a docência vem sendo exercida no Liceu e as repercussões dessa atuação profissional, acredita-se, podem ser respondidos com dados colhidos através de questionários, entrevistas e observação participante, os quais se constituem em ferramentas centrais desse percurso investigativo. De forma simplificada, os instrumentos utilizados e os objetivos deles esperados estão ilustrados no quadro 08, seguinte:

TIPO DE INSTRUMENTO	OBJETIVOS	ESTRUTURA
Questionário	Identificar o perfil profissional dos docentes	Elaborado com 18 (dezoito) questões, 12 (doze) fechadas ou semi-fechada e 6 (seis) abertas
Entrevista	Verificar a concepção do docente acerca da estrutura do ambiente formativo e suas impressões sobre as práticas desenvolvidas	Montado sobre 14 (quatorze) situações estimuladoras voltada para aprofundamento de assuntos relacionados
Observação	Conhecer aspectos intrínsecos às práticas docentes desenvolvidas	Estruturada em cima de 5 (cinco) eixos inter-relacionados ao desenvolvimento das práticas
Proposta formativa	Conhecer os elementos norteadores do modelo formativo	Documento de responsabilidade da escola

Quadro 08 – Síntese dos instrumentos utilizados na pesquisa.

Fonte: Concepção do autor.

A utilização dos instrumentos descritos no quadro 08 se deu em razão das suas particularidade, em que, por exemplo, o questionário visou a coleta e sistematização dos dados relacionados às características pessoais e profissionais dos professores envolvidos na pesquisa, a entrevista buscou um aprofundamento maior em relação às práticas pedagógicas, os hábitos e as representações dos professores sobre a docência, a observação foi o expediente a partir do qual estabeleceu-se os elos entre a organização institucional e as posturas dos professores no seu ambiente de trabalho, ao passo que a proposta formativa possibilitou o conhecimento dos elementos técnicos sobre os quais se fundamentam os processos formativos ali trabalhados.

3.3.1 O questionário

Entre os diversos instrumentos de coleta a que pode recorrer o pesquisador para confrontar-se com seu objeto de pesquisa, destaca-se o questionário que, dada a sua natureza de ferramenta aberta, onde o informante manifesta sua opinião verbal ou por escrito e o investigador, em face dos objetivos guiadores do seu trabalho, recolhe de forma estruturada, as idéias do informante.

Como ferramenta de pesquisa, o questionário possibilita ao pesquisador traçar o conjunto de características gerais de um determinado grupo social, ao mesmo tempo em que disponibiliza elementos utilizáveis na mensuração de variáveis específicas sobre esse mesmo grupo social, posto possibilitar uma descrição pormenorizada de suas características, fato vantajoso para o pesquisador ou para qualquer outro especialista que venha a se apropriar dos seus resultados.

O questionário assume função importante ainda, quando possibilita a mediação de variáveis individuais ou grupais, na medida em que nele podem ser inseridas perguntas unidimensionais, como no caso de se perguntar ao entrevistado a sua opinião sobre a privatização do ensino médio, ou perguntas múltiplas, onde são oferecidas escalas de valoração para o julgamento da questão.

No caso da pesquisa em relato, o questionário foi utilizado em duas ocasiões. A primeira para sondar a opinião dos alunos sobre suas concepções de ensino, a forma de valorização que atribuem ao ensino que estão recebendo e ainda para traçar um rápido perfil da clientela que povoa a escola. A segunda situação em que o questionário foi utilizado foi

para averiguar junto aos professores as suas concepções sobre os processos formativos, o sentido da formação e suas visões sobre o contexto em que está se dando o processo de ensino-aprendizagem no próprio Liceu Piauiense.

Nas duas situações em que se utilizou o questionário, a sua estrutura de montagem foi a de questões mistas, onde em certas situações foi colocada a possibilidade da múltipla escolha seguida da solicitação de justificativas e em outras ocasiões a pergunta era formulada de forma aberta, na expectativa de uma fundamentação maior na elaboração da resposta.

Importante esclarecer que a utilização do questionário como ferramenta auxiliar na coleta e estruturação dos dados foi feita avaliando-se as suas vantagens de permitir uma maior cobertura geográfica, a contemplação de um número maior de sujeitos num espaço de tempo menor, mas, ao mesmo tempo, buscou-se exercer uma vigilância mais rigorosa objetivando minimizar os problemas comuns a sua adoção, como o preenchimento incompleto ou a ausência de respostas para determinadas questões, os vícios para grafar as respostas nas primeiras alternativas, caso de questões fechadas, e a própria questão da confiabilidade em relação ao vínculo com o objeto de estudo, o estado emocional, a simpatia ou antipatia com a figura do pesquisador, entre outros.

3.3.2 A entrevista

A entrevista é uma opção de coleta de dados qualitativos que apresenta a vantagem de propiciar a oportunidade de motivação do respondente em torno dos questionamentos que lhe são dirigidos, pois permite o desenvolvimento de uma relação estreita entre as pessoas, ou seja, é um modo de transmissão de informação direta entre duas pessoas, de tal forma que a sua condução pode se estabelecer dentro de determinados parâmetros de controle e as respostas possam ser avaliadas mediante a observação do comportamento verbal do respondente.

A entrevista pode ser do tipo formal ou informal, onde a entrevista formal segue um plano determinado de ação e é empregada quando se deseja colher informações com uma determinada profundidade e sua condução pode se dar a partir de modelos estruturados ou não estruturados. No caso das entrevistas estruturadas, elas permitem que as respostas possam ser comparáveis com o mesmo conjunto de perguntas dirigidas em diferentes situações, e as possíveis variações vão refletir as diferenças que se manifestam entre os indivíduos. Ao passo que as entrevistas não estruturadas podem ou não levar ao mesmo tipo de respostas, mas a sua

essência é que seja conduzida dentro de parâmetros abertos, de modo que a fala do respondente é que vai dar a direção da sua condução.

No caso do presente trabalho, sua aplicação foi cercada de um conjunto auxiliar de cuidados, como um espaço físico restrito e adaptado para o desenvolvimento de idéias em torno do tema de estudo e que ao mesmo tempo possibilitou ao entrevistado a tranquilidade necessária para a construção e ordenação de seu pensamento de forma lógica e coerente.

Como recurso auxiliar à pesquisa, foi utilizado após a aplicação dos questionários e teve como escopo fundamental, o aprofundamento das respostas emitidas pelos sujeitos da pesquisa e que à luz do pesquisador, deveriam ser melhor trabalhadas para bem adequá-las às temáticas de análises.

3.3.3 Observação

A observação é a forma minuciosa e criteriosa, a partir da qual pode-se focar um determinado fenômeno no todo ou nas suas particularidades, constituindo-se portanto numa técnica científica, sobre a qual o pesquisador se apóia para desvendar as entranhas de um objeto de pesquisa previamente desenhado. Richardson e colaboradores (1999) afirmam que a observação é um instrumento imprescindível em qualquer processo de pesquisa científica, pois ela tanto pode conjugar-se a outras técnicas de coleta de dados, como pode ser empregada de forma independente e/ou exclusiva.

No caso do presente estudo, a proposição pela utilização da observação como ferramenta auxiliar para a coleta e interpretação dos dados, fez-se no sentido dela possibilitar que o observador seja não apenas um expectador do fato que está sendo estudado, mas que possa se colocar no interior do conjunto que está sendo observado, tornando-se efetivamente um dos elementos foco do fenômeno em avaliação, com isto ele vai reunir melhores condições para compreensão das particularidades que gerenciam a comunidade meta do estudo. Nesse particular, Ludke e André (1986) assim se posicionam:

[...] trata-se de um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 26).

Como técnica de coleta de dados, a observação exige do pesquisador o cuidado com um conjunto de detalhes que cercam o objeto de estudo, pois a não observância de um ou

outro detalhe pode comprometer a qualidade de uma pesquisa. Para isso, é necessário que ao penetrar num determinado grupo, seja feita prévia apresentação do(s) observador(es) e do tema que vai ser objeto da investigação, para com isso conquistar a aceitação e confiança de todos que fazem a comunidade. Esse fato é importante porque possibilita um bom relacionamento entre o pesquisador e os pesquisados, no entanto, remete a outra preocupação que é a necessidade de preparo técnico para saber conviver nesse duplo papel de pesquisador e pesquisado, simultaneamente, sem que um e outro interfiram na qualidade do produto e na confiabilidade dos resultados.

Importante que se destaque de esse foi um dos instrumentos de coleta e principalmente de orientação do estudo utilizado nas suas diferentes etapas. Na fase inicial, possibilitou o amadurecimento da idéia a partir dos resultados apresentados pela escola à sociedade e no transcurso da pesquisa, foi essencial para adequação das temáticas de estudo ao próprio objeto do trabalho, vez que houve sempre um entrelaçamento da pesquisa, do pesquisador e do foco para o qual se dirigia o estudo.

3.4 A Estrutura para a Coleta e Análise dos Dados

Partindo-se da premissa de que o estudo voltou-se para a investigação das repercussões emergentes dos processos formativos e das práticas pedagógicas exercidas no âmbito da escola pública estadual, no caso específico, o Liceu Piauiense, sobre os anseios e necessidades da população alvo do processo educativo, os referenciais básicos foram as observações extraídas da vivência nos espaços do ambiente formativo, as indicações oferecidas pelos professores envolvidos com a condução da docência e a avaliação de documentos produzidos pelas equipes responsáveis pela gestão, coordenação e orientação dos processos pedagógicos.

O trabalho de observação, apesar de estar diretamente relacionado à nossa vivência profissional, intensificou-se durante o ano de 2006 e estendeu-se aos três primeiros meses de 2007, em razão da necessidade de ajustes ao foco central do estudo, inicialmente com uma lente voltada para a avaliação e mensuração de resultados e depois reorientado para as práticas pedagógicas no âmbito do Ensino Médio.

No transcurso das atividades de observação, além do acompanhamento dos procedimentos e práticas dos profissionais professores no próprio ambiente de sala de aula, foram significativas as indicações colhidas nos espaços de suporte e apoio às práticas

docentes, em que buscou-se referências sobre os relacionamentos entre professores e destes com as equipes de coordenação e supervisão, além de funcionários de apoio, alunos e a própria direção.

O trabalho de coleta dos dados junto aos professores sujeitos foi efetivado no período de novembro de 2006 a março de 2007, não que tenha havido da nossa parte, relaxamento ou falta de controle sobre o calendário disponibilizado pela coordenação do programa, mas em função da necessidade de reestruturação do objeto de estudo, antes direcionado para avaliação de resultados e depois focado para as próprias práticas pedagógicas, e principalmente em função do exíguo espaço de tempo que me foi concedido.

Com isso, tive que conviver com um período de relativa anormalidade, pois coincidiu com o encerramento do período letivo, época em que é normal a sobrecarga sobre os professores, em face da realização de exames finais, encerramento de diários e elaboração de relatórios de resultados, e ainda enfrentamos o período de férias desses mesmos professores.

Diante do relatado, é importante o reconhecimento à atenção dispensada por cada um dos professores que se dispôs a colaborar com o estudo, pois sempre que solicitados a prestarem informações sobre aspectos relacionados ao objeto de estudo, pediam apenas que adequássemos as nossas demandas aos seus horários de disponibilidades, situação que remeteu a uma situação dilema, qual foi, compatibilizar presença em sala de aula, revisão de literatura, construção de referencial teórico e coleta de dados.

Em função dos elementos citados, os questionários e entrevistas foram aplicados tanto no ambiente interno do colégio Liceu Piauiense, como em escritórios de organizações não escolares e nas próprias residências dos professores, isto em face do período de férias letivas.

As observações das práticas pedagógicas no ambiente de sala de aula também sofreram certo reverso, pois coincidiu, inicialmente com a fase de realização de exames finais e no segundo momento, com o período de início de atividades e apresentação de novos alunos. Fato que foi compensado pelas observações feitas em períodos anteriores, em se tinha como foco a questão da avaliação.

Recolhidos os dados, através dos questionários, entrevistas e observações das relações dos docentes com suas práticas, passou à depuração dos mesmos, em face da consistência e validade em relação ao objeto de estudo. Etapa que novamente conduziu a outra encruzilhada, que foi a necessidade de retornar às fontes primárias de dados, no sentido

de que muita coisa que pareceu significativa no momento inicial, tornou-se irrelevante na fase da análise propriamente dita.

Superada a fase dos descartes, elegeram-se os indicadores que demonstraram relevância e que buscavam dá respaldo à questão central do objeto de estudo, onde estavam patenteadas as questões de como se delineiam a partir das concepções de ensino e aprendizagem, as práticas pedagógicas de professores do Ensino Médio, os quais se encontram apresentados no quadro seguinte:

EIXOS	TEMÁTICAS	SUB-TEMÁTICAS
Eixo 1	Ser professor no Ensino Médio	- Motivação para o ingresso na carreira docente. - A imagem sobre a própria prática pedagógica. - As necessidades profissionais do professor.
Eixo 2	Aspectos demarcadores da prática pedagógica de professor do Ensino Médio	- O significado de ensinar: o que dizem os professores. - A aprendizagem sobre a ótica dos professores. - Aspectos marcantes na prática pedagógica.
Eixo 3	Prática pedagógica: a aula em foco	- Interação professor-aluno. - Planejamento da prática pedagógica. - A aula e sua dinâmica.

Quadro 09 – Eixos temáticos de análise dos dados.

No quadro acima são apresentados elementos intrínsecos à proposta pedagógica da escola e que se consubstanciaram na condição do ser professor do Ensino Médio, nos aspectos demarcadores da prática pedagógica de professor do Ensino Médio e a prática pedagógica: a aula em foco.

Verifica-se que estas temáticas estão plenamente ajustadas ao modelo formativo proposto e o materializado, segundo a visão dos professores sujeitos, as percepções em relação aos estímulos e participação em atividades de capacitação, as motivações para o ingresso na carreira docente e as perspectivas em relação à permanência, o julgamento das práticas e as condições sobre as quais estão sendo exercidas, as imagens e representações de professores e alunos, as relações das práticas pedagógicas com os modelos teóricos fundamentados pela legislação pertinente, a construção da profissionalidade e a reflexividade sobre as atitudes no exercício da docência.

Capítulo 4

Um Olhar sobre as Práticas Pedagógicas de Ensino Médio: o que dizem os dados

[...] Sabemos que, por vários motivos, superar o que já existe presente no pensamento e na prática escolar não é uma tarefa fácil. Felizmente, observamos que nos últimos anos vêm ocorrendo uma preocupação maior dos educadores em tentar provocar mudanças no quadro educacional do país.

(Adriana Gabriel Francelino, 2000, p. 111).

CAPÍTULO 4 UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ENSINO MÉDIO: o que dizem os dados

Os dilemas dos modelos formativos de que trata o presente capítulo estão estruturados a partir de três temáticas distintas e que se voltam para abordar, no plano prático, a forma como as práticas são exercidas, as concepções dos professores sobre os procedimentos de ensino, sobre os próprios alunos e sobre a administração dos processos pedagógicos constantes da proposta formativa.

A primeira temática, *ser professor no Ensino Médio* faz um apanhado das questões relacionadas à capacitação do pessoal docente, reclama sua importância e a necessidade que têm os docentes para bem conduzirem suas tarefas em sala de aula, aborda os elementos motivadores dos professores para ingresso na atividade de magistério, discute as práticas ali efetivadas e a percepção dos sujeitos em relação ao trabalho que desenvolvem, buscando mostrar o impacto do encontro do sujeito com o magistério, a imagem de suas práticas e o próprio ser professor, como agente dos processos formativos e da socialização do conhecimento.

A segunda temática de análise se volta para os aspectos demarcadores da prática pedagógica do professor do Ensino Médio, buscando o significado do processo de ensinar como processo de transmissão e cimentação do conhecimento, da aprendizagem como consequência do próprio ensino e o relato das experiências vivenciadas no ambiente de sala de aula.

A terceira temática em que se fundamentam os elementos de análises, parte da própria prática pedagógica do professor no ambiente de sala de aula, mostrando a interação com as ações de planejamento das atividades docentes e a própria dinâmica da sala de aula.

4.1 O Ser Professor no Ensino Médio

A LDB nº. 9.394/96, em seu artigo 62, diz que a formação dos docentes para atuar na Educação Básica, cuja etapa final é o Ensino Médio, é feita em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, realizado em universidade e/ou em institutos superiores de educação. No âmbito dos PCNs, fica claro a necessidade dos docentes responsáveis pela condução dos processos educativos no Ensino Médio estarem imbuídos de um conjunto de predicativos suficientes para trabalharem a preparação do alunado para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho.

Sabe-se que não existe um código ou um receituário pronto e fixo, a partir do qual devam os profissionais da educação se fixarem e tomarem como modelo acabado, desse modo, entende-se que os responsáveis por elaborar e colocar em prática esse projeto e orientar os jovens de hoje, no caminho de uma formação plena, participativa e consciente, é uma tarefa complexa que exige dos seus condutores um trabalho contínuo de aperfeiçoamento, de modo que tenha capacidade de reorientar e enriquecer sua formação à luz das intensas transformações por que passam as relações políticas e sociais, o mundo tecnológico-informacional, o mundo do trabalho e os valores e relações humanas.

Na busca desses predicativos que devem orientar os professores nas suas tarefas pedagógicas, estabeleceu-se um olhar para o próprio encontro do profissional com a atividade do magistério, partindo das imagens que faz do trabalho docente, no sentido de desvelar o que é efetivamente ser professor.

Ser professor é tudo, é abraçar com vontade a profissão de professor! Aquele professor que não seja grosso com os alunos. Tem professor, colega, que só fica é cheio de problemas. Eu não trago para meus alunos aquilo. Uma aula, tem que ser uma aula que todo mundo goste, porque eu não sou um professor grosso, ditador. (PROFESSOR G).

Ser professor é você abdicar de uma série de coisas, uma remuneração financeira a altura de suas necessidades, é você amar a cultura, é você se preocupar com aqueles que estão num nível intelectual abaixo de você, que você pode ajudar, sem se preocupar com o retorno econômico. (PROFESSOR B).

Ser professor, eu posso dizer, ser professor é ser educador; eu acho que o bom professor é aquele que envolve os seus alunos, que consegue repassar o conteúdo que tenha programado, não dá para ser um bom professor sem ter conteúdo, mas só pelo conteúdo também não é o importante, então ser professor, tem que ter conhecimento do conteúdo, mas envolver os alunos nessa participação para que eles adquiram conhecimento. (PROFESSOR K).

As falas dos professores acima citados resumem bem o que é ser professor, quando eles enfatizam a necessidade de um bom relacionamento com os alunos, o respeito com as diversidades, a importância que exercem nos processos formativos desses alunos, a postura que devem conservar em relação ao não envolvimento dos problemas pessoais com as questões do ensino e principalmente a busca do envolvimento dos alunos com as temáticas que estão sendo desenvolvidas em sala de aula.

4.1.1 Motivação para o Ingresso na Carreira Docente

Acerca dos elementos motivadores para o ingresso na atividade docente, as análises empreendidas acerca da opinião manifestada pelos professores submetidos ao questionário mostraram que apenas os professores *A*, *C* e *F* ingressaram na atividade docente por vocação ou por amor à profissão de professor, os professores *B* e *H* apontaram como o caminho mais rápido para ganhar algum dinheiro, manter-se como pessoa independente e deixar de depender de familiares residentes em cidades do interior, os professores *D* e *G* indicaram como motivação o fato de terem convivido com professores no círculo familiar e formativo, *E* e *J* disseram que foi o que o mercado melhor lhes apresentou na ocasião da tomada de decisão para ingresso na vida profissional e os professores *J*, *K* e *L* justificaram que suas chegadas à docência se deu por conta de terem se graduados em nível de licenciatura, cuja consequência imediata é remeter seus egressos para a sala de aula.

De forma simplificada, o gráfico 05 mostra as motivações pelas quais os sujeitos da pesquisa abraçaram a carreira de professor, explicitando que apenas 25% dos avaliados declararam ter chegado à docência por vocação para ser professor, desmistificando, de alguma forma, o mito da abnegação ou do exercício da profissão docente como um sacerdócio, elementos presentes nas estruturas sociais da primeira metade do século XX, e em que na maior parte das vezes também era motivo de orgulho a presença de um professor na casta familiar.

Destaque-se ainda da leitura do gráfico citado, a proporção de 25% constituídos daqueles que justificaram sua adesão à carreira docente, ao fato de terem na fase da graduação, cursado alguma licenciatura, não por vocação para ser professor, mas vendo a possibilidade de exercer uma atividade técnica relacionada à formação universitária e em função da convivência com um mercado de trabalho exíguo a determinadas atividades de

cunho científico, normais às regiões voltadas para atividades industriais, teve que se contentar com a administração da sala de aula.

Distribuídos em proporções de 16,67%, apareceram as motivações relacionadas à necessidade de ingressar no mercado de trabalho o quanto antes, com vistas a manter a necessidade básica ou cortar dependência com terceiros; vê na atividade docente uma boa oportunidade de ingressar no mercado do trabalho, por se tratar da atividade maior empregadora em nível estadual e a convivência com pessoas do ciclo familiar com atuação direta no magistério, foram os elementos motivadores destacados e ilustrados no gráfico 05.

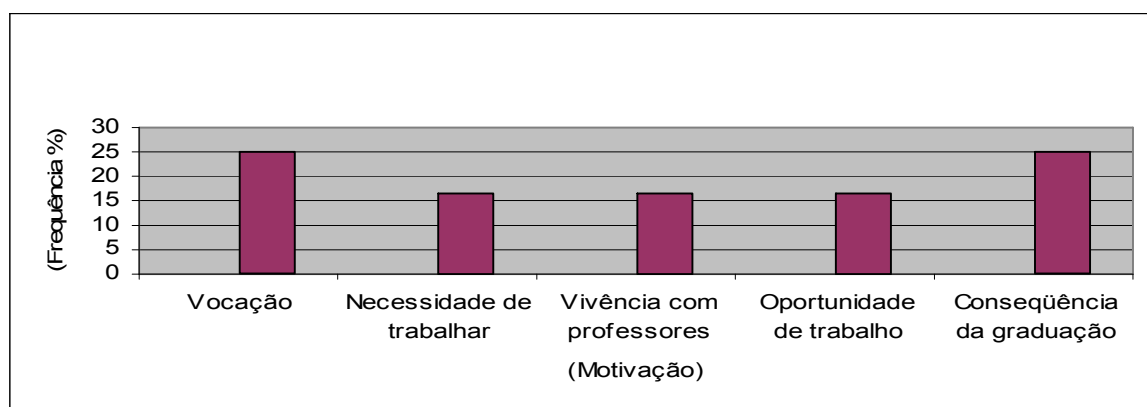


Gráfico 05 – Distribuição dos sujeitos, segundo a motivação para o ingresso na docência.
Fonte: Dados da pesquisa

As opiniões manifestadas em relação às motivações para ingresso na carreira docente, conforme ilustradas acima, mostram claramente que mesmo no período de formação desses professores, o magistério já não era uma atividade tão atraente, pois a maior parte deles está lá por falta de outra opção de trabalho e até mesmo a graduação em licenciatura foi mais uma questão de adequação às poucas vagas existente na única Universidade do Estado do Piauí, nos anos 70 e início dos anos 80.

Ressalte-se, entretanto, que os professores *B* e *H*, mesmo tendo afirmado que ingressaram na atividade docente por uma necessidade de manterem independência financeira em relação a familiares ou a instituições das quais dependiam, dizem hoje que se sentem realizados e que se tivessem que fazer uma nova opção por uma atividade profissional continuariam sendo professores.

De forma textual, os professores sujeitos, ao serem questionados sobre a motivação para ingresso na carreira docente, se manifestaram da seguinte forma:

Sempre gostei dessa atividade, pois ao escolher a licenciatura, já tinha afinidade com a escola docente (PROFESSOR *A*).

Um mestre amigo (PROFESSOR *B*).

Amor pela profissão e carência de profissionais. (PROFESSOR *C*).

Vivência com o meio educacional, muitos amigos eram professores. (PROFESSOR *D*).

Melhor conhecimento cultural da área de atuação. (PROFESSOR *E*).

O gosto pela disciplina. (PROFESSOR *F*).

Meus pais sempre trabalharam como professores e eu me inspirei neles. (PROFESSOR *G*).

Em verdade foi uma fuga, fui seminarista e não abracei o sacerdócio, e aí vi no magistério esta possibilidade de trabalho. (PROFESSOR *H*).

Consequência do curso de licenciatura. (PROFESSOR *I*).

Conhecimento / ensino-aprendizagem. (PROFESSOR *J*).

Ao passar no vestibular, aos 18 anos de idade, não tinha idéia e só depois que comecei a ministrar aulas, depois de formado, tomei gosto, também por acreditar que só através da distribuição do conhecimento é que se promove uma distribuição de renda. (PROFESSOR *K*).

A própria formação básica. (PROFESSOR *L*).

A questão do mercado de trabalho, notadamente nas regiões brasileiras de menor dinamismo econômico, tem certamente levado muitas pessoas à condução de salas de aula, e dentre estas, muitas sem qualquer vocação para o trabalho docente, pois mesmo passando por crise de identidade e por falta de valorização financeira e social, é o campo que mais absorve mão-de-obra especializada, equiparando-se, no caso do Estado do Piauí, às outras vagas disponibilizadas no próprio serviço público, onde os profissionais da educação, se vistos isoladamente, são maioria tanto a instância estadual como nos municípios.

4.1.2 – A Imagem Sobre a Prática Pedagógica

No conjunto dos inúmeros fatores que definem as relações sociais entre os agrupamentos humanos estão as imagens que se focalizam mutuamente e a maneira como são construídas e alimentadas na cotidianidade. Frente a tal constatação, os professores sujeitos foram questionados sobre a imagem que têm do seu alunado e os resultados obtidos foram condensados no quadro seguinte.

CATEGORIAS DE VISUALIZAÇÃO	PARTICIPAÇÃO PERCENTUAL (%)
Heterogêneos em termos de interesse e participação	25,00
Carentes de motivação	25,00
Desinteressados	33,34
Despreparados e desmotivados	8,33
Obstinados	8,33
TOTAL	100,00

Quadro 10 – Imagem do aluno do Liceu Piauiense, segundo a visão do professor.

Fonte: Questionários aplicados junto aos professores.

Avaliando-se pormenorizadamente os dados que deram suporte à montagem do quadro 10, constatou-se que os professores, em sua maioria, vêem os alunos com alguma ressalva. Confirmando esse posicionamento, 25% afirmam tratar-se de um alunado com comportamento diferenciado, tanto entre os turnos que freqüentam a escola, como em relação à motivação em participar das atividades escolares. Sustentam os defensores dessa corrente, que os alunos do turno matutino são mais interessados, apesar de serem relativamente mais jovens, indicando certamente que os familiares ainda exercem supervisão sobre seus processos formativos. No outro extremo, apontam os alunos do turno noturno, que mesmo já inseridos no mercado de trabalho ou em vias de encaminhamento, apresentam-se apáticos e interessados apenas na promoção para a série ou nível educacional seguinte.

Um segundo grupo, constituído de outros 25% de professores, vêem seus alunos como pessoas carentes de motivação e associam essa situação à própria origem familiar e cultural, afirmando tratar-se de pessoas filhas de famílias com pouco estoque cultural, analfabetos até, subempregados, cuja escala de pertença é limitada às tradições hereditárias, onde está materializada a idéia de que sempre viveram naquele ambiente humilde e as coisas deram certo. Sustentam ainda que a timidez que alimenta a apatia é mais crítica na primeira série e está associada também ao choque que a própria estrutura da escola causa a esses novos alunos que, vindo da periferia ou de cidades interioranas, em que as estruturas escolares onde tiveram moldado os primeiros passos de aprendizagem se reduzem quase sempre a três ou quatro salas e seus freqüentadores gozam de uma ampla intimidade, seja por laços familiares ou por questões de vizinhanças e ao se depararem com o gigantismo arquitetônico de como o Liceu Piauiense se apresenta aos seus novos beneficiários, isto certamente causa forte impacto logo na aproximação.

Essa situação apresenta-se bem clarificada na fala do professor *H*, quanto ele afirma:

Um elemento interessante é o novo ambiente. Eu tenho inclusive avaliado isto com alguns pais, dos pouquíssimos que nos visitam. O aluno está no bairro e ele conhece todo mundo, tem uma escola com 300 alunos, localizada um quarteirão, dois, da sua casa, e depois ele vem para o Liceu que tem mais de 2.500 alunos, 900 alunos por turno e só para chegar ao Liceu já é uma multidão, são 5, 6, 10 mil pessoas que entram no Liceu por semana entre pais, alunos, professores e visitantes que passam para resolver alguma coisa, então ele não tem a mesma comodidade, o mesmo conhecimento, isto é uma das razões. A outra é da própria casa deles, eles já trazem estes resquícios, os professores que eles tiveram lá. Outra questão é a própria série que vai ingressar, é algo novo, é mais adiantado, mudou, é outro grau e eles ficam com a impressão de que vai ser difícil, não vai acompanhar, tanto é assim que quando da primeira prova bimestral para frente, eles pegam o ritmo do professor, perdem aquela timidez, o medo, eles brincam, conversam. (PROFESSOR H).

Numa proporção mais destacada aparecem 33,34% dos professores que os qualificam como totalmente desinteressados, que vão á escola sabe lá fazer o que, são alunos que não demonstram ter qualquer projeto de vida associado à escolarização ou à própria necessidade de inserção no mundo produtivo. As falas dos professores a esse respeito foram as seguintes:

Em alguns casos, pouco interesse no desempenho cultural. (PROFESSOR E).

Desinteressados, a maioria não quer aprender nada, buscam apenas a aprovação. (PROFESSOR F).

Desmotivados e sem qualquer interesse pela que é ensinado. (PROFESSOR I).

Alunos cansados e desinteressados. (PROFESSOR L).

Sustentam os professores que esta parcela de alunos composta pelos considerados desinteressados, além de não buscar auferir ganhos pessoais com o sistema de ensino, que em essência deveria resumir o sentido da freqüência à escola, atrapalham diretamente os poucos que demonstram interesse pelo aprendizado, e ainda comprometem o desenvolvimento das atividades docentes, em razão da baixa participação nas atividades de sala de aula e da pouca evolução do aprendizado, forçando a que mais tempo seja dispensado às recuperações e menos à introdução de novos conhecimentos.

Também é creditado a esse grupo de desinteressados, o desgaste progressivo à imagem da própria escola pública, pois, mesmo que involuntariamente, esses estudantes vão se apresentar no tecido social sem o domínio dos conteúdos compatíveis com a escala educacional que se diz participante e a própria sociedade vai questionar não o elemento isoladamente, mas o próprio sistema formativo do qual ele é parte.

Entendemos que o descrédito da escola pública reside diretamente nesta apresentação de resultados, em que os pouquíssimos que logram êxito passam despercebidos e o que sobra, que se apresenta efetivamente é a grande legião dos fracassados nos resultados apurados.

De forma mais generalizada, buscou-se nos professores as concepções que têm de aluno, de estudante, e ouviu-se relatos do tipo:

A minha concepção de estudante é daquele indivíduo que tem sede de conhecimento, que busca mudança na hierarquia social, busca mudança de padrão econômico e financeiro para ele e suas gerações futuras. (PROFESSOR B).

O aluno é o sujeito que está ali para captar algo, o professor está lá para ministrar aulas e ele está para ser o sujeito que recebe, capta e forma uma opinião diferenciada, pode até ser diferente daquilo que está sendo ministrado pelo professor (PROFESSOR K).

Percebe-se na fala do professor *B*, um elemento interessante, quando ele afirma que sua visão de aluno/estudante é a de um sujeito que busca atingir um objetivo, que busca uma ascensão na escala social, que encara o processo educacional como algo que vai lhe oferecer as ferramentas para as futuras e necessárias conquistas, indicações que vão de encontro aos dados do quadro 10, onde apenas 8,33% das afirmações apontam para essa linha. Vê-se, portanto, que o próprio quadro de professores não encontra no alunado do Liceu Piauiense a garra que os levaria a serem pessoas diferenciadas no futuro.

Os próprios alunos, ao se reportarem sobre suas expectativas para o futuro pessoal e profissional, no tocante aos ganhos com o processo educacional, mostraram-se otimistas, comprovação extraída dos dados constantes da tabela 04, fundamentada na opinião de cento de dez alunos, das três séries e dos três turnos, que estudaram no colégio em 2003, cujas opiniões se distribuem entre: pode ajudar a ter uma profissão dignificante, conquistar uma formação universitária, ganhar muito dinheiro e ser uma pessoa influente na sociedade (vide tabela 04), situação que vai de encontro ao pensamento do professor *B*, em relação ao sentido da educação para os jovens, quando defende que esta deva ser um instrumento de mudança de padrão econômico e financeiro.

A tabela 04 seguinte mostra em valores relativos as expectativas dos alunos em relação aos ganhos com o processo de aprendizagem:

O QUE ESPERA	PARTICIPAÇÃO PERCENTUAL (%)			
	APROVADOS	REPROVADOS	EVADIDOS	TOTAL
Pode ajudar a ter uma profissão dignificante	39,47	–	29,17	33,64
Pode levar a uma formação de nível universitário	35,53	40,00	16,67	31,82
Pode ajudar a entrar no mercado de trabalho e ganhar muito dinheiro	17,11	10,00	25,00	18,18
Pode possibilitar a ser uma pessoa influente na sociedade	7,89	50,00	25,00	15,45
Outra situação	–	–	4,16	0,91
TOTAL	100,00	100,00	100,00	100,00

Tabela 04 – Expectativas dos alunos do Liceu Piauiense em relação ao que o ensino pode oferecer para a vida pessoal e profissional futura.

Fonte: Pesquisa direta (sobre alunos que estudaram no Liceu Piauiense em 2003).

Importante ressaltar na leitura da tabela 04, que mesmo os alunos inclusos na condição de fracassados (reprovados e evadidos), apontam a escola como uma possibilidade de virem adquirir alguma posição social de destaque e uma conseqüente valorização no mercado do trabalho.

Em relação aos números apresentados na tabela 04, é importante que se avalie a proporção dos que acreditam que a escola pode ajudar a ter uma profissão dignificante (33,64%) e dos que vêem nela a possibilidade de cursarem uma universidade, que em verdade é também uma possibilidade de ser um profissional respeitado (31,82%). É considerável também a parcela dos que acreditam que pode ser uma abertura para um mercado de trabalho promissor.

4.1.3 – As Necessidades do Professor

Um dos elementos de maior notoriedade é a capacidade do profissional se assumir como tal e, no caso do professor, percebe-se uma gradativa diminuição daqueles que ostentam a satisfação de se identificarem como tal. Primeiro, ele deixou de ser o profissional respeitado e admirado pela sociedade, perdeu, portanto, o prestígio social que o destacava na sociedade, a universalização do ensino e a multiplicação de escolas tanto na rede pública como na rede

particular, fez com que aquela imagem marcante do professor se dissipasse no universo de tantas outras atividades que surgiram por conta da diversificação das atividades econômicas e sociais e da própria dinâmica da vida moderna.

Ao professor restou o compromisso com as tarefas de disseminação do conhecimento voltado para a perpetuação das estruturas sociais, adequação aos modernos processos produtivos e domínio das tecnologias que a cada dia aparecem com um refinamento maior. Transformou no operário da cultura, pois a própria atividade docente ainda busca sua identidade, posto que ainda é obscura a condição do profissional professor, diferente de outras profissões que delimitaram seus campos de atuação e criaram um perfil para seus profissionais, como seja: só assina um balanço contábil, um profissional da contabilidade, só advoga, o profissional credenciado para sua organização, entretanto, contador, advogado, médico, todos estão professores atuando e disputando os espaços de mercado.

No campo real, tem que conviver com suas necessidades, tem que está atualizado com as novas descobertas, tem que estar atento às alterações na legislação que disciplina os processo educativos, tem que administrar as suas dificuldades sem demonstrar aos alunos as suas insatisfações.

Questionados, os professores, sobre as atividades de capacitação realizadas nos últimos cinco anos, seis deles afirmaram não ter participado de qualquer atividade voltada para reforço da qualificação, enquanto os outros seis afirmaram terem sido submetidos a algum processo de aperfeiçoamento, destes, quatro enfatizaram ter sido por iniciativa própria, enquanto os dois outros disseram que o fizeram motivados por outras instituições de que fazem parte, comprovando que mesmo constando dos objetivos da escola, não se percebe qualquer iniciativa oficial nesse sentido.

Em relação aos que afirmaram ter participado de eventos voltados para qualificação, as indicações foram as seguintes:

Especialização voltada para o ensino de Geografia. (PROFESSOR D).

Curso de lingüística e língua portuguesa para surdos de mudos. (PROFESSOR H).

Informática na educação. (PROFESSOR C).

Seminários, congressos e cursos de reciclagem. (PROFESSOR B).

Gestão educacional, práticas pedagógicas e informática. (PROFESSOR K)

Especialização em ensino de Matemática (PROFESSOR G)

Não se pode negar que a alusão é feita sobre um aspecto fortemente influenciador no desempenho do quadro de professores, pois se trata de pessoas com bastante tempo de atuação na atividade docente, quase todos formados sobre a égide da LDB nº. 5.692/71, onde a essência conteudística do Ensino Médio era a profissionalização sistemática dos seus egressos e supletivamente a preparação para continuidade nos níveis superiores, sem contar os avanços dos recursos tecnológicos que vêm se verificando em todos os setores da atividade econômica e conseqüentemente também na educação, justificando assim a necessidade de investimentos em (re)qualificação desses professores, como forma de os inteirar dos novos fundamentos norteadores desse mesmo Ensino Médio e de outros níveis de ensino que porventura venham a trabalhar.

Também se somam às demandas por (re)qualificação, as necessidades que têm os professores de exercer domínio sobre as novas tecnologias e bem aplicá-las em proveito do melhor aprendizado dos seus alunos, melhorando as suas práticas e as adequando aos instrumentos pedagógicos que se apresentam aos profissionais da educação. Isso certamente contribuirá, se não para o rompimento com as práticas viciadas, mas pelos menos para ajudar a afastar os professores dos modelos tradicionais e os tornar mais afeitos aos modelos reflexivos tão necessários aos dias atuais.

Aliado também à proposição de qualificação do corpo docente em todas as áreas, dispositivo incluso na proposta pedagógica, a escola coloca como um dos objetivos específicos do seu documento de intenções, a orientação dos alunos com técnicas de estudos que possibilitem a redução de notas baixas e reprovações. Se a escola insere na sua proposta pedagógica a intenção de minimizar os impactos dos resultados negativos (notas baixas e reprovações), assume de forma clara que necessita mudar os procedimentos vigentes, assume que o modelo formativo que vem desenvolvendo apresenta deficiências e estas têm a ver, inclusive com a qualificação do seu corpo docente.

Do ponto de vista dos professores sujeitos que assumiram não ter participado de qualquer programa de (re)qualificação nos últimos cinco anos, as justificativas vão da falta de incentivo por parte da instituição, à falta de valorização financeira após o retorno à sala de aula, destacando que o ganho adicional é insignificante frente ao desgaste do retorno ao banco de estudante. Citam ainda a falta de oportunidades e o filtro dos processos seletivos, o custo para encarar uma pós-graduação e a burocracia para o afastamento remunerado ou a dificuldade de compatibilização de horário, no caso dos professores que trabalham em mais de uma escola.

4.2 Aspectos Demarcadores da Prática Pedagógica de Professor do Ensino Médio

O direcionamento ao sentido do fazer educacional sobre o qual se apóiam as práticas pedagógicas se funda no texto da LDB, quando define que o Ensino Médio tem por finalidade:

A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico e, a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (LDB nº. 9.394/96, art. 35).

Da análise do conjunto dos dispositivos acima citados tem-se uma compreensão mais ampla do papel dos sistemas educacionais, incluindo-se a escola e os educadores. Essa situação remete a outra bem mais complicada em que ou a educação escolar contribui efetivamente para que o educando se torne uma pessoa crítica e sensível, dotada de identidade e autonomia, ou seguimos insistindo em restringir a vida de nossos alunos – e a nossa própria – ao acúmulo de informações muitas vezes desconexas e a avaliações que quase sempre não expressam o processo de aprendizagem.

Nesse sentido, fica claro que o papel do Ensino Médio se volta para o prosseguimento dos ensinamentos ministrados no Ensino Fundamental, preparação para o trabalho e para a cidadania, a formação ética e desenvolvimento do pensamento crítico e para a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, sobre os quais devem estar assentadas as práticas pedagógicas.

4.2.1 O Significado de Ensinar: o que dizem os professores

A concepção tradicional de educação que se criou no passado foi a de que o aluno chega à escola desprovido de qualquer conhecimento sistematizado e a esta cabe a tarefa de colocar o conjunto dos elementos factuais e as habilidades indispensáveis para a vida em

sociedade. Esse processo se faz a partir do despejo de informações que devem ser memorizadas e posteriormente verificadas e avaliadas através de provas e exames em que o relevante é a obtenção de escores mínimos estipulados para a promoção à série ou nível educacional seguinte.

A fundamentação central dessa forma de visualização do sistema educacional era a preparação do aluno para o mundo da produção fabril, utilizando técnicas assemelhadas às tradicionais linhas de montagem do modelo fordista americano, em que as salas se apresentavam isoladas e limitadas em recursos didáticos, as mesas e cadeiras alinhadas em filas, o professor desempenhando a função de dono e empregador principal do conhecimento e a apresentação da informação restrita aos livros-texto e ao quadro negro.

As experiências mostraram que esse modelo de educação limitava as possibilidades dos alunos aumentarem a compreensão dos conceitos de maior complexidade e a própria estimulação da imaginação, pois a própria estruturação dos conhecimentos a serem transmitidos era fracionada segundo as disciplinas específicas, em que inexistia a possibilidade de possíveis inter-relacionamentos entre o que era ensinado.

O advento das novas tecnologias e suas adaptações ao ambiente de sala de aula mostraram que o modelo acima descrito se tornou incompatível com a nova forma de organização social, esta constituída por um cidadão que passou a conviver com um volume cada dia maior de informação e com a necessidade de maior integração às novas oportunidades de mercado, e que esta mesma escola deve se adaptar às novas demandas, tornando-se um espaço privilegiado, rico em recursos que promovam a aprendizagem, num ambiente onde os alunos possam construir seus conhecimentos segundo estilos que os caracterizam e o professor possa efetivamente ser o facilitador dos processos de aprendizagem.

A visão dos professores entrevistados acerca do conceito de educação se analisada a partir da fala do professor G, percebe-se claramente a preocupação com o papel social que ela exerce da mesma forma em que ele faz questão de associar a figura do educador como elo de materialização, eis o que diz:

O conceito eu tenho de educação é que a gente tenha consciência do nosso papel da sociedade, exige muita paciência também, para ser educador tem que ter muita vontade e muita paciência. (PROFESSOR G).

O professor B, também questionado sobre o conceito de educação, disse tratar de um problema comportamental. Sua fala a respeito do tema foi a seguinte:

Para mim educação é problema de comportamento, se eu conseguir incutir no indivíduo um lance de comportamento e postura em acho que já o eduquei, minha preocupação não é só induzir conhecimentos, acho que as ciências acadêmicas estão além do conhecimento, estão na formação religiosa, na formação intelectual, mas também na postura social do indivíduo. (PROFESSOR B)

Ligado diretamente ao conceito de educação, no que conforme o professor B, trata-se de uma questão de comportamento ou de postura no campo social, está a questão do ensino ou do ato de ensinar que em verdade se trata de uma atividade que visa promover a aprendizagem e que é praticada de modo a respeitar a integridade intelectual do aluno e a sua capacidade de julgar de modo independente.

Aliado ao conceito de educação vinculou-se o de ensino e buscou-se junto aos professores sujeitos alguns posicionamentos, onde ouviu-se o seguinte:

A minha visão de ensino é muito boa, desde que o professor não seja muito grosso. É muito gratificante a gente poder dar alguma coisa aos alunos, agora tem que ser compreensivo. (PROFESSOR G).

O meu conceito de ensino é uma, o uso de metodologia, uma doutrina voltada para um objetivo, que possa levar o indivíduo a ser, vamos dizer, se conduzir na sociedade com bons costumes, com boas maneiras, não é só o conhecimento intelectual, mas o ser cidadão, o ser humano, o ser cristão, o ser gente. (PROFESSOR B)

Ensino não é apenas aquela de você repassar o conteúdo e o aluno gravar tudo aquilo, eu acho que o ensino é aquilo que você repassa e, eu costumo dizer que o bom aluno é aquele que ouve o que o professor diz, lê algo sobre aquilo e tira uma idéia, então o ensino, ele está relacionado a isso, a captar essas informações e dali tirar uma conclusão diferente. (PROFESSOR K).

Agora você mexeu numa coisa que me incomoda muito, inclusive nestas últimas semanas a imprensa falando muito isso, a imprensa local a imprensa nacional, entrevistas, o SBT fez uma enquete se você colocaria seu filho na escola pública e as pessoas dizendo que não, que não confiam, colocando seus motivos, uns justos, outros muito frágeis, outros que não fazem sentido. Esta é uma grande preocupação, eu pessoalmente fiz uma opção, trabalhar com a escola pública, com alunos pobres e eu hoje estou mais pobre que os alunos, então isto aí mostra claramente a dificuldade que teria qualquer pessoa para promover um bom ensino público. Eu não colocaria a culpa nos professores, nos alunos, nas famílias e colocaria em todos porque infelizmente nós temos a omissão da luta, a família que consegue pagar duas vezes, paga os impostos, paga um monte de obrigações e paga a escola para o filho, ao invés de brigar por uma escola pública de qualidade, e aí cada pessoa que coloca o filho numa escola particular, ele está renunciando a obrigação de lutar pela melhoria, agora some isso aos ralos, aos incentivos para a escola particular, a quantidade de dinheiro que vai para o setor privado, em detrimento do setor público, o descaso, a má administração, um Brasil que está corrompido desde a porta da gente, as vezes dentro da casa da gente até sair nos poderes que deveriam fiscalizar, as policias, o judiciário. Então não tem como, falar no ensino publico no Brasil, no Piauí era melhor nem falar no ensino e começar a xingar a tudo quanto é de instituições que fazem com que não exista nos padrões que deveria ser. Realmente é precário e falta compromisso de todo mundo. (PROFESSOR H).

Entre os aspectos relacionados ao fazer educacional, um dos elos que tem ganhado mais importância no âmbito da literatura específica que trata dos aspectos formativos e a questão das práticas docentes desenvolvidas no interior das escolas e em que se discute muito a postura dos profissionais professores na condução dos trabalhos em sala de aula. A esse respeito, reconhece-se estarem os docentes distribuídos em três grupos, o primeiro constituído de uma pequena parcela e caracterizado como tradicional, onde os seus métodos são guiados por certa distância que estabelece entre o docente e o aluno, e os seus ensinamentos são tidos e exercidos como plenamente verdadeiros ou inquestionáveis.

Do lado oposto, estão os chamados modernos, aqueles que trabalham a sala de aula como um espaço democrático, em que todos os seus representantes opinam sobre a condução dos assuntos, adotam-se tecnologias e posturas inovadoras, busca-se o diálogo e a permanente participação como forma de atingir as metas pré-estabelecidas nas propostas em que se orientam os programas formativos e nos planejamentos de curto e médio prazos, tudo voltado para a otimização dos recursos disponíveis e plena satisfação do público alvo a que se direciona o empreendimento.

Já no espaço intermediário está um contingente bem mais numeroso que deliberada ou involuntariamente procura uma identidade profissional. E é justamente sobre essa numerosa parcela de representantes da classe docente que pairam as grandes interrogações do modelo educacional, primeiro pela dificuldade de mensuração do impacto dos resultados do trabalho prestado à instituição formativa, pois trata-se de uma parcela de profissionais que facilmente se ajusta às exigências normativas, quase não questiona sobre as rotinas tradicionais e muito menos sobre novos procedimentos. Navega geralmente de forma tranquila junto ao corpo discente, pois via de regra celam pactos de fidelidade em que as vontades e necessidades se complementam, sem a interferência das instâncias normativas superiores ou das representações categoriais paritárias com base estabelecida no espaço de atuação da instituição escolar.

Em relação à opinião manifestada pelos professores sujeitos da pesquisa, foi possível agrupá-los nos três grupos acima mencionados, apesar de em determinados casos ter ficado alguma dúvida em relação à classificação do ser liberal e do agir *laissez-féiricamente*, motivando a que a distribuição final após a tabulação ficasse no formato tripartite e igualitária. Os dados resultantes constam do gráfico 06, seguinte:

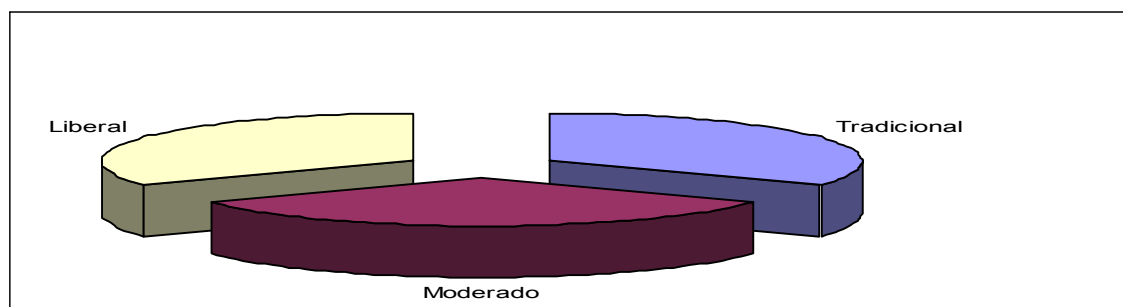


Gráfico 06 – Distribuição dos sujeitos, segundo a avaliação das práticas em sala de aula.
Fonte: Dados da pesquisa.

Esta classificação ou estratificação dos professores e suas posturas em relação à condução da docência busca de alguma forma uma correlação com a visão de Behrens (2005), quando discorre sobre os Paradigmas Conservadores: a reprodução do conhecimento, em que tece comentários relativos à figura do professor tradicional, que apresenta o conteúdo aos seus alunos como um produto acabado e tem na disciplina e na obediência o trunfo para o sucesso. Explicita da figura do professor com tendência escolanovista, que age como um facilitador de aprendizagem e que se posta em sala de aula, não como um ditador, mas como um aconselhador e orientador do aluno e a figura do professor tecnicista que caracteriza sua prática pela transmissão e reprodução do conhecimento.

Questionados a respeito dos procedimentos e práticas adotadas no exercício da docência, os professores sujeitos disseram que percebem seu trabalho como:

De uma maneira clara, é de boa aceitação por parte dos alunos. (PROFESSOR A).

Bem aplicada, apesar das dificuldades enfrentadas pelos alunos. (PROFESSOR C).

De razoável a boa, na devida proporção, isto é, só não é melhor por falta de material didático. (PROFESSOR D).

Razoável, os alunos me chamam de rígido. Na verdade não gosto de molecagem. (PROFESSOR F).

Sou um professor liberal, coloco a matéria e espero que os alunos aproveitem. (PROFESSOR G).

Tento ser um motivador, muitas vezes até me torno chato, mas tento ser criativo, cumprir a missão da Filosofia. (PROFESSOR H).

De bom nível, procurando estimular o aluno a procurar por si só o conhecimento, ou seja, tentando mostrar a importância de se tornar um autodidata no mundo competitivo de hoje. (PROFESSOR J).

Não é a ideal por falta de condições materiais, mas também por o novo ser difícil de ser aceito, até pelos alunos acostumados a uma aula tradicional. (PROFESSOR K).

Na leitura dos dados citados pelos professores sujeitos, verifica-se certo desconhecimento dessa classificação de postura e procedimentos, mas ainda assim foi possível fazer uma leitura dos dados expostos e tirar como conclusão o seguinte: trata-se de um quadro relativamente heterogêneo, onde atuam professores com idade profissional bastante avançada, ao lado de professores em metade de carreira e professores iniciantes, situação que reflete nas práticas docentes, principalmente em função de reflexos trazidos dos ambientes formativos de que tomaram parte.

Entre as experiências vivenciadas e corroboradas por testemunhos pessoais, foi possível enquadrar os professores *B*, *F* e *H* como tipicamente tradicionais, onde nas suas práticas procuram manter certa distância dos alunos, em determinados casos, impõem o respeito via procedimentos de avaliação e terminam por criar aquele ambiente de intranquilidade, pois as suas posturas vão sempre de encontro aos procedimentos dos demais.

Na linha da postura e do pensamento moderno e reflexivo, foi possível enquadrar o professor *K*, não tanto pela sua resposta ao questionário, mas também pelos procedimentos que adota no dia-a-dia de sua sala de aula, tentando incutir uma aprendizagem condizente com o nível e os conteúdos apropriados. Encontramos ainda elementos de reflexividade em relação ao trabalho que desenvolve, na fala do professor *H*, quando ele assume o seguinte posicionamento:

Primeiro eu me defino como um esforçado e uma pessoas aberta a estudar o tempo todo como vou fazer esse trabalho, não digo no sentido de sentar, preparar a aula e levar prontinha, é no sentido que vai desde a organização do material, desde a anotação dos dados daquilo que eu passo para o aluno, daquilo que eu recebo do aluno, daquilo que o aluno fala, daquilo que é dificuldade para ele, do modo como o aluno aprende, se o aluno quer fazer uma intervenção, se o aluno prefere fazer mais individualmente, o aluno que é inquieto porque ele é inquieto. Eu não tenho as respostas, não encontro nem sempre as respostas, agora a inquietação eu tenho e eu vivo eternamente buscando (PROFESSOR *H*).

Vê-se claramente tratar-se de um professor que realiza seu trabalho dentro de um princípio de coerência, estabelecendo correlações com o eco que vai produzir junto ao seu alunado e, na medida em que ele estabelece relações com o conteúdo programado, com a recepção por parte do aluno e ainda avalia o nível de aprendizado, deixa claro que ainda não se dá por satisfeito, se efetivamente não imprimiu alguma mudança de comportamento, especialmente por trabalhar com pessoas que está mudando de nível educacional, ou seja, está deixando o Ensino Fundamental e ingressando no Ensino Médio.

De outro lado, os demais professores consultados apresentaram certa dificuldade em qualificar suas práticas docentes, em parte por certo desconhecimento ou afastamento da

literatura que trata do assunto (ausência de atualização), de outra forma, alegam que a estrutura não possibilita que seja realizado um trabalho mais acurado, não disponibiliza material apropriado, os laboratórios existentes não estão adaptados, a exemplo do laboratório de Química, sem equipamentos adequados e atualizados em relação às novas descobertas da biotecnologia, parecendo mais com uma extensão de Museu de estudos naturais, ou o de Informática, que apenas enfeita a ornamentação da escola, pois falta especialista para sua efetiva manutenção e nas poucas oportunidades que é aberto, a maioria não funciona ou quando funciona, não dispõe de programas adequados e atrativos aos alunos.

Ainda na busca de explicações sobre o porquê das práticas pedagógicas não estarem fomentando a transmissão dos conhecimentos na proporção do desejado, questionou-se dos professores sobre os fatores que dificultam os processo de aprendizagem dos alunos do Liceu Piauiense e as opiniões nos itens constantes do quadro seguinte:

FATOR EXPLICITADO	PARTICIPAÇÃO PERCENTUAL (%)
Falta de interesse do alunado	42,9
Salário do professor	14,3
Estrutura de logística da escola	14,3
Base de conhecimentos dos alunos	9,5
Falta de capacitação dos professores	9,5
Ausência de um projeto pedagógico	4,8
Falta de compromisso por parte dos alunos	4,7
TOTAL	100,0

Quadro 11 – Fatores que dificultam o processo de aprendizagem dos alunos do Liceu Piauiense.
Fonte: Questionários aplicados junto aos professores.

A leitura que se pode fazer do quadro 11 é de que o trabalho docente ao ser realizado encontra diversas barreiras e entre as mais destacadas está a falta de interesse dos alunos, 42,9% das citações; o nível salarial do professor, 14,3% e a estrutura de logística disponibilizada pela instituição para o trabalho docente, que recebeu 14,3% das opiniões.

Destaque-se ainda como elementos impedidores para o melhor rendimento do trabalho realizado no Liceu Piauiense, a base de conhecimentos que os alunos trazem do ensino fundamental, a falta de compromisso por parte dos alunos, a necessidade de uma política de capacitação de professores e a ausência de um projeto pedagógico que, apesar de ter merecido 4,8% das citações por parte dos professores, deixa de ser verdadeira, pois a escola tem seu projeto pedagógico, professor é que na maior parte dos casos não procura se inteirar dos fatos, como também a direção, neste caso, se mostrou omissa em relação à publicidade de sua própria proposta formativa.

Sabe-se também que o funcionamento da instituição escolar não depende apenas do professor, é necessário todo um aparato de apoio às ações docentes para que o trabalho se realize, e nesse sentido buscou-se dos professores a impressão que eles têm do trabalho realizado pelas equipes de coordenação e supervisão que atuam na escola.

Tabulados os dados, os resultados mostraram certa descrença em relação à atuação dos profissionais encarregados de promoverem a interação entre a proposta pedagógica, os docentes e os próprios alunos, conforme se pode deduzir da análise dos números apresentados no quadro 12.

TIPO DE IMAGEM	PARTICIPAÇÃO PERCENTUAL (%)
Desprovido de motivação	25,0
O trabalho, se feito, não é percebido	25,0
Fica muito a desejar	16,7
Fazem um trabalho razoável	16,7
São desinteressados	8,3
Trabalho de boa qualidade	8,3
TOTAL	100,0

Quadro 12 – Imagem que os professores fazem do trabalho das coordenações pedagógicas no Liceu Piauiense.

Fonte: Questionários aplicados junto aos professores.

Vê-se, a partir dos números apresentados no quadro 12, que para 25,0% dos professores sujeitos, as coordenações realizam seu trabalho de forma desmotivada, outros 25,0% alegam que se o trabalho é feito, seus impactos não são percebidos, 16,7% dizem que o trabalho é deficiente e que poderia ser melhorado e 8,3%, que os consideram como desinteressados, dados que somados totalizam 75,0% das opiniões, sendo que apenas 25,0% apontaram que fazem um trabalho entre razoável e de boa qualidade.

O pessimismo em relação ao trabalho de orientação fica mais evidente nas falas dos professores entrevistados:

Eles querem mais é cortar o ponto dos professores e cobrar coisas que nem existe na escola. (PROFESSOR *G*).

O trabalho deles deixa muito a desejar [...] se o trabalho é realizado, o efeito tem alcance muito curto. (PROFESSOR *B*).

E mais voltado para o controle dos diários de classe, início e término das aulas, controle de ponto dos professores e eu não vejo a coordenação pedagógica cumprir sua função realmente. (PROFESSOR *K*).

No Liceu temos várias coordenações e não há reuniões por áreas, humanas, por exemplo, não vejo juntar Geografia, História, Filosofia, para fazer uma discussão e saber o que estão trabalhando (PROFESSOR *H*).

A interpretação das falas citadas é de que há certo desvio de função, vez que o controle da frequência e horários é atribuição da direção, e se as coordenações estão assumindo tarefas de cunho administrativo, na pior das hipóteses, estão comprometendo parte do tempo que deveria ser utilizado nas articulações com os professores sobre os procedimentos a serem adotados na execução do projeto político-pedagógico da escola.

Dito de forma mais clara, não tem como se estabelecer relações de parcerias entre docentes e grupos técnicos responsáveis pela operacionalização da proposta formativa da escola, sem que haja um espaço de confiança entre seus pares. Se existir punição ou desconfiança em uma das partes, certamente isso se refletirá nos resultados, se não existem reuniões sistemáticas, como, por exemplo, contemplar a questão da interdisciplinaridade, especialmente numa escola em que se envolvem vários professores numa mesma disciplina e área temática, cujos espaços para alinhamento de procedimentos operativos seriam, em verdade, as chamadas reuniões pedagógicas, inexistentes, na visão do professor *H*, ou na fluidez das articulações resultantes de programações preestabelecidas sobre metas a serem atingidas e em que, conforme o professor *B*, se existem, seu alcance é restrito e até mesmo imperceptível à visão de quem efetivamente deveria executar - lá, no caso o próprio docente.

4.2.2 A Aprendizagem sobre a Ótica dos Professores

O campo das experimentações teóricas tem produzido um acervo substancial em relação a procedimentos ideais para as práticas profissionais da docência, no entanto, este esteio que vem servindo de suporte para a geração dessas tecnologias idealmente recomendadas para serem difundidas e aplicadas nos espaços práticos das salas de aula, não tem favorecido o entrelaçamento entre as duas realidades, e o que se percebe na verdade é um distanciamento entre o preconizado nos modelos teóricos e o realizado no campo das práticas diárias.

No caso dos agentes envolvidos no processo de investigação, 66.6% contam com mais de 10 anos de profissão, fato que remete a processos formativos diferenciados dos padrões atuais, quando a aquisição dos conhecimentos sofreu orientação direta do modelo *dúbio*: propedêutico ou profissionalização, constante da LDB nº. 5.692/71, em que não se

ofereceram as estrutura ideais para sua concretização, levando a maioria experiências ao fracasso total, quando não chegaram a formar os bons profissionais idealizados para os processos produtivos e ainda inibiu boa parte dos que tinham algum potencial para seguir o nível educacional seguinte, no caso o ensino de terceiro grau.

De outro lado, a própria atividade docente, quando vista à luz do modelo produtivo orientado pelo sistema capitalista de inspiração marxista, teve que conviver com o dilema de ser tratada como ocupação de características feminina, e mais ainda, atividade não diretamente ligada à produção de bens materiais, o que levou Tardif e Lessard (2005) a constatarem que a atividade docente, historicamente, foi tratada como uma atividade secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo e que no bojo das ocupações sociais não estava voltada para o mercado produtivo. Atendia, por conseguinte, a um pressuposto secundário, na medida em que sua missão principal é a preparação dos filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho.

Dessa forma, a concepção central é a de que a produção da docência e dos agentes a ela associados estão subordinados a uma instância maior que é a esfera da produção material, sem que se atribua uma valorização coerente ao tempo gasto com o ensinar e com o aprender, tratando assim a escolarização como uma atividade dispendiosa e improdutivo, ou na concepção de Tardif e Lessard (2005, p. 17), “o tempo de aprender não tem valor por si mesmo, é simplesmente uma preparação para a verdadeira vida, o trabalho produtivo”.

É bem verdade que esta forma de visualização clássica do mundo do trabalho está em descompasso com as transformações que a sociedade vem experimentando por conta das novas relações decorrentes do processo de globalização das economias, da mesma forma em que a própria forma de visualização das relações do trabalho intelectual e do trabalho manual vêm ganhando novos enfoques, motivada, inclusive pelo domínio absoluto das atividades terciárias nas relações de produção, conforme pode-se deduzir da análise dos dados constantes do quadro 13 apresentado a seguir, e que ilustra com base em dados produzidos e divulgados recentemente pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e Fundação Centro de Pesquisas Econômicas e Sociais do Piauí, relativos ao valor adicionado bruto das atividades econômicas, segundo os setores tradicionais em que costuma-se classificar a renda de uma determinada unidade geográfica.

SETOR DE ATIVIDADE	PARTICIPAÇÃO
Primário	12,6
Secundário	27,2
Terciário	60,2

Quadro 13 – Participação das atividades econômicas no valor adicionado bruto a preço de mercado corrente, no Estado do Piauí (%) – 2004.

Fonte: IBGE/Fundação CEPRO – 2007.

A análise dos dados do quadro 13 chama a atenção para um aspecto se suma importância às instituições formativas, no sentido em que mostra que a dinâmica dos processos produtivos vêm ganhando novos contornos e por conseqüência, passando a exigir um volume maior de conhecimentos por parte não só de gestores, mas da própria mão-de-obra encarregada na sua operacionalização, pois estas alterações estão associadas às inovações tecnológicas e os processos educativos não podem ficar alheios a tais modificações.

Nos modelos formativos vigentes, não se pode negar que muito tem sido feito, a legislação vem sendo alterada com vistas a contemplar os novos contextos em que se faz o processo educacional, há toda uma estrutura organizativa dos processos formativos que recomenda a necessidade de sua atualização constante, percebe-se um trabalho orientando que os docentes sejam submetidos à atualização continuada, como forma de se adaptarem às novas situações criadas pela organização social, no entanto, o que se vê na prática são relações arcaicas sendo levadas a cabo, ora por conta do próprio desleixo dos profissionais envolvidos, notadamente dos que estão na fase final da carreira e de outro lado, por falha da própria organização estrutural do sistema, que mesmo ciente da necessidade de modernização, mantém na prática, relações que vêm se perpetuando há várias décadas.

Uma das grandes preocupações dos sistemas educacionais tem sido a adequação dos currículos aos ambientes onde as práticas são desenvolvidas, e nesse aspecto, há um certo desencontro entre os técnicos que os desenvolvem e os professores que os põem em prática, conforme pode-se deduzir no posicionamento do professor *B*,

O meu conceito de currículo, eu acho que os burocratas que elaboram o currículo não têm convivência na sala de aula da escola pública ou não estão preocupados com a grade curricular, porque coisas que eu vejo e julgo que são necessárias, eu não encontro, outras que não são de tanta importância estão lá, preenchendo sei lá o quê.

Nesta mesma linha de avaliação da função do currículo como elemento norteador do processo educacional, o professor *G*, ao ser questionado, assim se posicionou:

É, a grade curricular traz muitos problemas também, sabe! Mas a gente tem que se engajar naquilo que é pedido na escola pública.

O que se deduz das colocações acima explicitadas é que não há uma conscientização do quadro docente sobre o papel que deve desempenhar o currículo nas relações de aprendizagem. Na primeira citação, o professor *B* reclama da sua composição e tenta julgá-lo sobre sua ótica pessoal, ou seja, “tem coisas que aparecem e não deveriam, e outras que não se fazem presentes”, deixando claro que não há uma interação do docente com a organização escolar, que a ele não foi dito que se trata de um sistema integrado e não de uma *ilha* de disseminação de conhecimento, onde cada um elabora seu próprio pacote e dissemina segundo sua convicção.

No segundo caso, a coisa parece mais crítica ainda, quando o professor *G* deixa transparecer que a observância e aplicabilidade do currículo no projeto pedagógico da escola, antes de ser vista como uma engrenagem necessária ao bom funcionamento do sistema, se mostra como um elemento de punição, quando reitera que “tem que se engajar naquilo que é pedido na escola” e vai mais além, “a grade curricular traz muitos problemas”, denotando assim um verdadeiro desconhecimento da sua função e utilidade.

Estes elementos levantados em torno da opinião dos sujeitos citados remetam claramente para a desconexão entre os postulados modernos que vêm sendo apregoados pela literatura disponível, notadamente a LDB nº. 9.394/96, que em sua essência cobra a observância dos princípios da contextualização e da interdisciplinaridade, elementos impossíveis de serem materializados sem uma perfeita conexão entre as disciplinas constantes dos planos de cursos e principalmente sem o pleno conhecimento do ambiente em que as práticas vão ser exercidas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, instituídas pelo Parecer da Câmara de Educação Básica nº. 15/98, ao discorrer sobre as competências para as quais devem se voltar a organização curricular, deixa claro que do ponto de vista legal, não existe mais a necessidade da conciliação da conjugação de esforços para a preparação do aluno visando a continuidade e ao mesmo tempo a habilitação para o exercício de uma atividade profissional efetiva, diz sim, que a duplicidade se manifestará, na medida em que a conclusão do Ensino Fundamental ao coincidir com a necessidade de definição do projeto de vida do futuro cidadão, as condições de vida da família vão apontar se a melhor solução é por um trajeto educacional mais longo, encaminhado para a formação universitária ou se por uma alternativa que leve de imediato ao mercado de trabalho e posteriormente fomente as bases para continuidade de estudos em níveis mais elevados.

A lei enfatiza ainda que, mesmo para aqueles que optarem por um percurso mais rápido rumo ao mercado de trabalho, o sistema educacional deve sempre ter em mente a necessidade de continuidade, pois uma decisão precoce, motivada por um fator qualquer, pode depois ser repensada e a atividade profissional voltada para o seguimento produtivo pode vir a ser reavaliada e a retomada dos estudos formais intercalado ao novo projeto de vida.

Importante que se avalie que, mesmo gestado a partir de foros abertos a especialistas de diferentes áreas de atuação, a organização ou agrupamento dos conteúdos curriculares carrega sempre uma carga de arbitrariedade no seu formato final, onde a conciliação vai depender da forma como a proposta pedagógica da escola vai ser elaborada. Nesse sentido, os PCNs, ao abordarem a organização curricular e a proposta pedagógica da escola, destacam a figura do *currículo proposto*, fundado na obrigatoriedade legal e estabelecido para o desenvolvimento do que será feito na escola e para a escola e as adaptações inseridas em função das características específicas, transformando-o no chamado *currículo em ação* e que será efetivamente desenvolvido em sala de aula.

No âmbito das práticas diárias exercidas nos espaços do Liceu Piauiense, assiste-se da parte do corpo docente, reclamações em torno da necessidade de uma maior interação entre as equipes de coordenação pedagógica e o quadro de professores, onde estes últimos alegam que não existe uma clareza sobre a real função dessas coordenações, se têm a função de disciplinar e punir ou de orientar os professores sobre os melhores procedimentos para a consecução dos objetivos expressos na proposta pedagógica. Acerca dessa problemática, o professor *K*, ao ser entrevistado disse textualmente que: “a coordenação pedagógica está voltada mais para o controle dos diários de classe e ponto dos professores, do que com a disseminação de procedimentos para orientar a consecução do ensino”.

Como consequência desse aparente desvio de função das coordenações, percebe-se que falta um maior entrosamento do corpo docente em torno do projeto pedagógico, aliás, parte dos professores sequer conhecem tal documento, e isso certamente dificulta a interdisciplinarização dos conteúdos, pois na maior parte das vezes, nem as áreas específicas trabalham de forma coordenada, ficando cada um com a responsabilidade de conduzir o seu tema segundo sua vontade e experiência.

Sabe-se que o Liceu Piauiense se constitui numa estrutura bastante pesada do ponto de vista administrativo e por conta de sua expressividade no conjunto das escolas públicas do Estado do Piauí, politicamente também bastante visada e isso de alguma forma esparge as suas consequências nas relações pedagógicas. Dessa forma, fica evidente a ausência da figura da direção e das coordenações pedagógicas na condução direta do modelo

educativo proposto, levando muitas vezes até a julgamentos radicais, como é o caso da opinião da professora *L*, que afirma “não perceber a figura do orientador/supervisor nas relações pedagógicas”, fato compartilhado pelos professores *B* e *K*, que foram bem mais além e se reportaram da seguinte forma:

Eu acho que o trabalho deles deixa muito a desejar, os motivos, não vale apenas me questionar, mas é algo, se o trabalho é realizado, o efeito tem um alcance muito curto, certo, eles podem até ter um objetivo ideal, uma prática ideal, mas o que eles alcançam não é o que a gente espera. (PROFESSOR B)

Eu não vejo realmente, eu não sei como funciona no turno da manhã e tarde, mas a noite eu fico muito preocupado porque a coordenação pedagógica que existe no Liceu, está voltada mais para o controle dos diários de classe, o controle do início e término das aulas, controle do ponto dos professores e eu não vejo a coordenação pedagógica cumprir sua função realmente, eu não digo fiscalizar, mas pelo menos ajudar a fazer com que aquele aluno se interesse mais, aquele professor reveja a forma como estão sendo suas aulas, se quando ele não está agradando. Voltando à questão do aluno, há alguns poucos que têm vontade realmente e preocupação com o aprendizado, eles ficam órfãos, sem ter com quem reclamar porque a coordenação pedagógica, pelo menos no turno noturno, não cumpre a função realmente, aquela função propriamente dita da questão pedagógica, de fazer com que o aluno e o professor realmente façam o seu trabalho. (PROFESSOR K).

A leitura da fala dos professores deixa claro que há um distanciamento entre a figura do professor e da orientação pedagógica, ao nível de alguns não perceberem o trabalho da orientação ou simplesmente ignoraram, e mais, a citação do professor *K*, de que as pessoas que se apresentam como orientadores cumprem tarefas de controlar diários, horários e pontos dos professores, mostra claramente que algo está errado no tocante à distribuição de tarefas e, no caso específico do orientador pedagógico referenciado nas falas, fica comprovado o real desvio de função, quando o controle de diários e horários pode ser feito por um funcionário menos especializado, enquanto que o controle de frequência é uma questão que afeta diretamente à instância administrativa.

É bem verdade que cada professor da escola tem ciência do seu papel e da responsabilidade que está assumindo perante a sociedade. Ainda assim, fica clara a necessidade da ligação entre as práticas docentes propriamente ditas e os modelos de procedimentos sobre as quais devem ser orientadas, de tal modo que nessa interação todos falem o mesmo idioma, ou seja, que a proposta pedagógica adotada seja abraçada por todas as instâncias da organização escolar, que todos tenham pleno domínio dos seus propósitos e que mesmo diante de um ou outro ponto de discordância, este seja suplantado pelo voto da maioria e o processo se dê de forma consistente e produtiva.

4.2.3 Aspectos Marcantes na Prática Pedagógica

A assunção do objeto de estudo em torno das práticas pedagógicas de professores do Ensino Médio foi orientada para oferecer respostas a algumas indagações que permeiam o ideário de tantos quantos se prontificam a analisar as relações das práticas docentes com a legislação que a normatiza e cria as condições para a sua exequibilidade e, para melhor fundamentação de tais questionamentos, estabeleceram-se três pressupostos básicos, em que o primeiro deles parte da seguinte premissa: *que o modelo formativo, estruturado segundo a legislação pertinente, está suficientemente fundamentado para orientar as práticas pedagógicas no contexto da escola pública, especialmente na fase final da educação básica.*

Julgar tal assertiva exige que se verifique a contextualização onde esta prática vai ser realizada, se de fato o ambiente conta com os elementos essenciais para o seu desenvolvimento, se o esteio onde esta prática vai ser exercida está adequado às premissas estruturais, para que de fato possa acontecer o fazer educacional na sua plenitude.

É importante que se ressalte que o foco maior está dirigido para o Ensino Médio que à luz da LDB nº. 9.394/96 e principalmente em razão das transformações que vêm se processando no modo de produção e na gestão das relações de trabalho, decorrentes do desenvolvimento científico e tecnológico, foi levado a um repensar sobre a questão do propedêutico ao ensino superior e do profissionalizante voltado para o exercício de ocupações específicas no mercado de trabalho, de onde a conclusão lógica foi a reorientação desta modalidade de ensino para uma formação mais geral e equilibrada do indivíduo, atentando para o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e afetivas, pautadas por valores de inclusão e protagonismo social, que os qualifiquem a participar de um projeto de modernização e democratização da sociedade.

Se avaliada a questão formativa conforme os determinantes legais, a dedução primeira é de que houve da parte do legislador toda uma preocupação com a preparação dos futuros condutores do processo educacional, quando o artigo 62 da LDB nº. 9.394/96 afirma que: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]”.

Questionados a esse respeito, os professores sujeitos da investigação posicionaram-se em afirmar que o dilema da educação básica ministrada sobre as expensas do Estado é menos de ordem legislativa e mais da falta de motivação da própria clientela que

dela se beneficia, no que, conforme o Professor *B*, “é muito difícil o convívio educacional com jovens desmotivados e com suas preocupações voltadas para o rock, para as drogas e para as brincadeiras”. Seguindo esta mesma linha de raciocínio, o Professor *K* se declara às vezes angustiado por conta da baixa participação do alunado, que mesmo tendo uma estrutura funcional à sua disposição, pouco dela se utiliza.

Nós professores vivemos um pouco da angústia em relação a pouca participação dos alunos, principalmente nós de Geografia, disciplina que requer maior participação, e a aula dada de forma tradicional, eles se acomodam com a gente só falando e se a gente pede a participação deles, quase que eles não participam, realmente deixa um pouco angustiado a forma como as coisas estão se conduzindo (PROFESSOR K).

Visto por essa ótica, percebe-se que o próprio modelo educacional não está tendo a capacidade de motivar o seu alunado, exigindo dos seus idealizadores a busca das verdadeiras razões porque a escola em proposição não está despertando o interesse dos jovens pela aprendizagem.

A segunda premissa básica norteadora da investigação é a de que: *o conjunto dos saberes requeridos para um processo formativo deve estar ajustado ao conjunto das adversidades que norteiam a vida e as condições de trabalho do docente*. Aliada a essa questão vê-se que mesmo tendo sido motivo de preocupação do legislador, a ênfase na questão da contextualização como premissa básica para o bom desempenho dos processos educativos, o que se verifica é um descompasso entre as práticas educativas e as manifestações dos alunos em relação ao que lhe está sendo oferecido.

No caso específico do Liceu Piauiense, essa parece ser a questão de mais difícil solução, em parte pela heterogeneidade do alunado em termos de grupo etário e de aspirações pessoais, onde são encontrados jovens sem qualquer experiência de vida, que fazem da escola um espaço de fuga ou cumprimento de uma obrigação determinada pelos familiares, convivendo ao lado de pessoas que tiveram suas oportunidades interrompidas em épocas anteriores e hoje se acham de volta ao sistema escolar, atendendo a uma imposição do mercado que, em face às inovações tecnológicas, tende a cada dia se tornar mais exigente.

A visão dos professores acerca do desencontro entre práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e a própria recepção dos conhecimentos por parte dos alunos, está intimamente ligada ao desinteresse dos próprios alunos, que na sua maioria carregam uma forte carga de apatia com a realidade de que é parte, não se percebendo nenhuma vontade de superação, nenhuma ganância para avançar a extratos sociais mais elevados, deixando claro que estão satisfeitos com as atuais conquistas.

Desinteressados, a maioria que quer aprender nada, buscam apenas a aprovação (PROFESSOR *F*).

Não conseguem andar sozinhos, pouca motivação, pouco interesse, acho que é um problema associado à origem cultural (PROFESSOR *H*).

Na base desses mesmos questionamentos, assumiu-se ainda como pressuposto para nortear a investigação, a assertiva de *que os obstáculos de ordens pedagógicas, sociais, econômicas e culturais, em que se dão as práticas docentes, onde são estabelecidas as relações entre o mundo da teorização e a realidade cruel da sala de aula, são os principais elementos que justificam os porquês dos resultados apresentados à sociedade não serem os idealmente esperados.*

Não há dúvidas de que exista um hiato real entre a realidade vivenciada pela população que oficialmente se beneficia dos resultados propiciados pela escola pública do Ensino Médio e os aspectos técnicos que devem nortear os trabalhos práticos. A família que na organização do sistema escolar deve assumir a importante função de oferecer os condicionantes de ordem física e moral ao estudante, quase nunca oferece esta estabilidade tão necessária ao desenvolvimento moral e intelectual dos seus dependentes, depositando mais esta vertente da socialização ao sistema público oficial de ensino.

Sabe-se claramente que na maioria dos casos, a falta de organização dessa base de apoio ao estudante é dificultada pela própria falta de conhecimentos das famílias em relação aos sistemas de ensino, que organizados para universalização do atendimento a todos que a ele recorre, não pode isoladamente responder pela cimentação dos conhecimentos curriculares e ao mesmo tempo pela formação integral dos futuros cidadãos, tendo esta segunda parte que ser complementada pela família, em primeiro plano, e pelas organizações sociais não escolares criadas e mantidas pela sociedade.

Esta fragilidade ou baixo nível cultural das famílias, aliado a um também baixo nível de aspiração da grande maioria do alunado reforça a tese de que os obstáculos de ordem social e cultural vêm influenciando as organizações de ensino, vez que esta organização sócio familiar cobra muito pouco do sistema e este, induzido a apresentar resultados positivos sobre sua funcionalidade, entra na chamada onda da acomodação e passa a executar práticas educacionais apenas condizentes com as aspirações da sociedade.

A visão que nos foi passada das práticas ali desenvolvidas é de que pouco está sendo feito em relação à construção da profissionalidade dos alunos beneficiados, a vertente de preparação do mundo da produção está relegada a um plano secundário, não se discute a

questão da postura profissional, do papel dos jovens frente ao mercado de trabalho, das responsabilidades que terão que assumir no futuro, enfim, é muito pouca a chamada orientação para a cidadania.

4.3 Prática Pedagógica: a aula em foco

Existe todo um conjunto de elementos que permeiam as relações do fazer educacional, em que fazem parte os condicionantes de ordem legal, onde é dito o que deve ser feito e como deve ser feito, os equipamentos materiais que determinam o modo como as práticas educativas vão ser desenvolvidas, as estruturas sociais que vão moldar o formato do tipo de ensino a ser desenvolvido, os processos produtivos e as necessidades do mercado para os quais vão ser dirigidos os egressos dos processos educacionais, tudo voltado para caracterização dos cenários do ensino como condição para transmissão de conhecimentos e aprendizagem como receptáculo dos processos formativos.

No entanto, o embate de todo esse processo se dá efetivamente na sala de aula, é nesse espaço *místico* para professores e alunos que se efetivam as práticas da ensinância, que vão ser estabelecidas as interações entre o ensino e a aprendizagem, em que a efetivação das práticas pedagógicas vão dar corpo e sistematização aos modelos propostos pelos sistemas educativos e compatibilizar as aspirações de quem para ele recorre na condição de ator e beneficiário.

Essa interação, para que seja frutífera, parte de um conjunto de necessidades tanto da parte do professor, quanto das instituições de ensino e mais propriamente do aluno que é o objeto central do sistema educativo, em que para materialização é conveniente que se executem rotinas programadas, que se tenham planejadas as ações a serem desenvolvidas, de forma que as práticas pedagógicas possam ser desenvolvidas sem as interferências das condicionantes do meio ecológico para o qual foram programadas.

Nesse particular, é conveniente que se verifique que o *lôcus* de realização das práticas pedagógicas, cristalizados na sala de aula, exige de seus gestores um calendário de preparação de eventos flexível e adaptável às próprias situações-problemas que inesperadamente se apresentam e são solucionadas no cotidiano da própria aula, pois ao professor não é dado tempo para consultar manuais ou fazer encaminhamentos a instâncias superiores que estejam envolvidas nos sistemas educativos.

Dessa forma, fica claro que a própria aula se converte no centro da dinâmica educativa, pois tudo é programado para sua efetivação e é a partir dela que se efetivam as manifestações e aspirações da coletividade, se mensuram os rendimentos e se avaliam os resultados, portanto, a interação aluno-professor, o planejamento e a dinâmica da sala de aula encerram todo o ciclo do processo do ensinar e do aprender.

No caso da escola objeto deste estudo, o Liceu Piauiense, verificou-se que os alunos costumam apresentar comportamentos diferentes frente a questões conteudísticas e às posturas e métodos utilizados pelos professores. No caso dos conteúdos, ficou claro que nas aulas das chamadas disciplinas *duras*, como é o caso da Física, o trabalho do professor é facilitado pelo próprio impacto psicológico que elas causam. Já para as disciplinas ligadas às ciências sociais, a condução da aula depende muito da postura do professor, pois além do enfoque voltado para o conteúdo em si, ele precisa recorrer a instrumentos didáticos motivadores.

Em relação aos alunos, a conclusão a que se chegou, a partir das observações, é que na grande maioria não se percebe um projeto de vida, para eles não está claro o papel como estudante, quase não se visualizam perspectivas de futuro, o que eles pretendem adquirir do fruto da aprendizagem; e isto de forma direta interfere na própria aula, na medida em que o professor está se esforçando para lançar um conjunto de conhecimentos, num universo pouco estruturado, em que efetivamente o aluno se encontra numa fase de não saber o que quer e espera do futuro.

Partindo do quadro em que os alunos encontram-se ainda em busca do projeto de vida, assiste-se a conversas paralelas em plena sala de aula, inquietação de alunos em relação ao não domínio dos conteúdos ministrados, muitas vezes até descaso em relação a determinadas disciplinas e ao final do ano letivo, intensa corrida em busca de recuperação daquilo que não foi adquirido, levando, às vezes, professores e diretores da escola a situações vexatórias, por ter que dá explicações a familiares responsáveis, do porquê do sucesso ter sido frustrado.

4.3.1 Interação Professor-Aluno

O cenário para realização das práticas pedagógicas é a própria sala de aula e os atores que se acham envolvidos diretamente, no caso professores e alunos, não são objetos do mero acaso, pois tanto um quanto o outro, antes do embate direto, passam por um sistema de

preparação desenvolvida fora do espaço *místico* da sala de aula, em que participam diferentes instâncias da organização social.

Do lado do professor, é salutar esclarecer que não se chega à docência sem uma intensa preparação anterior, em que estão presentes os processos formativos nos quais são disponibilizadas as ferramentas metodológicas para atuação profissional; que haja uma organização legal e estruturada conforme o sistema político vigente, como forma de validar as ações aí desenvolvidas; que sua presença e participação seja respaldada pela vontade da organização social, de modo que sua mensagem encontre eco e seja validada.

No que tange ao aluno que se constitui no motivo e receptáculo do processo educativo, é necessário que se avalie o caráter da reprodução e perpetuação dos sistemas sociais e produtivos, na medida em que o hoje aluno será no futuro o professor ou o gestor do sistema educativo, fato que transporta para a escola do Ensino Médio a responsabilidade de materialização do que prega os PCNs de preparação do indivíduo para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho.

Ciente de tamanha responsabilidade em materializar os processos formativos no sentido da preparação de cidadãos conscientes, críticos e participativos, buscou-se junto aos professores sujeitos da pesquisa, os fatores que facilitam o trabalho de aprendizagem dos alunos do Liceu Piauiense e recebeu-se as seguintes manifestações:

A própria estrutura, biblioteca equipada, acesso à internet, laboratórios e salas confortáveis. (PROFESSOR A).

Facilitaria o processo de aprendizagem se tivéssemos melhorado ainda mais o acervo da biblioteca, um maior dinamismo no acesso à internet, uma maior interação entre os conteúdos. (PROFESSOR B).

A estrutura que o colégio oferece (biblioteca, sala de vídeo, informática, etc.). (PROFESSOR C).

No meu entender, somente a boa vontade do professor, pois os materiais didáticos são escassos. (PROFESSOR D).

A participação dos alunos, a resolução das atividades propostas, a boa vontade dos alunos. (PROFESSOR E).

Eu procuro motivar os alunos com atividades dinâmicas, com exemplos. (PROFESSOR F).

É uma das melhores estruturas em termos de escola pública, tem laboratórios, biblioteca, bons professores, é bem localizada. (PROFESSOR G).

Sua boa estrutura, o empenho dos professores, o apoio das instancias superiores. (PROFESSOR H).

A dedicação de alguns professores. (PROFESSOR J).

As excelentes instalações físicas da escola, bem como o esforço por parte do corpo discente. (PROFESSOR K).

A utilização de recursos áudio-visual, atividades extra classe. (PROFESSOR L).

Da análise das falas citadas, percebe-se que há diferentes olhares sobre o mesmo processo. No entanto, percebe-se que os professores associam o bom rendimento às facilidades para o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas e ao empenho e dedicação dos alunos, deixando claro que a interação professor-aluno é salutar e produtiva para o processo de aprendizagem.

4.3.2 Planejamento da Prática Pedagógica

Não restam dúvidas de que o modelo formativo está diretamente associado à proposta pedagógica da escola e esta em perfeita consonância com a legislação vigente. Nesse aspecto e ao que se pôde observar, há este comprometimento do Liceu Piauiense, como escola pública, quando define que o trabalho ali realizado objetiva o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, elementos plenamente ajustados ao disposto no texto constitucional brasileiro, que no artigo 205 enfatiza que a educação será desenvolvida visando “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

De forma mais direcionada, a proposta pedagógica do Liceu Piauiense especifica que seu objeto central é:

Adotar estratégias de ação que visem à prática de atividades didático-pedagógicas e tecnológicas, que possibilitem a elevação do padrão de qualidade do ensino-aprendizagem, a fim de conduzir o aluno ao desenvolvimento do raciocínio crítico, ao aprimoramento de sua formação ética e moral, ao exercício consciente da cidadania e à preparação para o mercado do trabalho. (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO LICEU PIAUIENSE, 2005, p. 06).

Avaliando a essência do objetivo acima explicitado, pode-se deduzir que existe uma preocupação toda especial em relação às práticas pedagógicas a serem desenvolvidas de forma a ajustá-las aos preceitos da didática e das tecnologias, tenciona a escola elevar o

padrão de qualidade do ensino ali desenvolvido, enfatiza o desenvolvimento do raciocínio crítico como competências para o convívio desenhado pelos novos cenários da modernidade, sem esquecer do aprimoramento ético e moral, tão necessários à vida em sociedade.

Em nível de proposta não se pode negar que a intenção está realmente bem ajustada aos ditames da legislação, entretanto, há uma distância enorme entre o plano das intenções e as práticas ali desenvolvidas. A escola diz na sua proposta pedagógica que um dos seus objetivos específicos é a capacitação de professores de todas as áreas, visando à melhoria da qualidade do ensino, diz que objetiva trabalhar no sentido de elevar o padrão de qualidade do ensino ali ministrado, de forma a conduzir o aluno ao desenvolvimento do raciocínio crítico e ao mesmo tempo tratar do seu aprimoramento moral e ético.

No âmbito da operacionalização, é importante que se destaque que mesmo com a boa vontade de um outro representante da cúpula decisória, o que tem se observado é uma total ausência de reuniões voltadas para o planejamento de ações e montagem de estratégias para a consecução dos objetivos.

4.3.3 A Aula e Sua Dinâmica

Aqui certamente está a chave da complexa equação a que toda a comunidade técnica tem voltado suas atenções, que é como ser reflexivo diante de um ambiente prático pouco favorável, ou quando muito, o que este ambiente possibilita é o redirecionamento da capacidade intelectual da comunidade docente para os problemas de ordem familiar, estrutural e organizacional.

Debruçando-se em relação à questão da reflexividade sobre os sistemas de ensino e principalmente sobre a sua validade para o ideal rendimento do aprendizado, Mizukami (2000) afirma que a premissa básica do ensino reflexivo está na *base da sua prática de sala de aula*, no sentido em que a reflexão oferece a ele a oportunidade da tomada de consciência sobre o conjunto de crenças, valores e suposições associadas a estas mesmas práticas, da mesma forma em que possibilita o julgamento sobre a validade dos procedimentos adotados em relação às metas antes estabelecidas, espelhando a que possa tornar explícitas suas teorias implícitas sobre as práticas pedagógicas.

A posição assumida remete o problema para o ambiente de sala de aula, situação para a qual não há muito a se questionar, pois de outra forma não seria possível a mensuração dos resultados almejados na relação ensino \times aprendizagem. Por outra forma, é importante que

se ressalte que o exercício da reflexão na profissão docente ou em qualquer outro campo da atividade humana é resultado de um processo continuado, no qual o profissional nele envolvido vai experimentando situações dentro de contextos específicos, e conclui que: “[...] os processos de aprender a ser professor, de aprender do trabalho docente são feitos em percursos de longa duração e sem um estágio final estabelecido a priori [...]”. (MIZUKAMI, 2000, p.143).

Também há de ressaltar que o domínio das técnicas, das rotinas de aprendizagens, dos procedimentos operacionais, está associado quase sempre às situações moldadas na sala de aula e constituídas por características multidimensionais e carregadas de imprevisibilidade e unicidade, nas quais as soluções requerem capacidade e consistência de quem as vai resolver, no espaço mínimo e na individualidade do seu ambiente prático. Dito de outra forma, o professor, no espaço da sala de aula, é um solitário que toma decisões ao longo da aula, com base em interpretações não previstas de situações práticas, vez que, a rotina da sala de aula cria seus próprios embaraços e exige suas próprias soluções.

Questionados os sujeitos em relação ao que significa ser professor da escola pública, verificou-se uma convergência no sentido da consagração de certo heroísmo, pois todos explicitam dificuldades de várias ordens para o exercício da docência no espaço público, reconhecem não serem valorizados, não terem o merecido reconhecimento, serem submetidos a jornada de trabalho muitas vezes estressante e distribuída em duas ou mais escolas. As falas apuradas comprovam o que se afirma:

Ser professor é você abdicar de uma série de coisas, uma remuneração financeira à altura de suas necessidades, e você amar a cultura, é você se preocupar com aqueles que estão num nível intelectual abaixo de você. (PROFESSOR B).

Ser professor é tudo, é abraçar com vontade a profissão (PROFESSOR G).

Ser professor é ter o reconhecimento do aluno, é encontrar o aluno por aí e bem. (PROFESSOR H).

Ser professor é ser educador, envolver os alunos, repassar os conteúdos e estimular a participação. (PROFESSOR K).

Por outro lado, fica a grande preocupação de como exercer a profissão de forma consciente, diante das inúmeras dificuldades que surgem no caminho, como ser reflexivo, se os problemas pessoais falam mais alto, se a escola te impõe uma carga excessiva de trabalho. O que se verifica no caso do Liceu Piauiense, é que são pouquíssimos os professores que estendem suas preocupações com a eficiência de suas práticas, com a efetividade da

aprendizagem, limitam-se, portanto a jogar o conteúdo e quem for mais obstinado ou tiver maior determinação, que os receba e tire os melhores proveitos.

Não que se trate de profissionais incompetentes ou irresponsáveis que deliberadamente tentem comprometer os processos de aprendizagens, há uma teia enorme de problemas associados e cada um contribuindo à sua maneira para a progressiva degeneração do quadro em que se operacionaliza a educação pública, onde orquestradamente se materializa a idéia de que se é público, não é de boa qualidade, e nisto assiste-se a própria sociedade pagando duplamente por um serviço que se executado eficientemente, fiscalizado e acompanhado pelos reais beneficiários, certamente estaria apresentando outros resultados. A esse respeito, o professor *H* assim se posiciona:

Eu não colocaria a culpa nos professores, nos alunos, nas famílias e colocaria em todos porque infelizmente nós temos a omissão da luta, a família que consegue pagar duas vezes, paga os impostos, paga um monte de obrigações e paga a escola para o filho, ao invés de brigar por uma escola de qualidade, e aí, cada pessoa que coloca o filho numa escola particular, está renunciando a obrigação de lutar pela melhoria deste serviço essencial. (PROFESSOR *H*).

De forma mais pormenorizada, entram as questões de cunho administrativo, como a rede burocrática em que é materializada a educação pública, que engessa a escola em relação às deliberações que deveria tomar, negando inclusive parte dos dispositivos constantes do artigo 12, da LDB nº. 9.394/96, que em tese concede autonomia para a escola administrar pessoal e seus recursos materiais e financeiros, além de poder montar sua própria proposta pedagógica, quando na verdade há todo um quadro normativo expresso pelas instâncias superiores a ser seguido, de modo que para a escola restam apenas as críticas que são depositas ao sistema educacional público, pois internamente não pode equacionar os problemas de falta de equipamentos necessários à boa prática docente, não tem como enfrentar o crítico problema da remuneração do professor a ela subordinado, não tem como decidir sobre a natureza da sua clientela, pois isso quase sempre é parte da política de atendimento da própria Secretaria da Educação a quem a escola está subordinada.

Outra faceta dessa complexa equação é fazer com que o professor se sinta estimulado a desenvolver suas atividades dentro de um ambiente totalmente adverso, onde quase tudo contribui negativamente, não existe reconhecimento do trabalho desenvolvido, pois o próprio sistema está em volta de profunda falta de credibilidade, de tal modo que dar visibilidade a uma ou outra ação de um professor isoladamente é tarefa praticamente impossível. O tipo de alunado que para lá recorre já chega desprovido de ambições para saltos

mais altos na escala social, as condições ambientais em que se acha submetido se encarregam de criar e alimentar esta imagem de acomodação com o *status quo*, em que o próprio professor, imerso nas dificuldades do dia-a-dia e diante da compensação que lhe é oferecida pelo serviço prestado, deixa de ser o referencial de profissional bem sucedido que foi em épocas anteriores.

A discussão das práticas pedagógicas dos professores do Ensino Médio, realizada a partir dos referenciais teóricos e focada para as experiências vivenciadas nos espaços do Liceu Piauiense, mostraram que existe um campo amplo a ser trabalhado, no sentido de compatibilizar os elementos apregoados nos textos legais e a realidade das práticas que se desenvolvem no dia-a-dia da escola pública.

As falas dos professores sujeitos da pesquisa e as informações colhidas a partir das observações empreendidas no decurso da sua realização possibilitaram que se inferissem constatações catalogadas de forma pontuada nos diversos instrumentos de pesquisa, em contextos relacionais mais amplos e voltados para a compreensão de grande parte dos problemas que permeiam o fazer acontecer da escola pública brasileira, temas que serão abordados no capítulo seguinte, onde são apresentadas as considerações conclusivas e as recomendações necessárias a reflexões e aprofundamentos investigativos posteriores.

Capítulo 5

Considerações Finais

[...] A escola de nível médio é nosso navio. Direção, funcionários e professores formam a tripulação e os alunos são os passageiros, diga-se de passagem, não muito satisfeitos com a viagem. (VILMA ABDALLA, 2004, p. 114).

CAPÍTULO 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A idéia central deste estudo nasceu das preocupações com o estado e o papel da escola pública como instrumento social criado pela sociedade em seu benefício e o custo que esta mesma escola acarreta aos seus mantenedores, para justificar os resultados que vêm apresentando aos sistemas sociais e econômicos organizados.

Avaliar uma questão de tamanha envergadura pareceu-nos extremamente complicado, pois envolve variáveis de natureza muito diversa, razão porque tomamos apenas as práticas pedagógicas de professores do Ensino Médio e passamos a investigá-los sobre a ótica da escola pública de nível médio. O foco dirigido para o Liceu Piauiense deu-se em função de constituir-se na mais tradicional instituição de ensino do Estado do Piauí e que em função também da sua localização e mais especificamente por trabalhar com uma clientela/alunado bastante diversificada em relação à origem social, nível econômico e local de moradia.

É natural que para qualquer tema que se tome como objeto de investigação científica, se delimite o seu campo de abrangência e no presente caso não fugimos a esta tradicional norma de delimitação, entretanto, antes das atenções à fixação dos limites do estudo, fez-se uma rápida incursão sobre seus elementos antecedentes, como forma de bem situá-lo à luz da visão do pesquisador e principalmente no contexto das políticas públicas que normatizam os sistema educacionais.

Situar o pesquisador no contexto em que os fatos educacionais são processados, foi de extrema necessidade, em razão de que mesmo se referindo a temas que brotam do eixo das relações sociais, o tratamento técnico a ele dispensado é fruto de reflexões isoladas em que a sua plena interpretação passa pela necessidade da seletividade de enfoques e pelo entendimento de como os fenômenos se organizam e são partilhados pelos que deles se interessam.

A busca desses referenciais antecedentes foi necessária, no sentido em que julgou-se conveniente mostrar elementos pertinentes à evolução dos sistemas educativos e as nuances sobre os quais foram operados e em que sempre estiveram associados a interesses localizados, ora de grupos sociais e econômicos, nos casos das organizações feudais, agro-exportadoras e mais recentemente, das indústrias de manufaturas e dos processos de distribuição, ou, numa escala mais ampliada para atender a interesses do clero e conjuntamente dos sistemas políticos sobre os quais os cidadãos estavam subordinados.

Esse percurso sobre os antecedentes que envolvem os sistemas educativos teve a missão de também mostrar o percurso e os desafios enfrentados pelas instituições educativas no sentido da socialização do acesso a um número maior de beneficiários, como forma não só de disseminação do conhecimento, mas acima de tudo, atender às novas demandas que os sistemas produtivos estavam a exigir, em função do surgimento de novos processos produtivos e do aumento constante dos mercados consumidores.

Em se tratando de um estudo de cunho científico, necessário se fez adequá-lo a uma linha metodológica de investigação, no caso, enquadrou-se na linha das pesquisas qualitativas, de cunho exploratório, na modalidade dos estudos de casos, onde pode-se focar diretamente o objeto, de forma a dá-lhe uma estrutura organizativa nos padrões exigidos pela agência formadora e pela própria tecnologia que normatiza a produção de trabalhos técnico-científicos.

A contextualização do objeto no seu campo de atuação, o método de investigação tomado como referencial e a opinião de renomados estudiosos, dos quais salientam-se: Nóvoa, García e Tardif e outros, foram importantíssimos para o estabelecimento dos pressupostos do estudo que se constituíram: na assertiva do professor como detentor de saberes e como elemento de ligação entre os processos de ensino e aprendizagem, nos processos formativos como fundamentadores das práticas pedagógicas e na influência das condições ambientais e materiais sobre a qualidade da aprendizagem que se delineia materializar através da proposta formativa.

Esses pressupostos, vistos de forma integrada, consubstanciaram o diálogo que se estabeleceu ao longo do estudo, sobre as práticas pedagógicas de professores do Ensino Médio, para o que, serviram de parâmetros: a explicitação dos modelos formativos, o contexto sócio-histórico e político em que a docência vem sendo exercida no Liceu Piauiense e as representações dos professores sobre educação, ensino, currículo e práticas pedagógicas.

Na linha dos processos formativos, mostrou-se que mesmo seguindo os fundamentos da legislação pertinente, os institutos formadores pecam em não compatibilizar

as nuances da formação teórica com o ambiente prático em que a docência vai ser exercida, da mesma forma em que os próprios sistemas não conseguem se ajustar às mudanças que as novas normas legislativas impõem. Não que os sistemas sejam incompetentes, mas por ignorarem que mudanças nos procedimentos das instituições escolares não se fazem por *decretos*, exige sim, sensibilização, tempo e participação coletiva de tantos quantos se achem envolvidos no processo.

No âmbito da história, há de se verificar que até a criação do Ministério da Educação e Cultura, em 1930, e especialmente a partir do advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (LDB nº. 4024/61), as políticas voltadas para os processos formativos se davam em torno de iniciativas pontuadas de curto alcance e inspirada em experiências externas. Mesmo depois da implementação das LDBs, a observância das particularidades regionais que devem nortear a elaboração dos currículos pouco têm sido levadas em consideração e a realidade mostrada é a de uma escola voltada para a transmissão de conhecimentos acadêmicos dissociados de preocupações com a formação de seres humanos capazes de exercer sua cidadania em todas as dimensões.

Essa questão dos processos formativos voltados para o cientificismo e/ou tecnicismo suscitou no estudo uma outra vertente de preocupação, esta voltada para as novas tendências e perspectivas da formação dos docentes que vão povoar as nossas escolas, que tipo de formação devem receber e como devem se conduzir no âmbito da atuação profissional. Aspectos essenciais para condução dos processos educativos dentro do espírito da interdisciplinaridade e contextualização presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Registre-se que esta nova forma de atuação dos professores voltada não mais para a transmissão pura e simplesmente do conhecimento, mas para uma apropriação dos mesmos, passou a exigir uma nova plataforma dos processos formativos, esta conjugando saberes científicos, literários e históricos com as questões pedagógicas e com os métodos de transmissão dos conhecimentos.

A adequação a esse novo papel impôs ao professor uma nova postura profissional na qual tem que incorporar, além da figura enigmática do cidadão transmissor de conhecimentos e socializador de costumes, a do gestor de uma atividade que mesmo não recebendo a valorização que lhe é devida, é julgada cada dia mais necessária à vida da sociedade contemporânea.

Visto por essa ótica, o professor além das habilidades profissionais necessárias para a boa condução do trabalho docente, tem que se postar em forma de cidadão exemplar, no sentido em que suas ações são tidas como exemplares para o modelo social, e junto a tudo

isso, tem que viver como pessoa que sente necessidades específicas, emoções, tristezas, da mesma forma que os demais *mortais*, só que suas reações não são vistas como pessoais, e sim como de professor.

Em relação à questão do currículo como eixo estruturador do processo formativo, verificou-se a existência de documentos com essa finalidade, entretanto, o que se percebeu foi que mesmo constando uma proposta curricular na escola, ela é pouco divulgada, ao ponto da maioria dos atores envolvidos desconhecer-la. Ou seja, trata-se de um documento que visa atender apenas a burocracia do sistema, quando o ideal seria que fosse trabalhado conjuntamente e os conteúdos nele inseridos se materializassem e chegassem em forma de conhecimentos aos seus reais beneficiários.

Do ponto de vista legal, o Liceu Piauiense está ajustado aos Parâmetros Curriculares Nacionais, sua proposta contempla as três áreas de conhecimento definidas como parte geral e ainda trata da parte diversificada, fixa uma carga horária de 3.800 horas/aulas e ainda afirma que o ensino ali ministrado objetiva a preparação do cidadão para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho. Só que esta realidade não é socializada com os professores, mostrando claramente que há um paradoxo entre a realidade prescrita e a vivenciada no ambiente das práticas.

Sabe-se claramente que existem inúmeros empecilhos em relação ao fazer educacional, mas o que se espera é que sejam removidos, e a iniciativa para tal deve partir inicialmente das autoridades constituídas, que na escola está representada pela direção e seu grupo de assessoramento. E em relação ao caso prático do Liceu Piauiense, as observações realizadas e as opiniões colhidas junto aos sujeitos da pesquisa, apontaram para uma quase ausência de coordenações pedagógicas e nos casos em que era identificada a sua presença, se fazia sempre com a ressalva de desvio de função, pois ao invés de se voltar para os conteúdos a serem ensinados, prendiam suas atenções com a fiscalização e punição dos professores.

Essa teia de situações vivenciadas no ambiente interno da escola mostrou que os processos formativos que ali são trabalhados carecem de um repensar em relação ao seu formato e na forma como está sendo administrado, como forma de melhorar a qualidade dos seus resultados.

É necessário que se (re)veja a relação de professor com as coordenações pedagógicas, que as coordenações trabalhem de forma mais efetiva a questão dos conteúdos, que diga claramente como devem ser ministrados, de forma a contemplar o que está apregoado na proposta pedagógica, que haja efetivamente uma proposta pedagógica socializada e aceita por todas as instâncias da escola.

Trata-se de um universo complexo no qual você vai ter sempre a presença numerosa de professores, vai ter vários professores ministrando a mesma disciplina, vai ter disciplina cujo conteúdo é complementar a outra disciplina, e isso vai exigir da direção um esforço redobrado no sentido de formar equipes de trabalho, pois o que se verifica atualmente é que cada um age conforme sua própria vontade, segue seu próprio destino, sem preocupações maiores com a questão da interdisciplinaridade, com as particularidade do alunado e com os resultados do trabalho que vem sendo realizado.

São gritantes os desencontros entre docentes e administração e entre os próprios professores. Cultuou-se a idéia da falta de tempo e nisto justifica-se a falta de integração do quadro funcional, a falta de reuniões para planejamento das atividades docentes, a falta de avaliação dos resultados que vêm sendo alcançados e conseqüentemente a falta de (re)orientação em torno da operacionalização do projeto político-pedagógico da escola.

Vistos por esse ângulo, como então esperar que as ações desenvolvidas impulsionem a elevação do padrão de qualidade do ensino e despertem no aluno o espírito crítico e o aprimoramento de sua formação ética e moral em benefício da boa convivência em sociedade.

Percebe-se a falta de políticas de capacitação do pessoal docente, pois as poucas iniciativas presenciadas partiram de vontade pessoal do próprio docente, ou quando não, de estímulo proporcionado por outra instituição a que o docente esteja vinculado, tornando uma questão dilemática, no sentido em que grande parte dos professores encontram-se entre metade e final de carreira, portanto, já bastante distantes da época em que participaram de processos formativos em níveis acadêmicos.

Chamou-nos a atenção, as falas dos professores em relação à percepção de suas práticas docentes, em razão da pouca importância que vem sendo atribuído aos próprios procedimentos de como estão conduzindo as suas atividades, sem maiores preocupações com os fins do trabalho realizado, mostrando que a regra se encerra no cumprimento de uma relação contratual apenas, esquecendo-se que escolarização é fruto de um processo contínuo, onde avaliações sucessivas devem ser realizadas como forma de (re)ajustar os ganhos aos elementos preconizados nos planos de trabalho.

Alegam-se quase sempre a falta de estrutura material para bem desenvolverem as suas práticas, mas em muitos casos estas dificuldades podem ser superadas com o uso criativo dos recursos disponíveis, com a improvisação de outros recursos metodológicos que possam ajudar na fluidez dos procedimentos didáticos, de forma a minimizar a própria falta de

interesse do alunado, questão amplamente citada pelos professores como empecilho para o melhor rendimento do aprendizado.

A falta de valorização do profissional da educação tem sido ponto de amplas discussões entre as representações da categoria e os próprios docentes se dizem decepcionados com as condições de vida que desfrutam em função do salário que percebem, de tal forma que é muito comum encontrar professor disposto a buscar outra alternativa profissional que lhe proporcione maior estabilidade e conforto pessoal e familiar.

Em relação à motivação para ingresso na carreira docente, os dados mostrados na pesquisa indicaram que apenas 25% apontaram a vocação como canal para ingresso na atividade docente, confirmando que a grande maioria está lá mais por necessidade e falta de outras alternativas no mercado de trabalho do que propriamente por aquele desejo nato de querer ser professor. Isso certamente é fruto do desprestígio da atividade docente em relação a outras atividades e mais especificamente em relação à remuneração do profissional da educação.

Associado a esta baixa valorização do profissional da educação junta-se a falta de motivação do próprio profissional professor e cujos reflexos se espargem sobre suas práticas, ao ponto de eles próprios reconhecerem que isso também está contribuindo para queda da qualidade do ensino que está sendo administrado nas escolas públicas.

Diante desse quadro apresentado nas linhas anteriores, a constatação é de que há um efeito em cadeia, formando um ciclo vicioso em que um não faz porque o outro não cobra, porque o outro não reconhece, e o resultado final é o sistema cada dia menos inclusivo e mais seletivo.

Essa situação gerada pelo desarranjo no modelo formativo alimenta outra situação que também contribui para a baixa qualidade do ensino ministrado, que é a forma como o professor passa a ver o alunado da escola pública, como um coitadinho, vítima do sistema produtivo, desinteressado e desmotivado e fadado a reproduzir os vícios que caracterizam a sociedade da qual é parte integrante e isso também se incorpora à gangorra do fracasso, em que às vezes até despercebidamente o professor alimenta.

E essa representação negativa não esbarra apenas na relação de como o professor vê o aluno. O próprio professor também passa a ter um olhar específico sobre o seu próprio papel, na medida em que não consegue empolgar a sociedade para a qual presta o serviço, tendo que conviver com o próprio fracasso do sistema educativo, quando observa os dois mundos que se delineiam à sua frente, onde os alunos da escola particular abocanham as vagas públicas mais valorizadas das universidades públicas e os alunos do sistema público

ficam retidos na peneira da seletividade ou se dirigem para os cursos de baixa concorrência e de menor valorização no mercado profissional.

De forma bem resumida, assiste-se à escola pública funcionando, constata-se a necessidade da sua manutenção como única alternativa para uma numerosa parcela da população que não pode custear sua permanência numa escola particular, testemunha-se o esforço do poder público em manter essa escola ativa, mesmo assim, é vidente o descrédito com que essa escola é tratada, não só pela população beneficiária, mas pelos próprios professores e auxiliares que nela trabalham.

A conclusão, portanto, a que se chega é de que há um movimento estrategicamente organizado para mostrar que a escola pública é ruim, que seus métodos e postulados estão em desacordo com a vontade do povo, que seus resultados estão distantes dos almejados pela sociedade e pelo mercado, enfim, este movimento de origem indefinida está tentando provar que acabou a *era* da escola pública e abriram-se as possibilidades para a ganância do mercado, que dia após dia torna-se mais poderosa rumo ao seara da lucratividade.

Diante de um estudo de tamanha relevância, não poderia deixar de enfatizar alguns pontos que pareceram conflituosos e, portanto, carentes de maior aprofundamento em outros estudos que venham a ser desenvolvidos na área das práticas educativas, tais como:

- Uma adequação maior dos aspectos legais sobre os quais se fundamentam os processos formativos e pedagógicos ao campo real em que são materializados.
- A necessidade de uma aproximação maior das agências formativas com as instituições responsáveis pela execução da Educação Básica.
- A necessidade que a sociedade tem de repensar o olhar sobre o professor e sobre o cidadão que o é, e ajudar a buscar alternativas para sua valorização profissional.

Em relação ao próprio Liceu Piauiense com foco central da investigação, constatou-se a necessidade de um repensar sobre os seguintes aspectos:

- As posturas profissionais e a reflexão sobre o trabalho desenvolvido.
- Trabalhar melhor a questão do currículo e da proposta pedagógica, dando-lhes maior visibilidade e integrando-os ao corpo docente.
- Repensar o papel e o trabalho das coordenações pedagógicas.
- Trabalhar melhor a interação professor/coordenações/direção.

- Avaliar o apêndice do currículo voltado para a questão da preparação para o mundo do trabalho.

Sabe-se das dificuldades para a recondução da escola pública rumo ao prestígio que desfrutou no passado, mas o que se demonstrou em várias seções do presente estudo é que não houve a tão decantada queda da qualidade do que é ensinado. Antes de admitir-se que esta tese é verdadeira, é importante que se avalie outras variáveis que se associaram ao processo educacional, como a não mais a quase exclusividade do fazer educacional, a apropriação de conhecimentos por parte de uma parcela maior da população e como consequência, a formação de uma gama maior de críticos aos resultados educacionais, o acesso da população a um conjunto mais amplo de bens e serviços tecnologicamente mais aperfeiçoados, sem contar a própria evolução natural e apropriação dos inventos do progresso científico.

Em relação ao Liceu Piauiense e à própria escola pública de Nível Médio, é salutar que se aproveitem os elementos intrínsecos da lei e ponha-os a serviço de uma maior consistência dos processos educativos, que se utilize a excelência das estruturas e dos modelos pedagógicos, no sentido de se dá cumprimento ao que determinam os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de proporcionar formação integral do cidadão para a vida e para o mundo do trabalho.

Referências

- ABDALLA, V. **O que pensam os alunos sobre a escola noturna**. São Paulo : Cortez, 2004.
- ALTET, M. **Análise das práticas dos professores e situações pedagógicas**. Porto, Portugal : Porto Editora, 2000.
- ANDRÉ, M E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP : Papyrus, 1995.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2005.
- BELLOCHIO, C. R.; TERRAZAN, E.; TOMAZZETTI, E. Profissão docente: algumas dimensões e tendências. **Caderno de Educação**. v. 29, n. 2. 2004. Disponível em: <www.ufsm.br/ce/revista/revce/2004/02/r2.htm>. Acesso em: 28 out. 2006.
- BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K.. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal : Porto Editora, 1994.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. SEMTEC. **Parâmetros curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília, 2002.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo : Cortez, 1995.
- COLÉGIO ESTADUAL ZACARIAS DE GÓIS. **Proposta pedagógica**. Teresina, PI, 2005.
- CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1978.
- Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômico. Salário mínimo nominal necessário. Abril de 2005 a abril de 2007. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/rel/rac/salminmai07.xml>> Acesso em: 09 abr. 2007.
- DOMINGUES, J. L.; TOSCHI, N. S.; OLIVEIRA, J. F. de. A Reforma do ensino médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação e Sociedade**, v.21, n.70, Campinas, abr.2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101>. Acesso em: 27 fev. 2007.
- EVANGELISTA, M. O.; SHIROMA, E.. Profissionalização: da palavra à política. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Lisboa: Porto, 2003.

EZPELETA, J. **Pesquisa Participante**. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1986.

FELIPPE, B. T. **A construção da docência para o ensino médio: políticas públicas educacionais em ação**. 2000. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2000.

FLORES, M. A.. **Dilemas e desafios na formação de professores**. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares. Lisboa: Porto, 2003.

FRANCELINO, A. G.. Repensando o papel do professor: a pedagogia crítica e a construção social do conhecimento. In: FERREIRA, A. L. (Org.). **O cotidiano escolar e as práticas docentes**. Natal: EDUFRRN, 2000.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo : Edart – São Paulo Livraria Editora Ltda, 1977.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. 5 ed. São Paulo : Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34 ed. São Paulo : Paz e Terra, 2006.

FUNDAÇÃO CEPRO. PIB: regional e municipal. Teresina, 2007.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto - Portugal : Porto Editora, 1999.

_____. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In. **Os Professores e a sua Formação**. Coord. António Nóvoa. 3.ed. Lisboa-Portugal : 1992.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 3. ed. São Paulo : Cortez, 2002.

LIMA, M. da G. S. B. **O Desenvolvimento Profissional dos/as Professores/as pelas Histórias de Vida:** revisitando percursos de formação inicial e continuada. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN. 2003.

LIMA, M. D. F. **Formação de docentes em serviço:** o processo formativo da experiência de estágio supervisionado. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN. 2005.

LOPES, E. M. T; GALVÃO, A M. de O. **História da educação.** Rio de Janeiro : DP&A, 2001.

LUDKE, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo : EPU, 1986.

MARTINS, R. M. N. **A questão da prática educativa na formação e no desempenho de professores da rede pública de educação básica:** estudo de caso do centro de ensino fundamental 215 de Santa Maria no Distrito Federal – Brasil. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal, 2005.

MELLO, G. N. **Formação Inicial de Professores para a Educação Básica:** uma (re)visão radical. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, vol. 14, n. 1, jan/mar. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf>> Acesso em: 14 fev. 2007.

MIZUKAMI, M. da G. N.. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R. R. de. **Educação:** pesquisas e práticas. Campinas, SP : Papyrus, 2000.

NOGUEIRA, M. A; MARTINS, C. M. **Bourdieu & a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora, 1995.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NOVOA, A. (Coor.) **Os Professores e sua Formação.** Porto, Portugal : Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, S. M. L. G. **As concepções de aprendizagem no contexto educativo:** um estudo diagnóstico em alunos de um curso de magistério no nível médio. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação). Natal – RN, 1999.

PIAUI (Estado). Lei Complementar nº 13, de 3 de janeiro de 1994, alterada pela Lei Complementar nº 025, de 15 de agosto de 2001. Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores Públicos Civis do Estado do Piauí.

RAMALHO, B. L. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.** Porto Alegre : Sulinas, 2003.

RIBEIRO, M. L. S. **Introdução à história da educação brasileira.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.** 2. ed. São Paulo : Cortez, 2001.

RODRIGUES, J. M. C. **A formação da docência no Instituto de Educação da Paraíba: antigos e atuais desafios para a profissionalização do professorado.** 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal (RN), 2000.

RODRIGUES, N. **Por Uma Nova Escola: o transitório e o permanente na educação.** 6 ed. São Paulo : Cortez e Autores Associados, 1987.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. – Porto Alegre: ArtMed, 1998 (trad. Ernani F. da F. Rosa).

SAVIANI, D. **A nova lei da educação : trajetória, limites e perspectivas.** Campinas, SP : Autores Associados, 1977.

_____. **Educação brasileira : estrutura e sistema.** Campinas, SP, Autores Associados, 2000.

SCHEIBE, L. Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século: Análise de perspectivas. **Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED.** Poços de Caldas, MG, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reuniões/26/outrostextos/seledachebe.doc>>. Acesso em: 11 jan. 2007.

SCHWARTZMAN, S. **Os desafios da educação no Brasil.** Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2005. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/challenger/simon.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2005.

TRIVIÑOS, A N. S. **A Pesquisa Qualitativa em Educação: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo**. São Paulo : Atlas, 1987.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre : ArtMed, 1998.

ZIBAS, D. M. L., (2005). A reforma do ensino médio nos anos 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28 jan-abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a03n28.pdf>> Acesso em: 03 fev. 2006.

Apêndices

APÊNDICE 1

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO CORPO DOCENTE DO COLÉGIO
ESTADUAL “ZACARIAS DE GÓIS” – O LICEU PIAUIENSE

Tema: vida dos professores

Sujeitos: professores dos três turnos e das diversas disciplinas

1. Nome: _____ Telefone: _____
2. Naturalidade: _____ Sexo () M () F
3. Faixa de idade: _____ (anos completos)
4. Escolaridade:
 - 4.1. Na escolaridade básica, cursou magistério: () Sim () Não
 - 4.2. Sua graduação (3º grau) é: () Licenciatura () Bacharelado () Ambas
 - 4.3. Atualmente possui:
 - Especialização concluída () Sim () Não. Qual? _____
 - Mestrado concluído () Sim () Não. Qual? _____
 - Doutorado concluído () Sim () Não. Qual? _____
 - Está cursando alguma pós-graduação () Sim () Não.
Em que área? _____
5. Tempo de serviço:
 - Como professor: _____
 - Como professor no ensino médio: _____
 - Como professor no Liceu Piauiense: _____
6. Vínculos empregatícios que possui atualmente:
 - No Estado: () Efetivo () Prestador de serviços () Estagiário () Outro
 - No Município: () Efetivo () Prestador de serviços () Estagiário () Outro
 - Setor Privado: () Contrato efetivo: () Sim () Não () Estagiário () Outro
 - Em todos os casos, como professor? () Sim () Não
7. Qual a jornada de trabalho em cada vínculo?
 - Estado: _____ Município: _____ Setor Privado _____
8. Turno(s) que trabalha no Liceu Piauiense: Manhã () Tarde () Noite ()
9. Quanto ganha pelo serviço que presta no Liceu Piauiense?
 - () Até R\$ 350,00 () de R\$ 351,00 a 700,00
 - () De 701 a 1.050,00 () Acima de R\$ 1.051,00
10. Quanto ganha fora do Liceu Piauiense?
 - () Até R\$ 350,00 () de R\$ 351,00 a 700,00
 - () De 701 a 1.050,00 () Acima de R\$ 1.051,00
11. Na manutenção de sua família/domicílio, entram outros rendimentos?
 - () Sim () Não. Se sim, quantos salários mínimos? _____
12. Quantas horas semanais você dispensa nas seguintes atividades (no Liceu):
 - Ministrar aulas: _____
 - Preparar aulas: _____
 - Corrigir trabalhos/provas: _____

Reuniões pedagógicas: _____

13. Quais as atividades de capacitação que você participou nos últimos cinco anos. Cite os temas e de quem foi a iniciativa:

14. Qual a motivação para o seu ingresso na atividade docente?

15. Como você percebe/qualifica a sua prática pedagógica aqui no Liceu Piauiense?

16. Qual a imagem que você faz dos seus alunos aqui do Liceu Piauiense?

17. Quais, em sua opinião, os principais fatores que dificultam o processo de aprendizagem dos alunos do Liceu Piauiense?

18. Quais, em sua opinião, os principais fatores que facilitam o processo de aprendizagem dos alunos do Liceu Piauiense?

APÊNDICE 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA A SER APLICADA JUNTO AO CORPO DOCENTE DO COLÉGIO ESTADUAL “ZACARIAS DE GÓIS” – O LICEU PIAUIENSE

Tema: vida dos professores

Sujeitos: professores dos três turnos e das diversas disciplinas

Caro(a) Professor(a),

Há praticamente dois anos, estou envolvido na empreitada que classifico como das mais importantes de minha vida, que é a realização de uma pós-graduação, em nível de Mestrado, e como tema de pesquisa, estamos trabalhando a DISCUTINDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO: O Caso do Liceu Piauiense

Considerando que o(a) nobre colega é parte integrante do corpo docente que faz o acontecer educacional desta instituição, tomo a liberdade de convidá-lo(a) para emitir suas opiniões sobre os seguintes pontos:

1. Como descreve sua vida educacional até chegar à função de professor?
2. Qual a principal inspiração para abraçar a carreira do magistério?
3. Como se sente atualmente na condição de professor da escola pública do ensino médio?
4. Qual o seu conceito de educação?
5. E de ensino?
6. E de aprendizagem?
7. De ser professor?
8. Qual a imagem que você faz dos professores de Liceu Piauiense?
9. Como você classifica sua prática docente aqui no Liceu Piauiense?
10. Que aspectos você classifica como prejudiciais para o desenvolvimento de sua prática docente aqui na escola?
11. Qual a imagem que você faz dos alunos aqui do Liceu Piauiense?
12. E qual a imagem que faz da orientação do trabalho pedagógico (coordenação e orientação) aqui do Liceu Piauiense?
13. O que você pensa sobre a política de administração do processo pedagógico feita pela direção do Liceu Piauiense?
14. Que outras informações você nos daria e que não foram contempladas neste guia?

Muito obrigado pela colaboração

APÊNDICE 3

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
DISCUTINDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DO
ENSINO MÉDIO: O Caso do Liceu Piauiense

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DE AULAS

Data da aula: _____

Disciplina: _____

Professor(a): _____

Aspectos gerais da observação

Apresentação do professor aos alunos:

Forma como fez o encaminhamento do assunto da aula:

Esquematização do assunto e utilização de recursos didáticos:

Relacionamento com os alunos e participação:

Conclusões sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula:

Anexos

Transcrição da entrevista realizada com o Professor G, na tarde do dia 14 de dezembro de 2006.

Prof. G, como o Sr. descreve a sua vida educacional até chegar à função de professor. , Em outras palavras, como foi a sua formação inicial, a sua experiência de vida, que de repente lhe tornou professor?

Eu acho que foi um período bom, tempo de vivenciar as primeiras experiências, a minha mãe colocou na escola e sempre acompanhou muito de perto, ela era professora, então acho que o lado profissional herdei dela, na minha educação principalmente, e dado o convívio sempre quis ser professor.

Neste caso, você confirma que a inspiração para abraçar a carreira de professor foi o espelho da mãe?

Isso mesmo, mamãe sempre foi professora e meu pai também foi professor, então eu me espelhei muito nisso, me espelhei muito neles, bem, ser professor, é uma profissão que eu gosto.

Professor G, como o Sr. se sente atualmente, na condição de professor da escola pública de ensino médio?

Ah! Eu me sinto muito lisonjeado por ser professor, ser professor da rede pública e do ensino médio, muito gratificante.

Efetivamente, o que mais lhe agrada nessa condição de professor da rede pública estadual, especificamente no ensino médio?

É que a gente tem aquela liberdade de ação, apesar das regulamentações, o professor tem mais liberdade do que na rede privada, principalmente no ensino médio, que os alunos são mais experientes, eles vêm com o ensino fundamental, já trazem alguma experiência, são pacíficos, é bom trabalhar com eles.

Professor G, além da escola pública estadual, o Sr. desenvolve docência em outra instância da sociedade, digamos, na rede municipal ou na rede privada?

É verdade, na rede privada, eu sou professor de outro colégio e lá, também tenho o ensino médio. Na outra escola as cobranças são maiores.

Especificamente sobre a nossa condição de educador, eu perguntaria ao Sr. Professor G, qual o seu conceito de educação?

Educação para mim. O conceito que tenho de educação é que a gente tenha consciência do nosso papel na sociedade, exige muita paciência também, para ser educador tem que ter muita vontade e muita paciência.

E qual a sua concepção de currículo, o Sr. sabe que as escolas de um modo geral elas se estruturam numa grade curricular. Eu gostaria de ouvir a sua opinião em relação a sua concepção de currículo?

Bem, a grade curricular ela traz muitos problemas também, sabe! Mas é, a gente tem que se engajar naquilo que é pedido na escola pública.

O Sr. alguma vez teve preocupações de estabelecer relações da sua disciplina com outras disciplinas, tentando dar complementaridade na formação do currículo da escola. O Sr. alguma vez isto?

Sim, eu já fiz muitas vezes eu faço uma comparação da matemática com o português, o português tem suas particularidades, seus conteúdos, alguns como análise sintática, e sua forma de transmissão é como você vai descrever um problema também, então é muito importante.

Professor especificamente, qual a sua visão de ensino?

A minha visão de ensino é muito boa, desde que o professor não seja muito grosso. É muito gratificante a gente poder dar alguma coisa aos alunos, agora tem que ser compreensivo

E a sua concepção de aprendizagem?

Aprendizagem também é muito importante não é verdade. E nós professores de Matemática especialmente, nós temos muitos tipos de conceitos, coisas muito importantes para os alunos.

Para o Sr. Prof. G, o que é ser professor?

Ser professor é tudo, é abraçar com vontade a profissão de professor, tá certo! Aquele professor que não seja grosso com os alunos, tem professor, colega, que só fica é, cheio de problemas, eu não trago para meus alunos aquilo, uma aula, tem que ser uma aula que todo mundo goste, porque eu não sou um professor grosso, ditador.

E qual a sua concepção de ser estudante?

Há rapaz, eu sinceramente eu fiz meu curso de especialização, eu estava com dez anos que não pisava na escola, mas foi uma sensação sabe! Depois de dez anos eu comecei ser estudante lá no curso de especialização, porquanto digo. É muito gratificante ser estudante.

Eu lhe formulei esta pergunta professor porque nós professores experimentamos uma situação dupla, somos professores, mas temos sempre que estar nos prendendo à condição de alunos. Porque nós não ensinamos nada para professores, não é verdade?

Verdade, isso mesmo.

Professor G, qual a sua imagem ou, qual a imagem que o Sr. faz dos professores do Liceu Piauiense?

Eu estava comentando com um colega que tem certos professores aqui do Liceu que quando vai em direção da gente, ali no corredor, ele vira e fica dizendo que está caindo o colégio, só para não cumprimentar a gente, mas não são todos os professores, tem alguns professores aqui do Liceu que são desse jeito, e eu quando chego na sala dos professores muitas vezes não dou melhor dia, nem boa tarde, porque eu dava bom dia e ninguém respondia então eu só levanto o braço agora.

Prof. O Sr. credita esse comportamento de alguns colegas, como o Sr. próprio descreve, a que?

È, eu acho que é a sobrecarga de trabalhos, eles são muito carregados os professores daqui do Liceu, e isto faz com que eles só vivem mal humorados, muitos deles aqui vivem mal humorados, vem pra cá na marra.

Eu lhe questiono é em relação ao nível de conhecimentos?

São bons quase todos, experientes já, vêem de muito tempo.

Mais uma vez eu volto a cobrar diretamente de sua prática, lhe perguntando, como você classifica sua prática docente aqui no Liceu Piauiense?

Para mim, acredito que esse pessoal que está no comando vai fazer um bom serviço, espero!

Mais eu o questiono é sobre sua prática pessoal, como você se classifica, se comporta, se define como professor?

Ah! Eu sinceramente digo o professor, ele tem que ser amigo, ele tem que ser companheiro, de todo mundo, do aluno, funcionários em geral.

Prof. G, o Sr. tem uma longa experiência aqui na escola, que aspectos classifica como prejudiciais para o desenvolvimento de sua prática docente aqui na escola?

Olha, sinceramente, o comportamento da direção de cortar ponto aqui da gente, é demais. Eu não me conformo com o que está acontecendo ultimamente comigo aqui na escola e, sinceramente, eu não sei quando que isso vai mudar.

E em relação às condições materiais, o Sr. acha que são oferecidas às condições necessárias, em termos de materiais, para o desenvolvimento da sua prática docente?

Bem, o material básico a escola possui, isto não chega a ser um empecilho para o trabalho dos professores.

Inclusive condições laboratoriais para suas experiências práticas.

Isto, aqui nós temos tudo na escola, é muito bom que se esclareça, nós é porque não procuramos, está certo, agente não procura conversar com o pessoal da direção, mas tem tudo, laboratório de tudo aqui tem.

Professor, Qual a imagem que você faz dos alunos do Liceu Piauiense?

Olha, há certa separação, na parte da noite, o pessoal não quer nada, mas durante o dia, os alunos são mais desenvolvidos, agora à noite deixa muito a desejar.

Quer dizer que o Sr. percebe diferenças consideráveis entre os alunos do turno diurno e do turno noturno? Por que isso acontece? Qual a sua visão em relação a este problema?

Ó! Os alunos, os da noite, eles já vêm cansados, eles passam o dia inteiro em pé nesse comércio aí trabalhando, então eles já chegam aqui, cansados, dormindo, é querendo ir embora logo, então é o cansaço deles que atrapalha, eles trabalham o dia todo.

Prof. G, qual a imagem que você faz da orientação do trabalho pedagógico feito pela equipe de supervisão do Liceu?

O pessoal dali, olha, a maioria deles, o pessoal que toma conta dos professores, eles querem mais, na parte diurna, querem mais é cortar ponto da gente, é cobrar coisa que nem existe aqui.

Professor, pelo que eu entendi da sua colocação, o Sr. acha que há certa fuga de papel, que eles ao invés de orientar, de o que deve ser ministrado, como deve ser ministrado, se preocupam muito mais com a disciplina. É isso que o Sr. quis dizer?

Isto é verdade.

Mas, professor, na verdade esse papel não cabe à direção?

Não, não, os coordenadores é que pegam tudo isso aí, são os coordenadores.

Então por isso a gente pode deduzir que existem carências em termos de orientação, os professores trabalham sem que haja um link direto entre a escola, entre o projeto pedagógico, entre a grade curricular. É isso que se pode deduzir?

Isso, isso é verdade.

Professor G, eu ainda lhe perguntaria o que você pensa sobre a política de administração do processo pedagógico executado pela direção do Liceu?

Olha, sinceramente, eu não sei se isso aí vai melhorar daqui a um ano, mas até agora deixa a desejar.

Quer dizer que a atual direção, na sua visão, não tem feito um papel do tamanho que o Liceu merece?

Não, pelo que eles sempre pregavam antes da candidatura, que iam fazer do Liceu uma escola diferente. O que mostraram até agora foi a preocupação em cortar ponto e mandar descontar. Isto mesmo tem coordenador aqui que chaga lá na sala perguntando, quede? Quede? Quede? Corte logo as duas, porque senão ele vem amanhã e assina tudo.

Professor G, eu lhe perguntava no início de nossa fala sobre a questão das práticas docentes. Hoje o Sr. já tem um relativo tempo de afastamento do banco de escola na condição de aluno, o Sr. acha que os conhecimentos que trouxe da universidade foram suficientes para desenvolver a sua prática docente, ou o Sr. construiu isso depois de formado, já no banco da prática?

Depois de formado, no tempo da prática, no banco da prática.

Quer dizer que o processo formativo da academia não foi suficiente, foi isto que o Sr. quis dizer?

Não foi suficiente, a universidade ofereceu alguma coisa, mas não o total, muitas coisas que eu aprendi mesmo foi depois de formado, depois de ingressar no mercado de trabalho, trabalhando.

Que outras informações professor, o Sr. acrescentaria e que julga possam complementar esse nosso guia de informação, dentro dessa nossa visão de buscar fazer uma relação entre as práticas pedagógicas e a função docente, o trabalho do professor em si?

É mais planejamento, explicar melhor as dúvidas com os professores, porque aqui não tem nem planejamento, o planejamento do dia é a gente chegar lá para ver, não tem orientação de nada, coordenador entrega uma ficha e ordena que seja devolvida depois, não existe coordenador de área, aqui é um coordenador para todas as áreas, então isto deixa muito a desejar.

Transcrição de entrevista realizado com o Professor B (Química) no dia 18 de dezembro de 2006

Professor B, gostaria que o Sr. falasse de sua vida de estudante, do processo de formação até chegar à condição de professor, que o Sr. descrevesse a sua vida estudantil, desde os primórdios?

Bom, eu vim para Teresina, vindo do interior, sem muitos recursos, e o meio que eu achei mais fácil para adquirir dinheiro foi o magistério, é que os demais cursos, às vezes você tinha que terminar o curso para poder trabalhar. E o meio pai mantinha realmente, é num padrão, como pobre, mas razoável, mas eu achei que era tempo de ficar, de me tornar independente, então, como eu gostava bastante de me comunicar com o público, com o povo, com a juventude, foi o segundo motivo que me levou a escolher o magistério e, estou a 29 anos na escola pública e se fosses escolher outra vez, pela experiência que já tenho, pela convivência com a juventude, continuava a escolher magistério.

Quer dizer que o Sr. afirma que foi mais a necessidade do que propriamente a vocação?

No começo --- , pra início, sim, depois fui tomando gosto com a coisa e hoje estou praticamente aposentado, (risos).

Mas ao longo de toda essa sua vida dedicada ao magistério, principalmente o magistério da escola pública, como Sr. vê essa condição de ser professor da escola pública no atual momento?

As perspectivas não são lá muito boas, mesmo porque o governo não dá motivação, e a juventude hoje está meio, seu lá, deturpada, e é muito difícil hoje o convívio educacional com jovens desmotivados, certo, a preocupação deles mais é com o rock, com a droga, com os shows, com a brincadeira, até o respeito profissional para você adquirir tem que impor certa --- postura, o que antes era mais fácil.

Então o Sr. identifica claramente que houve certa degeneração no comportamento dos estudantes ao longo do tempo?

Com certeza, a mídia, a internet, as comunicações de um modo geral, favoreceram muito este aspecto, ele acha que é mais fácil conectar com a internet ou com a televisão, do que mesmo pegar o livro, então ele quer pegar a coisa mastigada, quer dizer o respeito, a atenção logo que comecei era uma, hoje é bem diferente.

Prof. B, além da escola pública, o Sr. leciona em alguma outra instância da sociedade?

Sim, leciono, pode citar o nome (*pode, pode*), é, em outra escola que também tenho 28 anos de trabalho, que é o colégio Diocesano, lá é, 80% classe "A", mais -- também a gente tem dificuldades semelhantes, lá o padrão de vida é maior, o padrão de vida é mais elevado, as pessoas acham que não precisam tanto de mais estudo, não é, e aí, a dificuldade e o respeito é a mesminha.

Quer dizer que existe uma diferença substancial entre o alunado da escola pública e o da escola particular?

É, em termos de comportamento, de postura, existe. Aqui (*escola pública*) a gente percebe a revolta pela carência, ele mora longe, pelas dificuldades que eles levam, lá, a revolta é por outras dificuldades, o cara tem tudo e não dá valor, ele acha que tudo deve cair do céu, certo? Ele acha que é mais importante ter do que ser, certo? Ele tem uma perspectiva diferente porque lá ele confia nos bens que o pai vai deixar, o que não ocorre na escola pública.

Especialmente voltado para a ciência da educação. Eu gostaria que o Sr. emitisse, para nossa pesquisa, qual o seu conceito de educação?

Para mim educação é problema de comportamento, se eu conseguir inculcar no indivíduo um lance de comportamento e postura eu acho que já o eduquei, certo, minha preocupação não é só induzir conhecimento não, acho que as ciências acadêmicas estão além do conhecimento, na formação religiosa, na formação intelectual, mas também na postura social do indivíduo.

Professor, o Sr. com sua longa experiência profissional sabe que a escola se organiza com base num currículo, qual o seu conceito de currículo, principalmente na escola pública?

O meu conceito de currículo, eu acho que os burocratas que elaboram o currículo, eles não têm convivência na sala da escola pública ou não estão preocupados com a integração da grade curricular, porque coisas que eu vejo, que são necessárias, eu não encontro, tem outras que eu vejo que não são de tanta importância estão lá, preenchendo -- sei lá o que.

Ou seja, o currículo não está perfeitamente se adequando às necessidades do alunado, do mercado, da realidade social do próprio Estado do Piauí?

Com certeza, essa é uma realidade que está à vista de todos nós.

Prof. B, e o seu conceito de ensino?

O meu conceito de ensino é uma, o uso de metodologia, uma doutrina voltada para um objetivo, que possa levar o indivíduo a ser, vamos dizer, se conduzir na sociedade com bons costumes, com boas maneiras, não é só o conhecimento intelectual, mas o ser cidadão, o ser humano, o ser cristão, o ser gente.

Para o Sr., o que é ser professor?

Ser professor é você abdicar de uma série de coisas, uma remuneração financeira à altura de suas necessidades, é você amar a cultura, é você se preocupar com aqueles que estão num nível intelectual abaixo de você, que você pode ajudar, sem se preocupar com o retorno econômico, acho que é isto.

E a sua concepção de aluno?

A minha concepção de estudante, é daquele indivíduo que, tem a sede do conhecimento, ele busca mudança na hierarquia social, ele busca uma mudança de padrão -- econômico financeiro, para ele e suas gerações futuras.

Prof. B, especificamente focando para o Liceu Piauiense, qual a imagem que Sr. faz dos seus professores?

Olha, eu posso até ser duro na minha crítica, mas a geração atual, não é a que conheci nos anos setenta. Cheguei aqui no final dos anos 70 e sentia que havia mais integração, havia mais amizade, o grau de intelectualidade das pessoas parece que era maior, e hoje as pessoas parecem que não levam a sério, naquela de, sei lá, já que eu não ganho bem, o que eu faço não tem o retorno merecido, então deixa como está para ver como é que fica.

Prof. B, como o Sr. classifica sua prática docente aqui no Liceu?

Eu classifico uma prática ainda voltada para ética, para preocupação com o meu educando, para retribuição com aquilo que o governo me remunera, mesmo que não seja o ideal, mas se eu estou aqui foi uma opção, então eu tenho que cumprir a minha responsabilidade com coerência, com testemunho, com bom exemplo.

Hoje se fala muito a questão do professor moderno em confronto com o professor tradicional, nessa dicotomia, o Sr. se classifica um professor da linha tradicional ou o Sr. já utiliza estes procedimentos modernos que a tecnologia está nos apresentando?

Eu sou misto, tem coisas que eu adquiri, manias até dos meus professores, ainda lá do ensino fundamental, e hoje eu conservo, sou tradicional ainda como relação ao tipo de provas, sou tradicional com relação à postura, com relação ao tratamento, a relação professor-aluno, eu ainda mantenho aquela postura, vamos dizer, passada, alguma coisa atual, mas muita coisa, se for depender de mim, eu não deixo (risos).

Olhando para nosso dia-a-dia, para o dia-a-dia do professor do Liceu, quais os elementos que o Sr. acha prejudiciais para o desenvolvimento das práticas docentes aqui nesta casa?

O nivelamento de postura do professor com o aluno, eu conheci o tempo em que havia uma distância entre o mestre e o educando, hoje eles não têm um respeito um pelo outro, eles se misturam e, sei lá, é uma coisa bem diferente, coisas que para minha postura educacional, o que eu aprendi eu não aceito, e há certa dificuldade por isto.

Quer dizer que neste caso, o Sr. acha que a imagem dos alunos pode estar comprometendo a própria aprendizagem deles?

Com certeza, com certeza.

Prof. Qual a imagem que o Sr. faz do trabalho de orientação pedagógico das coordenações, todo este trabalho de base, que ao nosso entendimento é indispensável para que nós

professores repassemos os conhecimentos necessários aos alunos. Qual a sua avaliação do trabalho das coordenações?

Ora, talvez se fosse uma boa estrutura, eficiente, eu acho que o trabalho deles deixa muito a desejar, os motivos? Não vale apenas me questionar, mas é algo, se o trabalho é realizado, o efeito tem um alcance muito curto, certo? Eles podem até ter um objetivo ideal, uma prática ideal, mas o que eles alcançam não é o que a gente espera.

Neste caso o Sr. acha que a própria estrutura pode estar colaborando para que estas coordenações não desenvolvam seus trabalhos a contento?

Com certeza (risos).

Prof. B, ainda em relação à administração, com o Sr. vê o papel da atual diretoria, da direção do Liceu em relação ao comando, as atitudes?

Olhe, é muito difícil se administrar uma escola pública desse porte, eu acho o Prof. João Carlos, diretor, a Professora Bandeira, vice-diretora, pessoas diplomatas, mantém uma comunicação muito decente com os alunos, com os professores, então o que falta é, de um modo geral, uma cooperação do corpo docente, do corpo discente, para com a direção, eles têm bons objetivo, isto não se nega, mais a própria estrutura do Estado já dificulta que a gente alcance a administração ideal.

Neste caso o Sr. acha que a própria organização educacional, a instituição escola pública, é também razão para estarmos nos questionando?

Com certeza, não há dúvidas.

Prof. B, que outras informações o Sr. destacaria dentro do que nós falamos aqui, e que possam estar associadas às práticas educativas, principalmente as práticas que se desenvolvem aqui no Liceu?

Olha, eu conheci época aqui que o Grêmio ajudava bastante ---, ultimamente eu não vejo muita coisa que o Grêmio tenha feito para colaborar com a administração, pelo menos o seguinte, a parte esportiva do Liceu, tem ritmo de decadência, certamente por conta da estrutura do próprio Estado, não sei. Então eu acho que a inter-relação do professor/aluno, do professor/direção, se pudesse haver uma maior interação, talvez fosse o caminho mais adequado para se atingir um objetivo ideal.

E qual o papel do Conselho Escolar, nesta equação complexa aí?

Olha falando sinceramente, o Conselho Escolar existe, de fato e de direito, mas na prática, seu poder de decisão parece ser muito frágil, porque não se vê, a não ser aprovar a prestação de contas ou participar uma vez ou outra do Conselho de Classe, outra atividade deles eu desconheço.

Transcrição de entrevista realizada com o Prof. K, no dia 28 de dezembro de 2006.

Prof. K, eu gostaria que o Sr. descrevesse, como auxílio a nossa pesquisa, como foi seu processo de aprendizagem, sua época de estudante, as fases iniciais, esse transcurso até chegar à universidade?

Bom Prof. Elias, eu inicialmente devo esclarecer que sou da época que só entrava na escola aos sete anos. Eu iniciei meus estudos com a minha mãe e quando cheguei aos sete anos eu já dominava a Cartilha do ABC, já tinha a tabuada memorizada, fiz até um teste e ao invés de começar do primeiro ano A, passei logo para o primeiro ano B. Daí cursei até o quinto ano, quando tinha o exame de admissão ao ginásio. Fiz o exame de admissão ao ginásio, passei, fiz o ginásio, isso tudo lá em José de Freitas. Terminado o ginásio, não tinha curso científico na época em José de Freitas e tive que vir para Teresina, meus pais ficaram morando lá e eu vim morar aqui um ano com uns primos numa casa alugada. Aí fiz o primeiro ano, na escola Álvaro Ferreira, no Bairro Piçarra. No ano seguinte, meu pai veio morar aqui, a gente morava no São Cristóvão e eu passei a estudar na escola Darcy Araújo que era anexo do Álvaro Ferreira, esta localizada no Bairro de Fátima. No terceiro ano, comecei a trabalhar, aos dezessete anos, num comércio, a Importadora Floriano, especializada na venda de autopeças para automóveis, por conta disso me transferi para centro, isto pela proximidade do local de trabalho, aí estudei no anexo São Francisco de Assis, na antiga Faculdade de Filosofia. Ai também por causa do trabalho tive que passar a estudar no turno noturno, mas reconheço, tive uma excelente equipe de professores e uma turma bastante incentivadora, e como eu gostava da disciplina de Geografia desde o ginásio, acho que sempre foi um bom aluno, gostava de Matemática, mas fiz opção no vestibular para o curso de Geografia, aprovado, cursei, mas sempre com o intuito de entrar noutras áreas. Ao fazer a matrícula, sistema de crédito, ficaram algumas matérias durante o dia, chocando com o horário do trabalho, por isto, pedi para sair porque eu ia estudar e a dona da empresa pediu que eu ficasse, perguntou se eu não dava conta do serviço, eu trabalhava na área de escritório, e eu disse que dava, pois então você sai durante a hora das aulas, no dia que você tiver aula você sai e fica voltando, volta depois e faz suas tarefas.

Prof. K, nesse percurso você tinha alguém na sua família que trabalhava com o magistério, algum parente próximo trabalhava como professor?

A única referência é uma irmã do papai que era professora, mas que não conheci, professora primária, sem curso superior, tinha apenas aquele curso de professor leigo que era feito não sei como. E eu fiquei, como eu falei inicialmente, todo o período do curso da universidade trabalhando nessa empresa, sem dar aula.

É um fato extremamente curioso porque você dividia seu dia-a-dia com uma atividade comercial, puramente comercial, e ao mesmo tempo, ingressou numa carreira de magistério. Qual foi na verdade a principal inspiração para essa tomada de decisão?

Na verdade eu fiz Geografia porque gostava da disciplina de geografia, fui tomando gosto ao longo do curso, mas a inspiração para lecionar mesmo só veio quando comecei a ministrar as primeiras aulas, as micro aulas que a gente dava para os colegas da gente, depois no estágio, aí eu pedi, no último ano do curso, pedi para sair da Importadora Floriano e já comecei a ministrar aulas, já em escolas particulares, onde eu iniciei inicialmente.

Prof. K, atualmente, o Sr. é professor de uma escola de nível médio do Estado do Piauí, no caso o Liceu Piauiense. Eu lhe pergunto, como o Sr. se sente como professor do nível médio, aqui no Liceu Piauiense?

Olha na verdade eu acho que todos nós professores vivemos um pouco de angústia em relação à pouca participação do aluno, principalmente nós de geografia, disciplina que requer uma maior participação, e a aula dada de forma tradicional, eles se acomodam com a gente só falando e se a gente pede a participação deles, quase que eles não participam, realmente deixa um pouco angustiado a forma como as coisas estão se conduzindo. A gente fica feliz quando vê o resultado do trabalho da gente progredir, e aí às vezes a gente fica um pouco angustiado.

Mas esta sua angústia, ela está relacionada com a prática docente em si, ou com o comportamento do alunado com o qual o Sr. trabalha?

Eu não posso aqui realmente, colocar a culpa só no aluno, eu acho que eu, a prática docente também, deixam a desejar. Às vezes, a gente quer sair e o aluno, como a maioria, tem a mesma prática, não, não aceita. E eu acho que a minha angústia vai pelos dois lados, tanto a falta de interesse por parte dos alunos como também a minha prática docente acho que tudo isso contribui.

Além do Liceu Piauiense, o Sr. desenvolve atividade docente em outra instância da sociedade?

Bom, eu leciono em escolas da Prefeitura de Teresina, em níveis de quinta a oitava série, nos dois turnos. Anteriormente eu passei mais de 15 a 16 anos da minha vida lecionando em escolas particulares, mas atualmente eu estou apenas na Prefeitura, de quinta a oitava, e no Estado, no Liceu.

Comparando essas duas instâncias, a escola municipal e a escola estadual, o Sr. consegue identificar algum diferencial no comando da atividade docente, nessas duas instâncias?

Por incrível que pareça, antes de eu entrar na Prefeitura, eu tinha uma impressão totalmente diferente do que tenho hoje. Estou a dois anos na Prefeitura e vejo muita propaganda para o que acontece lá, há um empurra-empurra de aluno de uma série para outra, isto me deixa preocupado com o que vem aí, a situação não está boa hoje, e a situação tende a piorar e eu, por incrível que pareça, eu acho que a administração do Estado, no que se refere à prática pedagógica é um pouco melhor do que a Prefeitura Municipal de Teresina.

Prof. K, nós temos essa função árdua que é ministrar instruções e acima de tudo educar os jovens. Eu lhe pergunto, especificamente, qual o seu conceito de educação?

Pois é, eu hoje mesmo discutindo os meus colegas a respeito de que nós temos que trabalhar a questão da cidadania para os nossos alunos e nas minhas aulas, já não dou importância, como era no passado quando eu cheguei, a questão da memorização das coisas, mas no sentido de que crie um aluno crítico, então, a educação, no meu pensamento hoje é aquela que faz com que o aluno crie uma consciência crítica, faça e tenha um maior conhecimento do país onde vive, do mundo onde vive.

Nós trabalhamos em cima de uma estrutura montada numa base curricular, essa base curricular, inclusive institucionalizada por lei, pelas LDBs e tal, elas têm uma função que é exatamente socializar as informações entre as várias disciplinas. Como o Sr. vê essa questão do currículo, principalmente o currículo na escola pública estadual?

Eu que trabalhei por muito tempo na escola particular, eu ainda encontro na escola pública uma forma de fazer melhor essa interdisciplinaridade, por conta de que as exigências são menores. Na escola particular há fiscalização do conteúdo, até o que se é colocado na prova, na avaliação...e na escola pública há um pouco mais de abertura, apesar da gente não ter planejamento direcionados para conversas entre alunos, entre professores, por exemplo, biologia e geografia, física e geografia, disciplinas que estão intimamente relacionadas e eu acho que deviam ser comparados os conteúdos, programados os conteúdos, de quando um ia falar sobre um determinado conteúdo. Na escola pública municipal, há um pouco mais de inter-relação, principalmente na área de quinta a oitava, na Prefeitura, a gente faz um pouco dessa inter-relação.

Esta flexibilidade que o Sr. aponta na escola pública e que vê negada na escola particular, o Sr. acha que isso é bom ou ruim? Como vê essa questão de ter essa maior flexibilidade no ensino público?

Eu acho que melhora, eu acho que é vantajoso, melhora a formação do aluno como cidadão crítico e pode até dificultar em relação à parte técnica de preparar para o vestibular, quando você tem uma visão de atingir na escola particular, a visão mesmo é fazer uma máquina que está preparada para responder as questões no vestibular. Já no setor público eu vejo uma preocupação maior dessa formação do aluno como cidadão crítico, e por isso eu acho mais vantajoso.

Eu vou continuar insistindo nessa tese educação/ensino. Qual o seu conceito de ensino?

Ensino é, ensino não é apenas aquela de você repassar o conteúdo e o aluno gravar tudo aquilo, eu acho que o ensino é aquilo que você repassa e, eu costumo dizer que o bom aluno é aquele que ouve o que o professor diz, lê algo sobre aquilo e tira uma idéia, então o ensino, ele está relacionado a isso, a captar essas informações e dali tirar uma conclusão diferente.

Seria então aí, um conjunto de métodos e técnicas que você recorre para cumprir a sua missão de educador?

Exatamente, são as diversas formas, porque nós temos vários procedimentos, eu apesar de ter sido formado na época mais tradicional, hoje os procedimentos são muito mais variados, confesso que agora na minha especialização foi que eu fui

pegando mais sobre isso, por conta de que eu ainda me formei numa época em que a participação do aluno era muito reduzida.

Prof. K, qual o seu conceito de aprendizagem?

O ensino leva a aprendizagem e a aprendizagem, ela é aquilo que o aluno capta, forma como você alguma coisa aí vê o que aluno captou daquilo que foi ensinado, então a aprendizagem é assim, digamos de forma mais simplista, o que o aluno conseguiu captar durante as aulas ministradas.

E qual o seu entendimento de ser professor?

Ser professor eu posso dizer, ser professor e ser educador, eu acho que o bom professor é aquele que envolve os seus alunos, que consegue repassar o conteúdo que tenha programado, não dá para ser um bom professor sem ter conteúdo, mas só pelo conteúdo também não é o importante, então ser professor, tem que ter conhecimento do conteúdo, mas envolver os alunos nessa participação para que eles adquiram conhecimento.

Como professor, qual o seu conceito de aluno?

O aluno é o sujeito que está ali para captar algo, que a gente está lá para ministrar aulas e ele está ali para ser o sujeito que recebe, capta e forma uma opinião diferenciada, pode até ser diferente daquilo que está sendo ministrado pelo professor.

O Sr. acredita que a interação aluno-professor, professor-aluno ela é positiva, ou o Sr. ainda tem alguma saudade daquela época em que havia uma distância entre o professor e o aluno? Como é que o Sr. vê essa mudança de paradigma dessa visão da relação professor-aluno, aluno-professor?

Não tenho nenhuma saudade, nenhuma. A única coisa que eu fico realmente triste hoje é com a questão do respeito, às vezes os alunos não sabem aproveitar a liberdade que têm, mas aquela forma tradicional de que o professor tinha um pedestal acima, ficava mesmo acima do aluno que muitas nas suas explicações não aceitava nenhuma participação do aluno, principalmente quando era contrária ao seu pensamento. Eu me lembro que até na universidade mesmo, eu vi cada coisa, os professores, lá, já na época discordavam totalmente mas não tinha a oportunidade de falar que era contrário àquele pensamento.

Prof. K, bem direto ao caso do nosso Liceu Piauiense, qual a imagem que o Sr. faz dos professores do Liceu, no momento?

Pois é Professor, toda vez que eu olho fora, da praça, que eu vejo a estrutura física do Liceu, eu fico angustiado de ver que realmente o Liceu Piauiense não está fazendo, a educação lá dentro praticada! Em relação às instalações físicas que tem. Eu que trabalhei em escolas particulares e até os banheiros eram aproveitados para fazer salas de aula, e lá, com toda estrutura, a gente vê que deixa muito a desejar e muito se deve realmente a prática docente e administrativa já um tanto viciada, nós temos professores experientes mas temos também professores viciados,

professores que infelizmente não respeitam a coisa pública, certo?! Eu conheço colegas que têm uma postura diferente na escola particular, tem uma postura na escola particular e lá tem uma postura totalmente diferente, alegando falta de condições, e eu vejo muito mais pelo fato do não respeito para com a coisa pública.

E este problema da falta de compromisso, o Sr. atribui à própria falta de responsabilidade pessoal do colega professor e não da estrutura?

Não é da estrutura, eu não quero também ficar ligado só à questão do docente em si, é todo um conjunto que vai desde a coordenação pedagógica, passando pelos docentes e pelos discentes. Mas, como a pergunta está se referindo aos professores, eu vejo com muita preocupação aquela questão mesmo de falta de respeito para com a coisa pública.

Prof. K, como o Sr. classifica a sua prática pedagógica?

É difícil, às vezes a gente pode querer fazer várias críticas a outros colegas, agora na hora que toca com a gente a questão pode ser diferente. Eu vejo, eu procuro dar o máximo de mim, posso não estar ainda sendo suficientemente pedagógico na forma de transmitir aquilo que é obrigação passar para os alunos, agora a minha prática, que já é um pouco tradicional, certo! É, as vezes, como inicialmente já coloquei em outra pergunta, as vezes a gente sente dificuldade no dia que vai tentar, querer fazer um trabalho diferente, as vezes a gente sente dificuldade até no aluno, que são acostumados já na forma tradicional, eles ficam boquiabertos, parados quando a gente fica só falando, falando, sem nenhuma participação. Então a minha prática, eu confesso que pode não está sendo a mais adequada, mas o esforço é grande para que os resultados sejam dos melhores.

O que o Sr. reclama para não esteja atuando como um professor reflexivo, como a própria metodologia, a própria tecnologia da didática recomenda hoje? Que elementos o Sr. vê como essenciais e que não estão lá presentes que possibilitem que seja, não aquele professor tradicional, mas o professor reflexivo efetivamente?

Bom, como nós estamos na era das informações, a questão da globalização e tudo, eu tenho muitas idéias de como é ministrar uma aula mais atraente, o Liceu deveria ter uma sala equipada com toda estrutura para que, programando-se de acordo com as programações que fossem feitas, os professores pudessem utilizar com os alunos, vídeos, internet, a questão de todos os recursos que têm hoje. Só que eu me recuso a utilizar esses elementos, levando, empurrando de sala em sala, levando retro projetor no ombro, como eu vejo, às vezes, a maior parte de alguns professores que querem apresentar alguma coisa. Então, essa falta de condições nesse aspecto pelos menos, se não der para ter em todas as salas, mas que tivesse uma, duas ou, no mínimo uma sala equipada, eu acho que com certeza daria melhor, a gente daria uma aula um tanto quanto mais movimentada. Agora mesmo, recente, eu assisti uma aula que o professor levou um data show e chegou lá não podia utilizar porque não teve condições técnicas de apresentar, então, acho que isso não é obrigação do professor, tem que ter uma sala montada com alguém que utilize, que saiba utilizar realmente, trabalhar com esses fatos técnicos para que o professor apenas oriente.

Além, como o Sr. próprio informa, da ausência de laboratórios adequados para as práticas docentes, que outros elementos o Sr. identifica como prejudiciais para o seu trabalho lá no Liceu Piauiense?

Uma coisa não abordada até aqui é a questão do número de aulas por semana. Nós de geografia, trabalhamos com duas aulas semanais e às vezes essa aula é dividida em dois dias de 40 minutos cada aula, primeiro horário 40 min, quando os alunos têm chegado são sete horas e a aula já se foi, então a questão do horário, da carga horária, também poderia colocar a carga horária, e a questão pedagógica, propriamente, eu não vejo a coordenação pedagógica motivar, fazer um trabalho de motivação para com os alunos, e aí fica aquele aluno viciado só querendo a questão da nota no final do período.

Inclusive eu ia lhe perguntar exatamente isto, qual a imagem que o Sr. faz do aluno do Liceu Piauiense?

É muito triste, infelizmente, no turno noturno existe realmente, a maior parte são comerciários, mas eu também fui comerciário, também estudei no turno noturno, e eu tinha uma outra vontade, mas como não eram todos também na minha época, hoje eu também só sinto que parece que aumentou o número de pessoas, de alunos que ficam culpando, repassando, o problema deles não é aprender? Eles estão preocupados em captar, às vezes eu digo na minha disciplina mesmo, por ser uma área humana, o aluno tendo frequência, participação e eu vendo a vontade dele, estando presente, ouvindo, participando das aulas. A forma de avaliação eu acho muito crítica, muitas vezes o aluno pode não estar num dia bom e ser mal na hora da prova. Eu gosto de fazer uma avaliação muitas vezes diferenciada do aluno, não só por aquela nota que ele tira, mas no final do ano eu sei, é trabalhando no dia-a-dia, eu sei qual foi o aluno que captou alguma coisa daquilo que foi ministrado durante todo o ano. Então, o aluno nesse aspecto, eu fico triste em ver muitos deles preocupados mais só com a nota do que com o aprendizado propriamente dito.

Prof. K, como o Sr. vê, ou qual a sua concepção, a sua avaliação, do trabalho de coordenação e orientação pedagógica lá do Liceu?

Eu não vejo realmente, eu não sei como funciona no turno manhã e tarde, mas à noite eu fico muito preocupado porque a coordenação pedagógica que existe no Liceu, ela é voltada mais para o controle dos diários de classe, o controle com início e término das aulas, controle do ponto dos professores e eu não vejo a coordenação pedagógica cumprir sua função realmente, eu não digo fiscalizar, mas pelo menos ajudar a fazer com que aquele aluno se interesse mais, aquele professor reveja a forma como estão sendo suas aulas, se quando ele não está agradando. Voltando à questão do aluno, há alguns poucos que tem vontade realmente e preocupação com o aprendizado, eles ficam órfãos, sem ter com quem reclamar, porque a coordenação pedagógica, pelo menos no turno noturno, não tem a função realmente, aquela função propriamente dita da questão pedagógica, de fazer com que o aluno e o professor, realmente, façam o seu trabalho.

Em outras palavras, há desvio aí de função na verdade?

Com certeza, com certeza há um total desvio de função, a coordenação pedagógica, no turno noturno do Liceu Piauiense, não executa o trabalho para o qual deveria fazer, se voltar.

E em relação à direção, como é que o Sr. vê a atuação dos diretores?

É triste a atuação dos diretores do Liceu. Nesses poucos anos que estou lá, vale ressaltar que eu estou há dois anos apenas, ministrando aulas no Liceu, mas eu vi mudar uma direção, e a direção, ela começa com umas idéias. (*interrupção para troca de fita. Após o que, a pergunta foi repetida e o professor continuou assim*). Na época da campanha eleitoral são muitas idéias, mas parece que ao chegar ao posto, as coisas vão se acomodando e termina sendo igual ao que os demais foram no passado. Eu não vejo atualmente, até porque no turno noturno a gente tem apenas um dos diretores, e como no turno noturno é diferenciado realmente, o tipo de alunos, o tipo de professores é diferente, eu não vejo mudanças nas práticas, na direção também em relação a possibilitar um melhor aprendizado, se a direção funcionasse realmente, adequadamente, a coordenação pedagógica não estaria fazendo o que faz hoje, não estou vendo, eu não vejo, durante estes anos que estou lá, eu não vi diretor nenhum preocupado em mudar esta situação. Esta situação de fazer com que a questão de diário de classe, bater hora da entrada e saída, isto é para um técnico administrativo fazer, não é o coordenador pedagógico, então fica a cargo da direção colocar cada qual na sua função, então, aqui, a minha crítica em relação à direção é realmente em não fazer realmente as coisas funcionarem como deveriam, não mexer essa questão da coordenação pedagógica, ela envolve a participação com os alunos, a participação com os professores, para um melhor nível de aprendizagem, isso não acontece no Liceu.

Prof. K, como eu lho falei no início da nossa entrevista, nosso trabalho de pesquisa se volta para uma avaliação das práticas docentes como ferramenta que venha a possibilitar a construção de saberes, saberes do nosso alunado. No seu ponto de vista, as práticas docentes do Liceu, atualmente, estão realmente possibilitando a construção dos saberes lá no seu público meta, que são os alunos?

É realmente analisando no geral eu acho que não estão, não estão em função realmente, olha tudo passa por uma orientação e coordenação pedagógica, porque quando há uma coordenação pedagógica que participante, que seja atuante, mesmo aqueles professores e mesmo aqueles alunos que tentam não participar ou são resistentes às mudanças, eles terminam aos poucos, se adaptando, eles são minorias e terminam ficando fora, então eu sinto isso que essa prática docente não funciona exatamente por falta de uma atuação da coordenação pedagógica, e volta a dizer que a coordenação pedagógica ta totalmente fora do que é realmente a sua função.

O Sr. me falou que fez a sua licenciatura, salvo melhor juízo, entre 79 e 82, 83. O Sr. acredita que os saberes que recebeu naquela época estão sendo suficientes para a condução das suas práticas docentes?

Eu inclusive, nesta minha especialização agora eu quando falei, o professor chega tomou um susto, eu pagei didática pelo método Keller e, o método Keller ia lá só fazer umas provas, e eu como trabalhava no comércio, não tinha tempo e quando surgiu esta oportunidade, então eu tive, na verdade, Geografia e muitos outros cursos, a gente aprende mesmo é depois que sai da universidade, então se elas foram suficientes, é não sei, assim, primeiro, meu curso eu fiz eu mesmo, a gente sabe que muito, eu digo para meus alunos hoje, que toda vida teve isso, essa questão, às vezes, um trabalho de grupo, aqueles que só quer colocar o nome, não ter nenhuma participação, e eu digo, se você quer ser um profissional medíocre, fique só colocando o número, agora se você quer se destacar, um profissional de qualidade faça o trabalho e deixe os outros colocar o nome, se quiser, ele vai passar do mesmo jeito que você, só que ele vai ter a diferenciação depois que termina o curso, então eu acho que ela foi suficiente, ela é suficiente, à medida que houve um interesse da minha parte, realmente de fazer o meu curso por mim mesmo, ler bastante, tenho participação, acho que, apesar de eu não ter feito especialização, só agora depois de 23 anos, está fazendo especialização, eu sempre participei de movimentos sociais e a participação em movimentos sociais, congressos, ela dá muito conhecimento sobre o que tem de novo na educação, eu sempre tive esse cuidado de não deixar a peteca cair, digamos assim.

Ou seja, o Sr. sempre teve uma preocupação com esta aprendizagem continuada?

Pois é, apesar de num, num ter, oficializado através de um documento, que é o documento da pós-graduação, eu me considero uma pessoa que sempre fiz, nas áreas de avaliação, na área de prática docente, na área de, de preocupações mesmo de, na área do ensino-aprendizagem, sempre participei de cursos relativos a isso, sempre tive uma preocupação realmente em forma cidadãos conscientes.

Professor K, que outras informações o Sr. teria a acrescentar, que viesse a fortalecer esse nosso projeto de pesquisas?

Em primeiro lugar, agradecer pela escolha, eu fico feliz em participar como sujeito da sua pesquisa e, eu não teria assim, o que teria a dizer é a preocupação realmente que eu estou tendo com a educação, não é, a gente vê, eu vejo com muita preocupação a questão de alunos, às vezes, chegando até a universidade, muitos deles com dificuldade na leitura, eu acho que a língua portuguesa, no caso do Brasil, a língua materna de qualquer país ela é essencial para o aprendizado de qualquer uma outra disciplina, sem você compreender uma leitura, interpretação de texto, você não vai aprender Matemática, você não vai aprender, Geografia, não aprende História, não aprende nenhuma disciplina, então vejo com muita preocupação esta questão da falta da leitura, os alunos pouco estão lendo, a preocupação minha é mais nessa questão, até mesmo em sala de aula, se a gente pega um texto e vamos fazer uma leitura compartilhada, a gente vê um ou outro, não professor passe pra outro que eu não vou ler não, e ai, a minha preocupação é essa de que o aluno tem preguiça de ler, tão lendo pouco, e ai, quem não lê, não pensa, e quem não pensa está condenado a ser um servo posteriormente.

Em outras palavras, a falta de base do alunado também é um problema para a construção desses saberes?

Pois é, exatamente, a, bem colocado aí que eu já ia esquecendo, a falta da base familiar, é prof. Elias, não basta os nossos pais terem estudado para nos orientar de forma mais adequada nos estudos (neste instante, bastante emocionado, encerra a entrevista).

Transcrição da entrevista realizada com o Prof. H, no dia 5 de maio de 2007

A escola pública hoje tão criticada, ainda é uma instituição vital para grande parte da sociedade que não tem como custear a educação particular para seus filhos. O Sr. atua na área do magistério, mas antes de entrar no tema propriamente dito, eu gostaria que o Sr. descrevesse toda sua trajetória educacional desde os primeiros dias até chegar à sala de aula.

Bom. Primeiro é uma satisfação responder pra ti estas perguntas, aquelas que estiverem ao meu alcance. A minha trajetória é toda a partir do interior, da roça, numa vida simples onde pouquíssimas pessoas saíam e realizou algum estudo. Na minha região eu conheci algumas mulheres, que me pareceu devida à facilidade que elas tinham por poder morar mais facilmente na casa de alguém e trabalhar, então tinha mulheres que faziam o chapado pedagógico da época e voltavam e creio que por esta razão tinha uma quantidade de mulheres um pouco mais elevadas que dos homens. Raríssimos eram os que estudavam, casavam cedo, grande parte viajavam para São Paulo logo que completavam os 18 anos e eu fui uma dessas exceções, fiquei entre os pouquíssimos que não viajei para São Paulo, não fui procurar trabalhar e nem casei. Por volta de sete anos fui levado até a cidade onde eu vi um padre pela primeira vez e eu fiquei tão empolgado com aquilo que eu voltei dizendo que ia ser padre e o pessoal, inclusive eu virei objeto de mangação e aí eu fiquei, fui estudar para ser padre. Meus pais colocaram todos nós na escola, mas assim se tivesse que fazer um serviço mais urgente, pegar um jumento na roça ou carregar uma carga de lenha, a gente tinha que fazer isso, a escola era realmente plano e lá para terceiro, quarto, não que quisesse mas o que havia de comum lá na nossa região e que ou você tem condição de estudar, então a gente não estudava e aí eu fui fiz tudo no interior até a segunda série, depois não tinha mais no interior e eu mesmo assim pedi à professora que me ensinasse. Eu passava a ajudar na sala, já que todas as séries, desde o ABC como se chamava lá, até a segunda série era da mesma professora, era sala séries mistas e depois foi para a cidade e lá eu fiz a quarta série, já com idade bastante avançada, vez que interrompi e só voltei a estudar aos 15 anos, com 18 foi fazer a quinta série e aí fiz o supletivo, a gente não tinha nem férias na época, era presencial e depois fui para o Ensino Médio que era chamado segundo grau, profissionalizante, onde fiz Créditos e Finanças, já morando no Seminário Menor, era uma espécie de seminarista trabalhador, fui para lá porque eu também queria ser padre e o pessoal precisava de uma pessoa para trabalhar então já no ginásio eu fui para o seminário já fazendo as duas coisas. Depois fui para o segundo grau, concluí e mudei para Teresina, estudando para ser padre, quando concluí a parte de Filosofia, três anos que era o tempo mínimo para poder começar Teologia, aí fiz mais um semestre e deixei o Seminário. Quando deixei o Seminário em que já tinha certo conhecimento suficiente para trabalhar, fiz o vestibular para Teologia na UFPI e passei a dar aula no que se chamava na época de planos e eu ficava no terceiro plano como universitário e foi nesta época que comecei a trabalhar na rede pública de ensino, no ensino religioso.

Mas Prof. o Sr. falou que tem o curso Normal no seu currículo

Tem o curso Normal, só que o curso Normal eu já fiz depois que tinha deixado o Seminário, já com certo tempo, os cursos que eu fazia na Universidade eram, ainda demoraria muito para concluir e tinha uns colégios que facilitariam, com o aproveitamento das disciplinas já cursadas e como eu precisava regularizar a minha situação no ensino público estadual, uma vez que agora tínhamos a constituição de 88 e o Estatuto do Magistério que impunha que tinha que ser professor, então eu apressei, deixei um pouco os cursos da universidade, peguei primeiros das disciplinas e paralelo fui fazendo o curso Normal, já que sairia mais rápido e eu poderia regularizar a situação com o Estado.

Além dessa vocação para o Sacerdócio e da necessidade de chegar à sala de aula, você teve alguma pessoa na família que lhe estimulou a ingressar no magistério?

Não, no magistério propriamente não, meu pai dava muito aula para o pessoal no nível que ele sabia, as contas que ele sabia tirar, minha irmã que chegou a fazer até terceira série primária, chegou a dar aulas no antigo Mobral, mas não que alguém tivesse me estimulado a ser professor. Eu acho que tinha alguma coisa com o ensino, nos nossos movimentos na comunidade ainda no interior a gente já fazia, aqueles que tinham mais criatividade que se empenhavam mais, passavam experiência para os outros e eu era muito dedicado a esta parte, ao canto, a essas coisas e eu aprendia fácil e com isso foi me entusiasmando. Na verdade eu também não sabia se queria ser padre ou professor, alguma coisa havia, eu não tinha um esclarecimento na época sobre o que eu queria, eu me impressionei, me envolvi, me empolguei quando vi o Padre, depois eu deixei o seminário e fui ser professor e não me reclamo disso, então eu creio que alguma coisa com o ensino com a educação, mesmo que eu não conhecesse esses termos, no início nasceu em mim, eu não sei a origem disso. Hoje que eu chego a conclusões, porque eu não me sinto mal em dar aulas, eu não me canso em dar aulas, eu curto isso, eu enfrento desafios, eu perco tempo, no bom sentido da palavra, para ver um aluno superar, desde que eu perceba que ele esteja com boa vontade de superar a dificuldade, então eu dedico a isso e chego a passar horas e horas, dar mais aulas do que a minha obrigação manda, em função disso, então eu acho que está na alma não sei bem.

O Sr. deixa claro que abraçou a causa de magistério como uma vocação, é hoje um professor dedicado e exemplar. Neste sentido eu lhe pergunto, o que é ser professor da rede pública estadual de ensino, olhando não para a figura do Prof. H, mas para o papel do professor como um elo da sociedade que está lá para prestar um serviço de alta relevância que é a educação?

Ser professor da escola pública, sem desprezar, dificilmente eu vou tirar o Prof. H do meio da história porque eu acho que o exemplo de professor para mim, sou eu mesmo. Os colegas, grande parte deles eu discordo de como trabalham, as atitudes, o compromisso com o dia-a-dia da escola, outros eu aprovo, mas acho que poderia ser um pouco melhor. O que complica na questão do ensino público e que às vezes gera atitudes comprometedoras para o professor é justamente a falta de condições de trabalho, a questão salarial, a questão de sobrevivência, a questão é..., quem trabalha na escola pública ele não consegue manter nem a si próprio, quanto mais a

filhos, a família, ajudar a alguém quando se refere ao econômico, então isso vai gerar dificuldades e o ensino público vira bico, a pessoa fica lá porque não é fácil ser colocado fora e quando é final de carreira ele tem uma aposentadoria e por isso ele fica, mas na verdade não é uma opção que ele está fazendo e faz muitas vezes em função da sobrevivência. Então ser professor no ensino público é complicado, eu fiz a opção, cheguei a trabalhar em colégios como o Pró-Campus, Pedro II, alguns colégios que surgiram no Dirceu e algumas outras experiências e foi deixando um a um e hoje eu não trabalho em escola privada, só que não tenho condições de sobreviver, então assim como o professor da rede pública poderia se dedicar exclusivamente a um trabalho desses, então fica numa situação que ele não assume e ninguém pode cobrar, fica então no faz de conta sem fim, a complexidade maior que eu vejo é neste sentido, por outro lado, eu vejo uma vantagem muito grande porque no ensino público a gente tem liberdade para trabalhar, você pode desenvolver um trabalho com maior maleabilidade, você pode explorar a capacidade do aluno sem dirigi-lo, sem determinar, você pode também até divulgar suas ideologias próprias, conclusões que você chega, então eu me sinto muito à vontade em trabalhar na escola pública, faço um trabalho às vezes quase que independente da direção, das coordenações, porque quando eles chegam eu já me antecipei, já fiz o meu, as direções mudam muito e quando vai conseguir aprender, fazer algumas coisas, eu já estou com tudo pronto, então eu vou seguindo assim. O gostoso é ter o reconhecimento do aluno, é encontrar o aluno por aí bem. Eu vou acrescentar um fato, um ex-aluno nosso, agora professor no Liceu, por ocasião de um trabalho extra, complementando uns assuntos para avaliação, perguntou que assuntos trabalharia naquela revisão pediu para participar e por sugestão nossa, fez um depoimento sobre o porquê de estar assistindo aquela aula e explicitou a importância da figura do Prof. H na sua vida profissional, e isto foi um fato gratificante. Então tem isto, a gente encontra por aí, aquela coisa de você está lá não por conta de estarem te pagando muito dinheiro ou pouco. Eu não suportaria o aluno bem alimentado, filho do pai que pagou R\$ 500,00, te tirar da sala porque eu não fiz aquilo que ele queria e na escola pública a gente ainda pode trabalhar sem estes elementos.

Prof. H, o nosso foco, na verdade, o foco de pesquisa, é o próprio Liceu. Eu gostaria de ouvir do Sr., a sua opinião sobre o atual quadro de professores dessa escola.

O quadro de professores do Liceu é um quadro que eu considero de uma competência formidável. Tudo que os professores do Liceu entenderem de fazer no campo do conhecimento eu acredito na possibilidade. Eu não sei onde estão as desmotivações. O Liceu era para estar lançando um livro a cada mês, pelo menos a cada semestre fazer uma rodada de lançamento de trabalhos, de artigos, de monografias. O Liceu era para ter uma revista, dada a competência que tem no Liceu, em termos de titulação e em termos, realmente, de domínio. É só sentar, começar e aprofundar uma conversa com qualquer um dos professores do Liceu e a gente vai perceber que o nível é elevado. Se for o salário, as condições de trabalho, o desinteresse pela coisa pública, não sei por que não estamos fazendo isso, porque eu vejo, percebo que as condições para isso estão aí visíveis aos olhos de todos e aos ouvidos.

Efetivamente o Sr. reconhece que existem competências no quadro de professores, ao mesmo tempo reconhece que também há um grau de desmotivação muito alta. O Sr. atribui, essa desmotivação a que?

Esse é o meu problema. Creio que a questão salarial seja muito forte, creio que as condições de trabalho também sejam muito fortes e também não dá para a gente negar que há omissão. Eu não concebo o professor dar uma aula numa escola X de um jeito e numa outra escola de outro jeito, tem 50 minutos e ele dá 15 ou chega com 15 minutos de atraso e sai 5 minutos antes ou 10 minutos antes. Infelizmente, no Liceu a gente encontra isso, no final da manhã, final da tarde, salas vazias. E fica o aluno do outro lado, eu sei que nós não temos a responsabilidade de salvar o mundo individualmente, mas tem alguém que pegou o ônibus, gastou o vale, que devia estar acreditando na gente, e pelo menos sair louvando e quando alguém se pronunciasse a respeito da gente ele poderia dizer, mas ele não enrolava, ele cumpria o horário, ele se esforçava, pode não ter conseguido, mas ele fez aquilo que foi possível. O problema que eu questiono é que se não está bom, eu ainda defendo a luta, alguma forma de luta, porque, se não está bom e eu sumo, me omito, desisto ou faço mal feito em que eu estou colaborando com isso.

Prof. H, lá no início da nossa conversa o Sr. citou a omissão nos trabalhos da coordenação. Atribui essa falha à questão das mudanças constantes ou o que efetivamente o Sr. tem a dizer do trabalho das coordenações e orientações, que ao nosso ver são fundamentais para a materialização do bom ensino?

Eu acredito que as coordenações têm problemas seríssimos com relação às mudanças. O sistema democrático de escolha das direções traz o comprometimento do trabalho, uma vez que essas coordenações são escolhidas também um pouco por amizade. Não conheço, nos quase 20 anos de escola pública que tenho, nunca participei de uma reunião para discutir quem seria melhor coordenador, quem não seria, quem toparia fazer uma avaliação desse tipo. Então nós vamos ter pessoas que não estão acostumadas, o fato de ser um excelente professor, não significa que seja um grande coordenador. Porque juntar idéias, ouvir, transmitir, reunir, discutir, esgotar as questões, ir até a raiz das questões não é tão simples assim, sintetizar também não. E uma pessoa que está acostumada com sala de aula, principalmente nós que, quer queiramos quer não, ainda temos um sistema um tanto tradicionalista onde o professor passa as coisas para o aluno, e aluno assimila ou não, ele tem que, gostando ou não, aprender aquilo, botar na prova, então, o fato de ser um professor que é um bom “passador” do conteúdo, não significa que seja um bom organizador do conteúdo e articulador do grupo docente na escola. E isso talvez tenha algum prejuízo. Outras vezes é o fato de não estar mesmo acostumado com o tipo de trabalho, porque nós temos coordenadores que passam a dia inteiro na escola, se doam totalmente, agora, o que está faltando? Cadê a sugestão que nos pedem? Cadê o coordenador para fazer previsão de aula? Para organizar as provas? Não vejo assim. Então promoção da interação entre as disciplinas, reunião por área, vamos estudar uns temas. No Liceu temos várias coordenações e não há reuniões por áreas, humanas, por exemplo, não vejo juntar Geografia, História, Filosofia, para fazer uma discussão, saber o que estão trabalhando.

Ou seja, há a necessidade de profissionalizar as coordenações e não continuarmos a assistir a esse jogo do convite ao amigo, o jogo democrático de “vou tirar o meu amigo de sala de aula”. O Sr. acha que há necessidades de profissionalização efetiva dos trabalhos de coordenação?

Eu não sei se seria uma profissionalização, eu acho que tem que ir para a coordenação quem tiver o dinamismo suficiente ou quem tiver a condição de implementar um dinamismo que venha a fazer a escola caminhar como um todo, naquilo que compete à coordenação. E tem que acompanhar, primeiro tem as outras limitações, na escola você coloca o planejamento para quê? A coordenação vai analisar? Se tu coloca lá pedindo algum equipamento para um dia, vai estar lá na sala? Vai estar tudo encaminhado? Aí vai puxar outros problemas que vão nos afetar. Não sei se seria a profissionalização, a pedagogia está aí, os pedagogos estão aí, eu não vejo em outras experiências por onde eu passei que esteja tão bem pelo fato de ter pessoas com função um pouco mais elevada, ter aprofundamentos, cursos que levariam para a administração, não sei se estão muito à frente da gente.

O que a gente sabe professor, que os próprios cursos de Pedagogia que são ministrados pelas nossas universidades, criam as especializações, lá você sai pedagogo com especialização para coordenação, para supervisão, para direção. Não é um risco você pegar, por exemplo, um professor que é licenciado em Física e de repente alçá-lo na função de coordenador?

Bom, se ele souber fazer isso, ok. Agora, o que eu disse é que nem sempre esse pessoal que fez essas especializações consegue fazer um trabalho nesse sentido. Eu acho que precisa ter alguém que saiba fazer essas coisas. O técnico seria, não o que tem o título, a titulação, mas o que consegue fazer uma administração nesse sentido, não seria propriamente colocar um físico ou um químico ou um filósofo lá, mas alguém que tem uma visão, que consegue dinamizar, nesse sentido.

Eu voltaria agora para o seu caso específico e pediria que o Sr. descrevesse como sente a sua prática docente, como administra a sua prática docente lá no Liceu?

A minha prática docente, aí complica. Primeiro eu me defino como esforçado e uma pessoa aberta a estudar o tempo todo como vou fazer esse trabalho, não digo no sentido de sentar, preparar a aula e levar prontinha, é no sentido que vai desde a organização do material, desde a anotação dos dados daquilo que eu passo para o aluno, daquilo que eu recebo do aluno, daquilo que o aluno fala, daquilo que é dificuldade para ele, do modo como o aluno aprende, se o aluno que estuda prefere fazer em intercessão um como o outro, se o aluno prefere fazer mais individualmente, o aluno que é inquieto porque ele é inquieto. Eu não tenho as respostas, não encontro nem sempre as respostas, agora a inquietação eu tenho e eu vivo eternamente buscando, eu comecei fazendo textos e colocando lá, disponibilizando para eles, depois passei a fazer compilações, depois passei a fazer pequenas anotações, não cabia, hoje quando termina o ano eu tenho um caderno, que das 12 salas que eu dou aula, ele tá numa grossura de dois centímetros de altura só com anotações que eu tenho, aluno por aluno, sala por sala, e eu posso passar informação, posso até disponibilizar para o professor dar uma olhada, eu falo de qualquer aluno para o pai que chega, para a direção que chega, eu tive momentos já de estar com problemas com determinados professores e a direção me chamar e falar “H como é esse pessoal na tua aula?” Isso sem brigas, porque eu

também tenho certo domínio, trabalho fazendo acordos, hoje eu passei a fazer as normas com eles, de programas, objetivos, metodologias, avaliações e outras normas, as turmas que eu dou aulas têm, em média, sete páginas só de orientação, de forma que eu perco um mês só para organizar e depois isso vai executado. Mas o ano passado os problemas foram zero nesse sentido.

Em outras palavras, o Sr. deixa claro que trabalha a questão da refletividade no seu trabalho em sala de aula, ou seja, há esta separação entre a figura daquele professor tradicional, que apenas joga conteúdo, e no seu caso você pensa o aluno propriamente.

Eu continuo duro, rigoroso. Agora a questão é que antes eu me sento e a gente discute, aquilo não são coisas prontas, mas se não há necessidade de mexer naquilo que foi combinado, no pacto que foi feito, a gente mantém. Então, eu sou flexível porque eu vou estudando cada coisa, cada dificuldade, não tem nenhuma questão que você chegue dizendo na escola que é definitiva, então eu sou profundamente flexível nesse sentido, e isso é suficiente, a gente brinca, a gente faz de tudo, o aluno toma conhecimento disso e ele participa dessa organização. Uma vez que a gente participa dessa organização, que vira pacto, vem o aspecto gostoso da moral que isso passa, ele participou daquilo e se precisar revisar, a gente revisa, a flexibilidade está justamente nesse ponto. E a conversa, muita conversa, muito diálogo, não tem essa questão de chegar e dizer, de cima para baixo, agora tem hora que a gente precisa segurar, lembrar ao aluno que nós combinamos outra coisa, e assim a gente vai trabalhando e eu tenho conseguido os resultados que têm sido razoáveis, a gente percebe, apesar de não se poder dizer que tudo é mil maravilhas. Uma coisa muito importante é a resposta do aluno, há questões que o professor depende do aluno, da aluna, tem pessoas que tem dificuldades, a maneira da gente trabalhar tem que ser voltada totalmente, tem que ser modificada totalmente, o que eu falo, o que eu passo, nem sempre o aluno recebe aquilo com o mesmo significado que eu estou dando, para ele vai significar outra coisa, tem que revisar, tem que colocar na mesa e analisar junto pra ver se a gente está falando a mesma língua. As avaliações, eu faço quatro avaliações no ano, são as bimestrais, e o ano todinho eu estou avaliando, o tempo todo, tudo é avaliação, em Filosofia, a gente chama dados de semiose, a maneira, o canal, o elemento que a pessoa usa para passar por outro como ele está entendendo, então a cada dia eu vivo trabalhando, buscando em termos de saber como é que o aluno está entendendo aquilo e como é que ele tem para me passar. Então, a prova que a gente diz “diga o que é isso” ou “comente isso” ou então “marque a certa”, limita totalmente, tem aluno que não fala, mas se mandar escrever, ele escreve, o outro não escreve, mas se mandar falar, ele fala, e assim por diante, nem escreve, nem fala, mas pinta, e se ele for explicar o desenho ele vai falar, depois, explicando o desenho, mas se pedir para ele falar sobre aquilo ele não vai conseguir, então, são muitas formas que a gente pode utilizar e é isso que eu tenho tentado, e não é uma coisa perfeita até porque nunca vai ser acabado, vai ser sempre estudando e aí eu passo, estranho colega sair meio-dia e chegar à noite e me encontrar no colégio, retomando, um colega trabalha comigo pela manhã, sai e às vezes ele trabalha a noite e ele chega à noite e eu estou lá e não fui em casa ainda, fazendo o que? É que o meu caderno de anotações é cheio de dados e eu tenho que tabular estes dados, computar, olhar, comparar e olhando pra ali eu vejo cada aluno eu sei cada aluno e este é um trabalho que me faz passar muito mais tempo na escola, fora da sala do que o tempo que eu passo ministrando aulas.

Prof. H, ainda nesta visão do quadro administrativo da escola, como você vê o trabalho da atual direção?

Há! É uma direção que eu acho assim, é uma direção esforçada, mas tem alguns equívocos, infelizmente nós podemos perceber uma ansiedade muito grande pelas mudanças e as mudanças que são feitas elas não são muito significativas, não é tirar uma mesa daqui e botar ali, furar um buraco abrir outro ali, não é mudar uma secretaria dessa sala para esta outra, não é fechar a porta de uma direção porque eu estou, não é almoçando, também não sei por que almoçar na própria direção, uma outra questão importante é saber que ainda tem colegas que são defendidos apenas porque se manifestou porque começou a aparecer uma liderança, então no nível de uma escola dessas, que tem uma escola como o Liceu que representa tanto, a gente tem medo de perder a direção de não ganhar uma eleição, de outro vir se opor à gente. E ainda percebo muita coisa assim, quando a gente não está em condição de promover o debate e ganhar no debate, no aprofundamento, a gente começa a fazer um rebaixamento moral do outro, e cassar, e puxar um pouco o tapete, impedir que o outro avance, então se o outro é mais frágil, tem que ter mais cuidado, se quiser, eu costumo trabalhar um pouco mais independente nesta situação, eu falo o que vem e quero e às vezes, é claro sem querer ofender, mas o Liceu tem muito isso, nós temos uma direção que enfeita em alguns aspectos, o diretor é uma pessoa excelente mas não consegue propriamente ser diretor aí temos uma diretora adjunto, uma pessoa muito boa e às vezes consegue ser diretora e estragar o próprio trabalho e o trabalho do diretor, então um não desiste, o outro não desiste um não é mas que ser o outro é mas não tem a força porque não que combater, aí dividem uma mesa e empalham o espaço, você quer resolver uma questão com e não pode porque o outro está lá e isso eu não vejo como democracia, como participação, o Liceu apesar de não ser tão um universo tão grandioso, não é o Piauí, mas é o Liceu, e tem muitos problemas, se tivesse uns 15 diretores para estarem resolvendo os problemas, ainda teríamos problemas sobrando, para ficar dois sentados numa mesma mesa esperando lá um fazendo uma coisa o outro desmanchado, isso eu percebo claramente certo. As opiniões divergem, sem dividir um pouco o que eu vou fazer o que o tu vai fazer, quando um não estiver, que vai fazer, quando os dois não estiverem, quem vai fazer, não nego, há um esforço muito grande, há a presença permanente dos diretores na escola, ou tem um tem ou tem os dois, sempre, e isso é uma razão para reconhecer a qualidade, mas há esses equívocos para serem corrigidos por eles ou não sei por quem.

Vamos voltar o foco para o aluno, e eu lhe pergunto, como o Sr. descreve o aluno do Liceu Piauiense?

Eu tenho na minha mente assim, qualquer agrupamento humano vamos ter uns melhores outros piores e o aluno do Liceu, eu não posso falar do todo, porque minha experiência é basicamente com a primeira série e nunca trabalhei com segundo nem terceiro ano, então eu tenho algumas vantagens e algumas desvantagens a meu favor ou contra mim quando vou fazer as minhas apreciações. Falando da série que eu labuto, eu vou encontrar o aluno que chega cru, ele chega desconfiado, ele chega com medo, ele chega pensando que o espaço ainda não é dele, ele chega tímido, em função disso ele vai ser diferente dos outros ele vai ser um pouco obediente, ele vai ser mais calmo aparece raras exceções de um aluno

começar a querer testar a escola, testar o professor, testar a administração, praticando ações afrontadoras, mas isso não chega a ser um problema para nós do primeiro ano, já o outro lado é um pouco gritante, eles vêm de várias escolas diferentes de todos os bairros, das cidades próximas como Monsenhor Gil, Demerval Lobão, Caxias, Timon, Altos, José de Freitas, dessas cidades mais próximas, e isso dá uma diversidade de graus de assimilação de leitura, então eu trabalho com Filosofia e eles não têm nenhum problema com filosofia, em compensação a leitura é quase zero, você sabe como ele chega, então vamos passar um mês, dois, com eles treinando, lendo, nos esforçando, quando dá em agosto é que ele já está fazendo alguma coisa a mais, já se aproximando do final do ano, quando se percebe algum rendimento na escuta, na elaboração das respostas e isso de certa forma dificulta muito.

O Sr. apontou vários elementos e entre eles eu destacaria a questão da timidez e da desconfiança, isso na sua visão nasce de onde?

Olha, um elemento interessante é o novo ambiente, eu tenho inclusive avaliado isto com alguns pais, dos pouquíssimos que nos visitam, o aluno está no bairro e ele conhece todo mundo, tem uma escola com 300 alunos e é um quarteirão dois da sua casa, e depois ele vem para o Liceu que tem 2500 alunos, 900 alunos por turno e para chegar ao Liceu é uma multidão, é 5, 6, 10 mil pessoas que entra no Liceu por semana entre pais, alunos, professores e visitantes que passam para resolver alguma coisa, então ele não tem a mesma comodidade, o mesmo conhecimento, isto é uma das razões, a outra é da própria casa deles, eles já trazem estes resquícios, os professores que eles tiveram lá, outra questão é a própria série que vai ingressar, é algo novo, é mais adiantado, mudou é outro grau e eles ficam como, a impressão é que vai ser difícil, não vai acompanhar é tanto assim que quando da primeira prova bimestral para frente, eles pegam o ritmo do professor, perdem aquela timidez, o medo, eles brincam, conversam, nem todos, exceto algumas pessoas com diferenças. Eu acho que estas razões influenciam, não posso dizer que são elas que definem e nem que não haja outras razões.

E o estoque cultural das famílias e da comunidade de onde eles vêm, de que forma isto interfere?

Eu não saberia dizer, teria que ver um pouco a história de cada um desses alunos, ou pelos menos algumas amostras, tentar ver como era lá na escola deles, no bairro deles, na família deles, o que faziam lá, eu acho que é muito diversificado, até o modo de falar, as expressões utilizadas, as brincadeiras, o grau de compreensão, a maneira como lêem, como sentam, eu fico pensando assim, tem umas pessoas que procuram um cantinho mais isolado, se tivesse uma forma de se esconder se esconderiam lá no canto, eu tenho vontade de fazer um trabalho para saber o que leva um aluno sentar bem no pezinho da escada, bem na curva, bem na porta, no intervalo fica lá parece o mais desprezado do mundo e eu observo muito isto, eu gostaria de fazer um estudo a esse respeito, não sei se isto também não seria timidez.

Sabe-se que muitos deles são filhos de trabalhadores, vários com escolaridade extremamente baixa ou até analfabetos e talvez até desempregados, será que esta timidez não tem ligação com esta situação social?

Acredito que tem, inclusive a fome deles, você não vai caminhar muito no turno do dia para encontrar um aluno do Liceu te pedindo 50 centavos, 10 centavos para completar o dinheiro de uma batatinha e eu ultimamente não faço, mas eu fazia bastante isso, quando eu utilizava vales estudantis dava, atualmente com o cartão eletrônico não dou mais, não sei se ele é honesto ou não, eu o vi quieto na sala tentando fazer as coisas, eu não distribuo não passo aleatoriamente, mas eu vejo o aluno que fala com você e os olhos molham, isso tem bastante durante o dia, a realidade do dia é diferente da noite, onde tem pessoas que trabalham que são grandes, é diferente, aqui você vê literalmente a criança que não trouxe um real para se juntar com outro e comprar uma bomba e partir ao meio e comer, então tem muito isso, a questão do desemprego aí conta a questão de como os pais utilizam o dinheiro pouco que têm e outra coisa que eu queria enfatizar é que eu organizo o material para todos os alunos e neste particular eu observo realmente a carência, existe alunos que não tem porque não quer, além da família dele não valorizar a educação como deveria, é como se fosse a cultura da família deles, mas tem outros que dão valor, que se esforçam estão ali e não adquirem porque não tem. Eu até faço um trabalho social. Você professor é a primeira pessoa que sabe disso, eu monto as compilações e recebo o dinheiro equivalente e coloco um valor que seria o meu trabalho, vamos dizer, 50 centavos acima do custo de reprodução e dali depois que acabo de quitar a conta com quem reproduz, eu já tendo um conhecimento razoável das salas eu já sei quais são os alunos que estão com maior dificuldade, então, não de graça porque eu não concordo com a metodologia de passar as coisas gratuitamente, até porque não é gratuitamente, está saindo de alguém, às vezes até deles mesmo, então eu pergunto quanto eles têm, metade, então eu passo, nalguns casos até dispensado, compilação que dava 10 reais, eu passo por nove, só tem, eu passo por cinco, isso para aqueles comprovadamente carentes, e eu estimulo outras coisas, reforço, capinar quintal, não tem nada demais nisso, você tem é que ter seu material, é melhor até deixar de comer hoje e ter seu material e nunca mais ter que deixar de comer por necessidades.

Vamos partir para outra variável que é a questão do ensino. O que Sr. diz do ensino público praticado no Brasil, hoje?

Agora você mexeu numa coisa que me incomoda muito, inclusive nestas últimas semanas a imprensa falando muito isso, a imprensa local a imprensa nacional, entrevistas, o SBT fez uma enquete se você colocaria seu filho na escola pública e as pessoas dizendo que não, que não confiam, colocando seus motivos, uns justos, outros muito frágeis, outros que não fazem sentido. Esta é uma grande preocupação, eu pessoalmente fiz uma opção, trabalhar com a escola pública, com alunos pobres e eu hoje estou mais pobre que os alunos, então isto aí mostra claramente a dificuldade que teria qualquer pessoa para promover um bom ensino público. Eu não colocaria a culpa nos professores, nos alunos, nas famílias e colocaria em todos porque infelizmente nós temos a omissão da luta. A família que consegue pagar duas vezes, paga os impostos, paga um monte de obrigações e paga a escola para o filho, ao invés de brigar por uma escola pública de qualidade, e aí cada pessoa que coloca o filho numa escola particular, ele está renunciando a

obrigação de lutar pela melhoria, agora some isso aos ralos, aos incentivos para a escola particular, a quantidade de dinheiro que vai para o setor privado, em detrimento do setor público, o descaso, a má administração, um Brasil que está corrompido desde a porta da gente, às vezes dentro da casa da gente até sair nos poderes que deveriam fiscalizar, as polícias, o judiciário. Então não tem como, falar no ensino público no Brasil, no Piauí era melhor nem falar no ensino e começar a xingar a tudo quanto é de instituições que fazem com que não exista nos padrões que deveria ser. Realmente é precário e falta compromisso de todo mundo.

Inclusive no Liceu ou o Liceu apresenta algum diferencial em relação às demais escolas públicas?

Eu não acredito muito não, não acredito que tenha muito diferencial em relação às demais escolas públicas, no Liceu pintam as paredes, a Secretaria pinta as paredes, ultimamente alguma coisa tipo reforma, traçamos algumas lâmpadas, vieram alguns livros, isso não faz sentido querer colocar o Liceu lá em cima quando o restante está tudo se acabando. Então tem que fazer com todas, quando falo na educação pública eu não posso pensar no Liceu, o Liceu seria o lugar de vir a imprensa filmar e dizer que está tudo bonitinho, e não está, qualquer dia que você for lá, vai encontrar pessoas caminhando, alunos desorientado, sem acompanhamento individual do aluno, que qualifique a parte técnica de estudo pessoal, onde o aluno possa se dirigir para buscar solução para questão que não são coletivas, questão dele. Qual é o modo de aprender desse aluno aqui, quem sabe, e aí nós vamos dar aulas de modo universal sem ter quase nada, um marcador para quadro branco que não risca e como vai o aluno aprender, e o aluno que aprende se a coisa é feita por imagem, é visual. Então teríamos que ter algum elemento técnico que se pudesse mostrar, um data-show, nós estamos no mundo da tecnologia e vamos mostrar um livro, uma apostilona de Filosofia que é só letrinha pequena, então como fazer o aluno se empolgar com isso, tem gente que aprende pela oralidade outros não, e agora como vamos fazer? O ensino público peca é nesse sentido, não é a questão do Liceu como tal, agora no Liceu nós vamos encontrar turmas sem professor, vamos encontrar alunos no meio da praça, no meio da porta, em determinado horário para frente grande parte das salas já não tem mais alunos, foram para onde, por que, por que o professor faltou, por que não está lá, o Estado tem moral para cortar o ponto e descontar, não tem porque paga uma mincharia que não é pagamento, é como se fosse uma esmola, como se estivesse fazendo favor ao professor, e os professores preferem buscar outra saída. Então é assim, na administração tem uns que raspam tudo, faz seus conchavos políticos e etc., e tem aqueles que não vão lutar, é mais fácil conseguir outra forma de viver, inclusive se tiver uma forma de enrolar, enrola também, aula de 50 minutos eu dou 15 minutos, ótimo, porque melhor.

Trata-se de uma questão realmente complicada, ainda assim, eu lhe pergunto, como o Sr. avalia a educação pública como fator de inclusão social?

Esse seria o máximo, infelizmente, na forma como nós estamos não dá para fazer inclusão. Principalmente na demagogia que são pregadas, vão pegar um surdo e um cego e botar na sala, e querer passa para ele língua portuguesa, por exemplo, para o surdo junto lá, inclusive já temos pessoas que estudam lá sem que tenha a figura do intérprete que a lei garante, não temos a figura do professor que saiba

língua de sinais, e querem que a gente dê aulas em português para eles e eles também não sabem nossos sinais, então, a inclusão social ela não vem por aí, temos que descobrir os elementos realmente necessários para que a pessoa pudesse em qualquer circunstância se relacionar com a sociedade, participando dela, num nível mais elementar, vamos pensar assim, onde está a tecnologia, os laboratórios, química, física, biologia, não servem para nada, tudo ultrapassado, cadê a informática, hoje em dia você chega e pergunta se tem um livro, não vai ter quem lhe responda, vai ter que ir à prateleira, isso tem que está no computador, você chega à farmácia e procura por um remédio, a consulta é no computador. E o Liceu como a escola mais tradicional do Estado, tem um laboratório de informática e você não vê sua utilização, onde está a internet, você não vê. Então a coisa fica complicada, nós temos no Piauí a melhor escola do Brasil, e a sociedade deles é a mesma nossa, não é, não é a mesma sociedade da escola pública, você não encontra nenhum aluno deles no ônibus.

O Sr. coloca dois elementos em destaque, a clientela da escola particular e as condições materiais oferecidas na escola pública, este é realmente o diferencial entre você ter a melhor escola dos pais ao lado de uma escola cujo produto está recheado de críticas?

Nós vamos ter a melhor escola do país, o Dom Barreto, onde não falta nada, o aluno de lá vive para estudar e assume os valores que a família dele passa, que é para estudar e só fica lá quem realmente for estudar, e se ficar reprovado, ele fica reprovado. No setor público existe a preocupação da quantidade, tem que aprovar, saiba ou não saiba, então um aluno do terceiro ano, no ensino médio do Liceu, vai concorrer com, o terceiro do Dom Barreto? Nos mesmos cursos? Que inclusão social é essa, já não era nem para haver isso, deveria ter universidade do tanto que tem creches, ensino fundamental e médio para não ter nem que fazer teste, não é isso, então tem que ter essa preocupação de aprovar, os elementos técnicos não existem, o salário não existe, a cobrança, a punição para quem não cumprir não existe, porque o governo também não paga nada, então não tem como nem o professor inclusive está incluído socialmente, o grupo de professores do Liceu que está na outra categoria ele vai lá mas não permanece, dá sua aula e sai correndo para o outro núcleo. E cadê o evento que tem que estar todo mundo junto, agora imagine o aluno, não sabe se vai amanhã, falta o vale, a mãe não sabe se foi, são muitos os elementos e creio que não sejam só estes.

A leitura que pode fazer das suas colocações é que ao invés de ser um elemento de inclusão, a escola pública está na verdade é complicando a vida dos menos favorecidos?

Eu não sei se seria assim, agora que eles estão complicados, estão, se é a escola pública que está complicando eu não sei, que eles estão complicados e está ruim de sair dessa, está. Eu costumo inclusive há anos fazer a seguinte orientação, vocês precisam de um certificado, de uma titulação para poder continuar, então se não houver aulas, se não houver professor, aprendam sozinho e adquiram seu certificado.

Em relação às reuniões pedagógicas da escola, qual a sua visão sobre esse processo?

Isso aí é horrível, não existe, eu já vi, dois anos consecutivos planejaram encontros pedagógicos e os professores vieram e não houve, não havia palestras, engraçado este ano, alguém fazia uma fala e parecia, pelo menos foi quase geral a angústia do pessoal, parecia que estava sendo ofendido por todo mundo, daqui a pouco tinha professor discutindo com quem estava falando, com coordenação, com direção, e não era motivador, era mais uma pregação de moralidade, de normas desnecessárias, e eu me lembro que parecia que alguém queria falar assim, desabafar, colocar suas coisas, e foi literalmente mandado calar a boca, e não está mais assim, a equipe de coordenação agora está um pouco diferente, acho que melhorou um pouco, acho mais calma, mas eu vi coisas estranhas, você vai se dirigir a quem e para quê? Quando se trata de uma questão complexa no campo do ensino-aprendizagem, eu sinto falta, no Liceu Piauiense falta isso profundamente, não tem uma coisa, algo especializado, a orientação educacional é falha, programas de ordem existenciais, eu uso o termo existencial porque hoje eu trabalho dentro de uma abordagem mais filosófico-clínica e se eu for falar, por exemplo, psicológica eu posso estar usando um termo que eu poderia dizer, mas eu prefiro não vou dizer, questões psicológicas sérias, alunos que se cortam, as questões das drogas, princípios de violência e que não é de hoje, então como é que se deve resolver isto aí, tem que estudar cada pessoa, cada aluno, tem que ter uma..., a figura da suspensão ainda é uma coisa premente, ainda tem professores que coloca o aluno facilmente fora de sala de aula e fica por aquilo mesmo, colocar o aluno fora da sala e não comunicar nem a coordenação, nem direção, nem orientação, e ainda tem caso de professores que coloca o aluno fora e diz: – minha aula você não assiste mais. Isso prova que não tem consciência do que está dizendo, é um segredo que vamos manter por aqui, mais é coisa séria, então neste sentido há destempero, há desqualificação, há pessoas no lugar errado talvez. Se as relações, as interações fossem outras, a coordenação não sei bem se seria esta a função dela de fazer este papel.

Prof. H, só uma última questão para finalizarmos este nosso papo. Primeiro é que nós trabalhamos numa escola que ministra ensino médio ou a fase final da educação básica e esta fase final da educação básica, está sendo orientada hoje pelos chamados Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, documento do MEC, bem elaborado, bem intencionado, e lá naquele documento fica claro que o ensino tem que ser orientado, olhando, primeiro para a questão da contextualização, e aí vem esta relação que a escola deve estabelecer com seu alunado, saber que tipo de aluno está atendendo, contextualizar este aluno em relação ao ensino e a sociedade e uma outra questão também relevante que é a interdisciplinaridade, apontado como elemento fundamental para a preparação do cidadão para a vida. O que o Sr. tem a dizer em relação à contextualização lá no trabalho efetuado no Liceu.

Primeiro, a própria expressão, a educação básica, ela já é questionável porque, na minha concepção, seria a educação básica, uma educação que resolvesse, naquele nível, as questões quaisquer que fossem, porque ela já tem o básico, já é doutor no nível básico. Agora, especificamente no Liceu nossa situação do ponto de vista conhecimento do aluno, eu não vejo nenhum trabalho em relação às suas queixas, suas demandas, as dificuldades, as aptidões, o que significa para o alunado cada coisa que lhe é apresentada, como é que ele devolveria isso, o feedback do que lhe é passado. As avaliações eu considero as mesmas de muitos anos atrás, que nós

mesmos fizemos e eu acho que hoje não respondem mais, não respondem, então o que há, são iniciativas isoladas, essa interação entre as disciplinas, se o professor é muito próximo do outro ele conversa e às vezes descobre que o professor está trabalhando esta ou aquela questão, mas não há uma política da escola, na prática, de chamar e ver o que se está trabalhando. Eu aprendi que você precisa conhecer a realidade para poder planejar e lançar um material, na nossa escola a gente começa planejando, eu, por exemplo, trabalho o primeiro ano e eles não estão nem ainda na escola e eu já faço o meu planejamento. Então eu não vejo este esforço, pega-se um texto e trabalha todas as áreas, cada um enfoca o aspecto que sua área requer, vejo muita dificuldade em relação a isso aí. Recentemente tive uma experiência de estar fazendo um trabalho num texto de filosofia e os alunos disseram informaram que a professora de ensino religioso estava trabalhando o mesmo texto. Eu gostei, mas eu acho que já devíamos estar trabalhando em conjunto, ter sido despertado pela coordenação. Nisso eu fiquei meio contente e meio frustrado porque soube por intermédio dos alunos, não fui eu que foi atrás ou a coordenação que intermediou, então era necessário que houvesse reuniões pelo menos por áreas, mas isso não acontece, não nenhuma reunião dessas. Então eu acho que falta muito neste aspecto.

O Sr. identifica dois elementos que destaca como falhos, primeiro é o trabalho do planejamento sem o conhecimento do perfil do alunado e depois que há falta de articulação entre professores e coordenadores sobre o real conhecimento do contexto. É isto mesmo que o Sr. quis dizer?

Com certeza, qual a empresa hoje que vai se lançar no mercado sem o real conhecimento? Ele vai fazer uma pesquisa para saber o que está precisando e aí coloca, então a escola tem várias áreas, tem delas que é só preparação para o vestibular, ainda que isto não venha a resolver a vida das pessoas, porque o nível técnico muitas vezes resolve melhor que a universidade, que muitas vezes a pessoa termina e fica sem emprego, porque só faz aquilo não faz outras coisas e o Liceu precisa se definir, a filosofia do Liceu tem que ser essa, é o ensino médio preparatório para o vestibular, para a universidade, por mais que coloque lá, preparar para a vida, não sei o quê, mas o básico seria isso, que o aluno do Liceu faz vestibular, eu acho que deveria ter os dois aspectos, em qualquer ensino, mas o Liceu, pelo menos neste campo ele teria que dar uma resposta, o Liceu e outras escolas que têm esta mesma finalidade, tem na sua proposta isto, então para mim estes elementos, a escola que não colocar em prática ela peca e peca profundamente.

Prof. H, educação é uma tarefa coletiva, não há como fazer educação de forma isolada, é necessário que haja a instituição escolar com sua organização, mas há a necessidade da participação da sociedade, o Sr. percebe esta participação no trabalho desenvolvido no Liceu?

Sinceramente eu não percebo, eu não vejo onde a sociedade está envolvida ali, a não ser o que elas pagam dos seus impostos, a família está distante, raramente tem uma reunião de famílias, raramente os pais procuram os professores, e ainda tem pais que se preocupam, que levam os filhos, que trazem, talvez nem fosse tão necessário, devido ao grau de estudo e de maturidade que deveriam ter, mais ainda

tem essa preocupação, só que você pegando o universo que é o Liceu, eu tenho atualmente 12 turmas, já falei com dois pais este ano, nós estamos com três meses de aula, dois pais já falaram comigo, e os outros estão aonde? O entorno do Liceu influencia muito mais negativo do que a sociedade como tal no sentido positivo, tem aquela decantação da fama, do saudosismo, daqueles que passaram por lá, daqueles que gostaram de estudar lá, as famílias que gostaram de colocar os filhos lá, mas não é uma interação escola x sociedade, para começar o Liceu fica no centro de Teresina e seus alunos, o corpo discente é de todos os bairros, pouca gente do centro, esse pessoal vem de todos os bairros e de outras cidades, moram inclusive em outras cidades também, Timon, Caxias no Maranhão, Altos, José de Freitas, esse pessoal vem e volta.

Mas professor tem um foro próprio, onde a sociedade tem acento, que é o Conselho Escolar?

Conselho Escolar é uma figura que existe juridicamente, mas não se vê sua atuação, na forma como está, ou eu sou muito cego e não conheço ou ele é muito silencioso, a gente não tem notícia, a não ser de coisa elementar, se hoje eu pedisse uma prestação de contas, teriam que me apresentar o livro de atas, queria ver um evento de época x, eu não sei se daria, também não tenho condição de falar muito porque eu não tenho procurado, mas o Conselho Escolar em si deveria se fazer apresentar, então eu vejo assim, o fato de ter uma pessoa que não é da escola, ligada ao Conselho, eu me lembro algum tempo atrás, não muito longe, eu participava da eleição como candidato a diretor e tínhamos 10 pais inscritos, se não estou enganado e votaram três pais, numa eleição de diretor, então isto não é participação da família, não creio que seja participação da sociedade, agora nos entornos, nos aspectos negativos, você vai ver os barzinhos lá na praça e nas proximidades e os alunos lá, fardados, bebendo bebidas alcoólicas, batuque na porta, cachacinha na escadaria da calçada do Liceu, e pessoas que neste sentido, homens que saem um atrás do outro com meninas do Liceu, de programas, infelizmente inclusive em função da barriga, comer alguma coisa e aproveita e faz as outras coisas, isso é só sentar e ficar olhando, não precisa ficar muito tempo não, tem todo dia.

Concluindo Professor, há uma consciência coletiva de que o ensino público passa por uma crise estrutural e conjuntural até e que a sociedade também está contribuindo para isto, não é?

Com certeza por causa da omissão, fala-se, mas não se faz nada. Vota-se em quem está e as exigências são mínimas. A sociedade só diz que não concorda para se safar, na verdade é um elefante, o animal maior que tem no Brasil é a própria sociedade, para mim ela é a responsável por tudo, se curva a qualquer líder, busca sempre o caminho mais fácil, e se levantarmos e perguntarmos “quem se habilita?” vamos encontrar sempre o grupinho que não chega mais aos quarenta.

Professor H, muito obrigado por todas as suas colocações, acho que elas vão ser fundamentais para reorientar alguns pontos que nós elegemos, eu e minha professora orientadora, como pontos que estão contribuindo para esse quadro complicado que é o da escola pública, principalmente a escola pública do estado do Piauí, lógico que a escola pública do estado do Piauí e do Brasil não tem lá tantas diferenças, mas a gente percebe isso, percebe inclusive que há um movimento articulado, eu sei, o Sr. sabe, qualquer pessoa da sociedade que você perguntar, ela vai te afirmar “a escola pública é ruim”. O Sr. consegue identificar de onde está partindo esse movimento tão bem articulado que está contribuindo para disseminar a idéia do fracasso total da escola pública?

Eu falo como uma pessoa que fez uma opção pela escola pública, eu vejo que uma hora, talvez, eu vá ter que parar de ficar na escola pública, sob pena de morrer de fome, porque se começa, inclusive, com esse tipo de movimento, vai piorar mais a situação. Eu não sei identificar, não conheço, propriamente, em termos de um movimento assim, agora, eu entendo que ele não tem outro caminho que não seja alguém que vise algum tipo de ganho com isso. Então, nós vamos ter um país em que a corrupção campeia, que se vende liminares, se vende decisões judiciais, que o setor jurídico é todo corrompido, que o setor privado é dono de tudo, que o latifúndio, o comércio, a escola privada, as universidades, são todos do mesmo dono e os políticos também são os mesmos, então, eles que vão ganhar e por isso eles fazem isso. Não tem como separar e dizer, foi esse setor ou aquele setor, setor é todo desse pessoal e acabou, então, é um lucro fácil e vai ganhar de dois jeitos, por exemplo, vai ganhar deslocando das escolas públicas para suas empresas privadas, aqueles que ainda estão na escola pública, e vai ganhar com os que ficam que não vão servir para nada, no sentido de conhecer alguma coisa a mais e vai continuar de esmola, pegando o que é teu e dando pra ti quase nada daquilo que é teu e fazendo de conta que está prestando um favor, te ajudando e sendo bonzinho, que não é o que a gente quer. Eu vejo dessa forma, não sei identificar de onde é que sai, os interesseiros estão aí, em todo canto, por onde a gente passa, desde a primitividade, começou assim, de repente homens fortes começaram a não ir mais caçar, não ir mais buscar as frutas lá na coleta, começaram a comer a que as mulheres e as crianças traziam, e daqui a pouco, passaram não só a não ir, mas passaram a mandar e aí se apropriaram do excedente, infelizmente, parece que nós vamos ter ainda muitos dias vendo isso, uns que dominam e tomam e os que aceitam numa boa e outros que não gostam de aceitar mas também não vão fazer nada contra isso. Então, eu espero que isso possa lhe ajudar em alguma coisa, são muitas coisas soltas, também a gente não tem uma reflexão, sobre essas temáticas todas, bem elaboradas para poder falar, entram também muitos assuntos, e que isso possa te ajudar um pouquinho a refletir, eu só posso dizer que essa conversa que você teve com uma pessoa engajada e que se esforça muito, talvez nem sempre use tão bem a cabeça como deveria para fazer um trabalho bem melhor, talvez não seja também uma pessoa que divulgue, que difunda e que invoque e chame os outros para uma discussão, dada às limitações da gente e as imperfeições da gente, agora, engajado e que faz um esforço enorme, sim. Eu quero até dizer, se quiser depois olhar o material, ver como é que a gente usa, como é que a gente organiza, como é que é essa questão de conhecer o aluno, ver como é que esse pessoal está, pegar pelo menos dois anos que a gente trabalhou e dar uma olhada rápida, fotografar alguma coisa, pelo menos o esforço de ver que uma pessoa está lá, considerar que o outro está ali e ele quer alguma coisa, e se a gente conseguir pelo menos evitar,

não ajudou a crescer, mas pelo menos evitou que ele virasse bandido, pelo menos ele não vem dar um tiro na gente depois.