

A ESCOLA PÚBLICA DE 1º GRAU

limites e possibilidades

AIDA MARIA MONTEIRO SILVA*

I. INTRODUÇÃO

Pretende-se, com este trabalho, apresentar uma análise qualitativa da ação pedagógica da escola e do professor nas primeiras séries do 1º grau e a relação com o rendimento escolar do aluno que frequenta a escola pública, considerando o contexto sócio-político e econômico em que a mesma está inserida.**

O principal motivo do estudo é a baixa qualidade do ensino dessa escola, materializada no baixo rendimento escolar, demonstrado por seus alunos, na maioria filhos de trabalhadores: 30% a 40% de reprovação e evasão na 1ª série há mais de quatro décadas no país.

É por demais sabido que a escola pública não está estruturada e organizada para atender à essa clientela, quer na garantia ao acesso - direito constitucional assegurado desde 1945 -, quer na permanência com qualidade dos que nela ingressam, uma vez que temos uma população de quase 20 milhões de analfabetos declarados, somados a outros 20 milhões de jovens sem capacidade de ler e escrever - um terço da população - situando-nos acima apenas de países como o Haiti, o Laos, o Chade, o Iêmen, aquém da Argentina, do México, do Uru-

* Professora da Universidade Federal e da Universidade Católica de Pernambuco.

** Agradeço à Professora Maria José Baltar - Universidade Federal de Pernambuco, pela sua colaboração na revisão do texto e nas sugestões que enriqueceram o trabalho.

guai, da Tailândia, e dramaticamente abaixo de mais de 40 outros países, para não mencionar o Japão, países da Comunidade Européia, Cuba, os Estados Unidos, a Austrália".⁽¹⁾

Ao analisar a escola, portanto, deve-se situá-la dentro desse contexto, enquanto instituição política que, por um lado, tem seu funcionamento pautado em diretrizes governamentais e, por outro lado, é um espaço de atuação e de interferência político-pedagógicas dos seus atores, ou seja, de todos os que participam do projeto escolar.

As análises aqui apontadas, sobre plano geral da escola, planos de ensino, propostas curriculares, material utilizado pelos professores e a prática pedagógica, tiveram, como base inicial, dados coletados (1981) em escolas da zona urbana da cidade do Recife - Pernambuco para a dissertação de Mestrado, apresentada ao Departamento de Educação da PUC/RJ, em 1983, com o título: "A escola, o professor e o insucesso escolar da criança de nível sócio-econômico baixo", dados que vêm sendo confrontados, e de certa forma confirmados, através de estudos e pesquisas que vimos realizando, nos últimos 10 anos, sobre o cotidiano escolar no 1º, 2º e 3º graus, na condição de docente e pesquisadora, nas áreas de Didática e Prática de Ensino.

Desta forma, algumas citações feitas no corpo do trabalho são registros de observações (RO), de entrevistas (RE) e de documentos (RD) que retratam, na íntegra, propostas e momentos da prática pedagógica.

A partir desses parâmetros aborda-se, na primeira parte do trabalho, a análise da prática pedagógica, numa tentativa de perceber as variáveis intra e extra-escolares que interferem nessa prática e sua repercussão no rendimento escolar do aluno que frequenta a escola pública.

Na segunda parte, são feitas algumas considerações sobre as dificuldades e possibilidades de realização de um projeto de escola pública com qualidade, que atenda aos interesses e necessidades da maioria da população brasileira.

2. A PRÁTICA PEDAGÓGICA: ATUAÇÃO DA ESCOLA E DO PROFESSOR

Neste estudo a prática pedagógica é percebida como toda ação realizada pela escola e pelo professor com relação ao aluno, compreendendo as atividades desenvolvidas no seu cotidiano, dentro e fora da sala de aula e, também, o planejamento dessas atividades.

Compreendendo que a ação educativa reflete uma concepção de sociedade, homem e educação, e que esta não é um processo neutro não acontecendo por acaso, é que se sentiu a necessidade de analisá-la a partir das ações do professor e do corpo técnico-administrativo que atuam na escola, bem como do desempenho escolar do aluno que frequenta a escola pública, sem perder de vista os determinantes sócio-econômicos e políticos que interferem no projeto pedagógico.

Atuação na Escola

Para análise da atuação da escola, foram tomados como referência dados sobre o plano geral da escola, o currículo, a prática do planejamento, a organização do trabalho e a relação da escola com a comunidade.

Os planos das escolas, em geral, apresentam objetivos denominados educacionais, específicos e da escola, como no exemplo a seguir, no qual os objetivos educacionais são:

"Dar condições que permitam a todos que estão envolvidos no processo educativo realizar um trabalho dinâmico, consciente, capaz de oferecer ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, qualificar-se para o trabalho, auto-realizar-se, tornando-se cidadão útil, ajustado ao seu ambiente" (RD).

São objetivos específicos:

- Desenvolver no aluno a capacidade de comunicar-se com os outros;
- formar hábitos de higiene;
- estimular o desenvolvimento intelectual e aptidões para escolher uma melhor vocação;
- desenvolver o espírito de solidariedade humana e participação na escola;
- cultivar no educando as boas maneiras". (RD)

E o objetivo da escola é:

"Preparar o educando dando-lhe formação e informação a fim de que ele possa escolher uma melhor vocação para melhorar as condições sócio-econômicas culturais e sociais". (RD)

Como se vê, os objetivos são de caráter vago, e favorecem o desenvolvimento de características individuais, a nível de valores éticos e morais, sem uma preocupação de possibilitar ao aluno o desenvolvimento da sua criatividade, da sua capacidade de análise e reflexão crítica.

A escola enfatiza a questão da escolha, pelo aluno, de uma melhor vocação para melhorar suas condições sócio-econômicas. E qual seria a melhor vocação para o aluno das classes menos favorecidas da população melhorar essas condições sócio-econômicas? É sabido que a escolha da vocação desse aluno é muito mais determinada pelas condições da classe social a que ele pertence do que orientada pela escola ou por uma opção individual.

Observa-se, ainda, que a filosofia da escola não é explicitada no plano, embora implicitamente, percebe-se, através dos seus objetivos, que a sua proposta tem como base os princípios da doutrina liberal e, como tal, não há lugar para desenvolver a crítica e a reflexão do aluno.

Por outro lado, problemas reais do ensino de 1º grau, como a repetência e a evasão escolar, não se constituem em prioridades no trabalho da escola. Isto se evidencia não só pela omissão desses problemas no plano, mas também pelo desconhecimento da direção sobre os índices e as causas reais de evasão na escola. Ao se perguntar: "Qual o índice de evasão na 1ª série? E na escola?", as respostas evidenciam esse desconhecimento:

"Não sei. Em geral, evasão ocorre por conta das mudanças de residência dos pais" (RE).

Talvez a falta de informação sobre essas questões justifique atitudes de acomodação por parte da direção e das professoras que não programam alternativas para tentar diminuir os índices de repetência e evasão, através de uma prática pedagógica mais voltada para as necessidades e interesses dos alunos. Parece que essas questões não são, também, da responsabilidade da escola e, por isso, não lhe compete pensar em alternativas que ajudem a resolvê-las, como podemos observar no exemplo seguinte.

A uma das perguntas, se a escola tinha alguma proposta para diminuir o índice de reprovação na 1ª série, a resposta foi:

"Nós nunca tínhamos pensado nisso. Foi até boa a sua pergunta, pois quem sabe pode ser que agora a gente comece a ver que possibilidades nós temos de fazer alguma coisa. A gente se preocupa muito com a parte administrativa e deixa, às vezes, até coisas importantes de lado". (RE)

Isto mostra, que a função principal da escola - a de ensinar, ou seja, a da socialização, transmissão e sistematização do conhecimento historicamente produzido pela humanidade não é enfatizada no plano com a importância que merece.

Com relação ao currículo, procura-se verificar, através de depoimentos de professores e da direção das escolas, como vem atendendo às necessidades dos alunos.

De certa forma há um consenso de que o currículo é muito complexo e está fora da realidade do aluno. E quando se pergunta: "Por que o currículo não atende às necessidades do aluno?", fica clara essa inadequação:

"A gente não pode seguir a proposta curricular porque a Secretaria de Educação quer o ideal e o aluno só dá aquilo que tem". (RE)

As professoras declaram, ainda, ter dificuldade de trabalhar com o Currículo e, às vezes, não compreendem os objetivos propostos. Além dessa dificuldade, normalmente desconhecem a filosofia e os pressupostos teóricos do Currículo, ficando, dessa forma, o seu uso limitado à cópia dos ob-

jetivos e a algumas atividades elaboradas no planejamento, mas sem nenhuma relação com os fundamentos filosóficos, sócio-econômico e psicológicos.

Por outro lado, os currículos e os planos de ensino são elaborados partindo do pressuposto de que a criança já domina determinados conceitos elementares, considerados pré-requisitos para a aprendizagem. E, no dizer de Melo, "isso pode ser verdadeiro para aquela criança que, na família, aprendeu esses conceitos; mas não o é para as que vivem em ambientes culturalmente pobres quanto a conteúdos que são típicos das classes economicamente favorecidas, embora ricos em aspectos que a escola não costuma valorizar" (2)

Desta forma, diante das dificuldades apresentadas pelos professores, quanto à inadequação e complexidade da proposta curricular, dificultando inclusive, o entendimento dos pressupostos teóricos que a fundamentam, essa proposta não está atingindo seus objetivos, enquanto material de orientação e de apoio ao trabalho docente.

O primeiro momento do planejamento, na escola, dá-se no início do ano letivo, conforme calendário organizado pela Secretaria de Educação. As professoras se reúnem em grupos, por série, para elaborar os planos de ensino, sob a orientação da supervisora, havendo outros momentos, a cada dois meses, uma vez que as unidades de estudo são bimestrais. O planejamento consiste na seleção de objetivos, conteúdos e atividades sugeridas na Proposta Curricular. Com base no plano de unidade, as professoras elaboram o plano semanal, ou seja, organizam roteiros de atividades para o dia-a-dia, utilizando os livros didáticos adotados como fontes de consulta.

No planejamento, parece não haver a preocupação de refletir sobre o tipo de aluno e suas necessidades, bem como verificar se os objetivos, os conteúdos e as estratégias são adequados. O professor, praticamente, não faz mudança qualitativa e, quando muito, faz mudança quantitativa ao conteúdo da Proposta Curricular. Embora a professora elabore os planos, estes nem sempre são cumpridos sistematicamente, às vezes apresentando discrepância e incoerência entre o que foi planejado e a prática pedagógica. Dessa forma, a prática do planejamento se torna uma tarefa formal onde o objetivo parece ser muito mais o de cumprir uma tarefa obrigatória, sobre a qual a professora deve prestar conta junto à direção e à supervisão, do que contar com um roteiro que possa auxiliar o seu trabalho.

No que se refere ao trabalho da escola com os pais, os contatos são feitos através de Círculos de Pais e Mestres, que se realizam uma vez por mês. São organizados por turma, constando de informações gerais sobre a escola e apresentação dos resultados da aprendizagem dos alunos. Além desses contatos sistemáticos, a escola se relaciona com os pais através de encontros esporádicos, que se dão, normalmente, através das mães ou por intermédio dos irmãos mais velhos. Em geral, essa comunicação é para solicitar o comparecimento do responsável pelo aluno à escola, objetivando resolver problemas de indisciplina,

ou para resolver questões de ordem administrativa, como cobrança de documentos do aluno. São poucos os casos em que os pais são chamados para serem orientados sobre as tarefas do filho e muito menos para participar coletivamente de uma ação colegiada, em termos da administração do projeto pedagógico da escola.

Atuação do Professor

Com o objetivo de delimitar a análise sobre a atuação do professor, destacam-se algumas categorias: interação professor-aluno, disciplina, conteúdo, organização e metodologia de trabalho, avaliação: será vista, também, a formação desse professor.

a) interação professor-aluno

Através das observações realizadas pode-se constatar que o relacionamento professor-aluno apresenta-se de forma autoritária e a comunicação é utilizada pela professora, na maioria das vezes, para repreender o aluno. É quase nulo o diálogo e as conversas informais dentro e fora da sala de aula e algumas atividades como a "hora da novidade", a "hora do conto" ou a dramatização são pouco vivenciadas e estimuladas pela professora, como se verifica no exemplo:

"As crianças terminam a tarefa e ficam conversando, mas a professora grita: não quero ouvir a voz de vocês. Um aluno fala: tia, conte uma história. A professora: não, porque está perto de vocês irem para casa. Faltam 30 minutos para terminar a aula". (RO)

Outro aspecto bastante evidente é a falta de estímulo aos alunos que apresentam dificuldades em realizar as atividades e isto pode ser um recurso utilizado pelo aluno para chamar a atenção da professora, mas esta parece não perceber dessa forma.

*"A professora passa uma tarefa e um aluno diz: tia, isso é difícil. A professora: difícil é a preguiça que é muita (...) A professora chama "E" para ir ao quadro riscar a sílaba bo. O aluno diz: não sei, tia. A professora responde: nem sabe e nem quer aprender (...)
A professora pergunta: quantas vezes abro a boca para dizer a palavra bola? Um aluno responde: duas, mas letras são quatro. A professora: eu estou perguntando só sílabas, seu "G". Você é turista, nunca vem à escola e quando vem é para anarquizar". (RO)*

Dessa forma, além da falta de estímulo ao aluno, há um corte na sua criatividade, quando este responde às questões de forma mais ampliada .

Um comportamento comum observado na professora é o da irritação e da insatisfação, às vezes chegando a ser agressividade. Os gritos são constantes em sala de aula e essa insatisfação parece estar relacionada ao fato de os alunos não apresentarem os comportamentos considerados "adequados".

"Tia, me dê uma folha para desenhar. A professora: não vou dar folha, não vou dar nada (...). Hoje a professora está muito irritada e fala para a pesquisadora: esses alunos não têm modos de alimentação e comportamento na mesa, e isso é devido ao ambiente em que vivem. O nosso trabalho é negócio de louco e o nível sócio-econômico dos alunos é o pior possível. Eles não recebem nenhuma educação doméstica em casa. Quando chega a hora da merenda eles não obedecem a ninguém". (RO)

O fato de a professora associar a "falta de modos" dos alunos ao nível sócio-econômico baixo expressa tanto a discriminação efetivada dentro da escola como quanto esta valoriza e reconhece como legítimos e adequados os comportamentos diferentes dos da classe social dos alunos, ou seja, os comportamentos das classes média e alta.

Por outro lado, esse estado de irritação e insatisfação observado na professora está relacionado, também, às precárias condições de trabalho e de salário do educador. A maioria das professoras observadas tinha jornada de trabalho duplicada ou triplicada, começando o seu dia às 5 horas da manhã, com atividades da casa, de estudo e, em geral, dois expedientes na escola, finalizando o dia, em torno das 23 horas.

O aumento da jornada de trabalho não deve ser visto como uma questão de interesse pessoal do professor e, sim, como condicionante do modelo econômico concentrador de renda adotada no país, principalmente após 1964, o qual provocou um aumento da inflação e a deterioração dos salários, obrigando o trabalhador assalariado a aumentar suas horas de atividades para suprir o déficit salarial afetando, com isto, a qualidade do seu trabalho.

Aliam-se a estas questões as péssimas condições em que o professor realiza as suas atividades: turmas numerosas, em torno de 35 a 40 alunos nas 1^{as} séries; diversidade de níveis de aprendizagem; falta de orientação e acompanhamento pedagógico do professor sobre sua prática pedagógica; precariedade das condições físicas das escolas; são elementos muito fortes para desencadear esse estado de irritação e de insatisfação no educador.

b) a disciplina

A disciplina é assumida pela professora como um dos fatores mais relevantes da sua prática pedagógica. Conforme depoimentos e observações, o que mais chama a atenção da professora sobre o aluno é o seu comportamento.

Para a professora, disciplina significa o cumprimento das normas estabelecidas pela escola e o aluno disciplinado:

"É aquele que segue as normas de casa e da escola junto com o professor"
(RE)

"É aquele que traz de casa aquela boa educação que recebe dos pais, que não dá trabalho de maneira alguma. Eu mesma tinha alunos que eu acho que nunca briguei com eles. Enquanto tem outros que são totalmente ao contrário". (RE)

Enquanto que o aluno indisciplinado é conceituado pela professora como:

"Aquele que não cumpre as tarefas, não obedece às normas da escola, àquilo que o professor ensina" (RE).

Estes conceitos confirmam os estudos feitos por Barreto⁽³⁾, Noronha⁽⁴⁾ e Harper *et alii*⁽⁵⁾, evidenciando que a professora percebe a disciplina como um conjunto de normas incontestáveis que devem ser cumpridas sem questionamento. Por outro lado, o aluno não tem nenhuma participação na elaboração das normas disciplinares, cabendo-lhe apenas cumprí-las sem contestá-las.

Em nome da disciplina, é exigido do aluno que permaneça sentado, mesmo quando está sem atividade, como também que tenha uma posição correta ao sentar na carteira. A professora se vale da sua autoridade para obrigar os alunos a aceitarem as regras impostas pela escola, numa relação de dominação.

É a escola do imobilismo e do mundo do silêncio, como diz Cristiane Rochefort, citada por Harper *et alii*⁽⁶⁾ "... depois do Maternal, a criança de seis anos é 'parafusada' numa cadeira dura para estudar palavrório durante horas e horas. Será por acaso que a criança em desenvolvimento, essa força da natureza, é mantida imóvel, 6 horas por dia, exceto alguns minutos de recreio durante 7 anos ou mais? Haverá maneira melhor de aprender a submissão? Trata-se de uma verdadeira lição de totalitarismo..."

E todos esses conceitos de disciplina são comprovados na atuação da professora, como se pode observar:

"A professora fala para os alunos: "M" e "S" não saem mais do lugar. Estão proibidos de levantar. Que dois meninos danados! (...) Uma aluna levanta para pedir um lápis emprestado ao colega, e a professora diz: você não vai levantar mais (...) Os alunos terminam as atividades e começam a levantar mas a professora não permite, manda que todos sentem e diz: se vocês levantarem, ficam de castigo. Eu quero saber se na carteira tem prego, senta aí (...) Um aluno está em pé e a professora foi junto e falou: mas, "A", você é fora de série, não pára. Eu imagino quando eu não venho, a pessoa que fica no meu lugar como sofre (...) Quando os alunos voltam do recreio, a professora fala aos gritos: baixa a cabeça. Não mandei levantar, não mandei conversar. Vocês gostam de ouvir grito mesmo, não é?" (RO).

Além da questão da imposição da disciplina, percebe-se que há um desconhecimento, por parte da professora, das necessidades físicas e psicológicas

das crianças, uma vez que lhes é exigido, na faixa entre 7 e 8 anos de idade, que permaneçam caladas e sentadas por um período longo, mesmo quando estão desocupadas. A movimentação, que é normal nas crianças dessa idade, é vista como indisciplina pela professora que coage os alunos a ficarem calados e sentados, sob ameaças de castigo.

"A professora insiste em que as crianças fiquem sentadas e diz: o menino que levantar eu tomo o trabalho e só vai fazer amanhã". (RO)

Os recursos mais utilizados pela professora para manter a disciplina são: ameaçar de castigo, tomar o trabalho que o aluno está fazendo, chamar os pais na escola, enviar o aluno indisciplinado para outra professora e para a direção da escola, deixar o aluno na escola depois do horário, conforme se observa nos exemplos seguintes.

"Quem estiver conversando eu vou tomar o livro. Menina vai sentar, senta, senta (...) Uma professora da outra turma de 1ª série entrou na sala trazendo uma aluna e disse: 'A', deixa eu botar essa aqui, viu? Quem é? É aquela? (perguntou a professora da classe), é sim. A aluna ficou no final da sala, sem material e sem atividade para fazer (...) Uma aluna diz: tia, olhe o que 'R' fez no meu caderno ('R' riscou o caderno da colega). A professora: 'R', você só entra amanhã com a sua mãe (...) E, referindo-se a outro aluno, a professora diz: eu não quero ouvir uma palavra mais de você (...) A professora fala: escute o que eu vou dizer agora. Quem não ficar sentado, caladinho vai ficar depois das 11 (depois do horário de aula) com a professora 'C' (RO).

Entretanto, ao perguntar à professora: "Como são resolvidos os problemas de indisciplina na sua classe", as respostas mais comuns foram:

"A primeira vez eu converso com o aluno; da segunda vez, também, da terceira vez, chamo os pais". "Eu mesma resolvo, não levo para direção nenhuma. Procuro um meio por onde eu possa conseguir aquilo deles.". "Chamo a atenção deles e colocando os alunos para trabalhar" (RE).

Através desses depoimentos, pode-se perceber que existe uma incoerência entre o discurso da professora e a sua prática pedagógica. Em momento algum foi observado o diálogo entre professora-aluno para refletir sobre determinados comportamentos. E isto é comprovado também nos depoimentos da direção da escola:

"A professora não utiliza o diálogo para resolver os problemas de indisciplina e joga o problema para a direção, que passa a ser vista como bicho-papão. É raro chegar uma professora para dizer: esse menino daqui é ótimo, é cumpridor dos deveres. Isso nunca é feito, agora só vem para a direção bri-

gar. Alguns professores chegam dizendo: ou eu ou ele (o aluno) na escola" (RE).

As causas da indisciplina são percebidas geralmente pela professora como decorrentes do nível sócio-econômico do aluno, dos desajustes familiares e da falta de educação doméstica.

Observa-se, ainda, que o conceito de disciplina está associado à passividade, à acomodação, ao conformismo, ao não questionar a ordem, ou seja, às normas e regras impostas pelas "autoridades" e, conseqüentemente, cabe ao aluno acatá-las tais como se colocam, a fim de não perturbar a ordem estabelecida.

O aluno, dentro dessa concepção de disciplina, deve escutar e obedecer. O bom aluno é aquele que é dócil, paciente, que sabe calar quando o professor fala.

A forma de o professor perceber a disciplina como algo que deve ser imposto ao aluno, de forma rígida, provoca-lhe, muitas vezes, comportamento inibido, apático e a perda de comunicação com o professor, mas pode provocar ao contrário comportamentos rebeldes, insubmissos e independentes, embora esses comportamentos constituam uma minoria.

c) conteúdo

O conteúdo trabalhado nas escolas é selecionado e organizado a partir de parâmetros de experiências das crianças de classes sociais média e alta, que não correspondem à realidade da maioria dos alunos que freqüentam a escola pública. É desligado da sua vida cotidiana e da realidade social e política.

As experiências das crianças, o seu vocabulário, a sua linguagem, não são considerados relevantes para a escola, uma vez que fogem aos padrões sobre os quais esta se estrutura.

A escola se apresenta para o aluno como: "um mundo com conteúdos estranhos que não tem qualquer significação, nem qualquer utilidade imediata" (Harper)⁽⁷⁾.

Parece que a escola e o professor desconhecem que o aluno, antes de ter acesso à escola, adquiriu experiência, produto de toda uma vivência no seu ambiente familiar e social.

Os livros e os textos também refletem a valorização de uma cultura diferente daquela da criança de nível sócio-econômico baixo. As gravuras e as histórias são retiradas de outra realidade servindo como veículo de ideologização da cultura dominante. Os conteúdos, em geral, são alienados, camuflando a realidade sócio-econômica em que a criança vive. É muito comum essa tendência, principalmente nos livros da área de Estudos Sociais. O mais grave é que o livro didático constitui o material básico que o professor utiliza para orientar seu planejamento e ministrar suas aulas e, na maioria das vezes, esse material chega às mãos do profes-

sor sem que o mesmo tenha feito uma reflexão crítica sobre o livro a ser adotado, como podemos observar nos textos seguintes, trabalhados na área de Língua Portuguesa: ⁽⁸⁾

*"Olhe os brinquedos que o Rui tem:
um pião,
um caminhão,
um ratão de corda e
um avião que parece de verdade.
Rui adora o seu avião.
Já falou que é o brinquedo de que
mais gosta".*

*"Clélia tem uma flauta
é uma flauta bem nova
Clélia estuda flauta no clube
Clélia quer ser flautista".*

*"O pastel
é hora de almoço
Olga come um pastel e fala:
- Que delícia de pastel!
é um pastel de palmito.
Está salgadinho. Está saboroso!*

*Um exercício para completar as frases com a palavra anel
"O anel
O ... está no meu dedo
é um ... de ouro
custou caro o meu ... de ouro.
Papai disse:
-cuide do seu ... minha filha"*

Esta é uma das formas da escola reproduzir, através da imposição, a cultura de uma outra classe social, utilizando-se de um poder arbitrário que tende a ser reconhecido como legítimo que se concretiza nos modos de inculcação da prática pedagógica. A cultura difundida pela escola é irreal para crianças das classes populares. O mais grave, porém, é a desvalorização, pela escola, da sua linguagem como fica evidenciado no exemplo seguinte:

*"A professora coloca no quadro um cartão com a palavra bala e o desenho respectivo e pergunta: que palavra é essa?
Os alunos: confeito, bala.
A professora: a gente chama confeito, mas a palavra certa é bala" (RO).*

A palavra **bala**, no Nordeste, significa material explosivo, bala de revólver, enquanto que o **bombom** significa confeito como responderam os alunos. A questão não deve ser colocada como se a cultura de uma determinada classe social seja incorreta, pois o que existe são diferenças culturais de uma região para outra ou de um país para outro.

d) organização e metodologia de trabalho

A maioria das escolas está organizada em quatro turnos, com quatro horas de trabalho por turno.

A jornada de trabalho é iniciada com o agrupamento dos alunos no pátio da escola, organizados por série e turma. Nesse momento, a diretora ou a supervisora faz uma oração coletiva e divulga avisos de interesse geral.

Em sala de aula, a professora inicia o seu trabalho, realizando a chamada dos alunos e as atividades de ensino começam, normalmente, uma hora após o horário estabelecido e terminam meia hora antes,

"São 7h30m. Os alunos estão sentados e a professora arruma a estante. As atividades não começaram e os alunos esperam pela professora. São 8 horas quando os alunos começam a trabalhar". (RO)

"São 8h quando a professora iniciou o trabalho com os alunos. Às 9h, eles param e vão merendar até as 9h30m". (RO)

"São 10h15m. Os alunos estão desocupados e a professora está sentada no birô, escrevendo a tarefa de casa, individualmente, para cada aluno. Os que recebem a tarefa vão saindo para casa ou esperam portador". (RO)

"Às 10h30m, os alunos estão com a bolsa arrumada, esperando que chegue a hora de sair. A professora falou para a pesquisadora: hoje já fiz muita coisa e preciso descansar". (RO)

O intervalo da merenda tem uma duração que varia entre 30 minutos e 1 hora. Apesar de ser determinado pela Secretaria de Educação, o horário é flexível conforme o tipo de merenda que é oferecido. Essa prática influi muito na programação e, muitas vezes, uma atividade que é iniciada fica interrompida para os alunos irem merendar, quebrando o ritmo do trabalho pedagógico.

As observações evidenciam que o tempo é pouco aproveitado dentro da escola com as atividades de ensino. É notória a perda de tempo que aumenta na medida em que se adiciona, ao horário gasto com merenda, o período em que os alunos ficam ociosos no início e no final da aula. O resultado é que, de fato, a professora só utiliza, em média, uma ou duas horas por dia para orientação da aprendizagem, quando é sabido que a criança pertencente às camadas populares tem a escola como o único recurso para se apropriar de conhecimentos sistematizados.

No que se refere à arrumação da classe, os alunos bem comportados, com melhores resultados de aprendizagem, em geral, recebem mais atenção das professoras e ocupam os primeiros lugares da sala de aula. Os alunos considerados

"desinteressados", "os que não querem nada", "os mais lentos", "os mal comportados", normalmente, sentam no fundo da sala e as oportunidades de participação nas aulas são bem menores. Os dois grupos são nitidamente percebidos, ao se entrar na sala: o grupo que participa das aulas e o outro que não participa. Os alunos que ficam no fundo da sala dormem, às vezes, em cima das carteiras, outros ficam sem fazer as atividades, apresentando, no final da aula, os cadernos limpos como trouxeram de casa.

Essa constatação também é evidenciada por um estudo realizado por Barreto⁽⁹⁾, que mostra serem os alunos mais fracos exatamente os que ficam abandonados às suas próprias dificuldades, uma vez que os professores acreditam, antecipadamente, que esses alunos não produzirão o desejado. No entanto, é sabido que a atenção e a expectativa por parte da professora é fundamental no desempenho do aluno, mas o que se observa como diz Melo⁽¹⁰⁾ é que a professora, por não ter condições técnicas de ajudá-los a vencer as dificuldades, age com indiferença, como uma forma de justificar a sua incapacidade, como no exemplo a seguir.

*"M", vá para a última banca da fila, para ver se acaba com essa brincadeira.
"C", fique calada, se conversar vai para o fim da sala" (RO).*

Como podemos observar, ocupar os últimos lugares na sala de aula é uma forma não só de separar "os maus alunos" dos "bons alunos", como também um recurso disciplinar utilizado pela professora.

As atividades, em geral, são desenvolvidas individualmente e a arrumação da sala de aula já favorece essa prática. Mesmo as atividades livres, como pintura e desenho, não são coletivas. O trabalho em grupo é pouco desenvolvido na escola que, dessa forma, contribui para que as crianças desenvolvam o espírito competitivo e individualista em detrimento da cooperação e da ajuda mútua.

Em termos da metodologia de trabalho do professor, muitas atividades são colocadas para o aluno sem objetivos claros, parecendo que a finalidade é preencher o tempo do aluno.

"Os alunos, depois do recreio, fazem outra atividade igual à que realizaram antes do recreio. Eles reclamam porque iam repetir a atividade, mas a professora os obrigou a fazê-la". (RO)

É um ensino repetitivo e monótono, que se caracteriza, principalmente, pela ênfase à cópia, como mostram os exemplos seguintes.

*"A professora inicia a aula solicitando os cadernos dos alunos e escreve as vogais para os alunos copiarem". (RC)
"A aula foi iniciada com a contagem dos alunos. Depois a professora escreve o alfabeto maiúsculo e as vogais no quadro para os alunos copiarem". (RO)*

"A professora inicia a aula escrevendo os numerais de 1 até 10 no quadro para os alunos copiarem". (RO)

A escola parece perder a sua principal função que é a de ensinar, isto é, orientar o aluno para a compreensão e a fixação dos conteúdos. O processo de ensino-aprendizagem consiste, basicamente, em treinar a coordenação motora do aluno através de atividades de cópia. Acredita-se que a ênfase dada ao uso da cópia está muito associada ao conceito de disciplina que a professora tem, uma vez que essa atividade possibilita ao aluno ficar calado, sentado, ou seja, "bem comportado", além de não exigir a orientação direta da professora.

É a escola do conformismo e da acomodação. Essa situação é tão evidente que, até mesmo nas datas comemorativas - como o Dia das Mães, o Dia do Índio, o Dia de São João - a professora não aproveita para explorar a criatividade do aluno. É tudo feito por ela, até mesmo na elaboração dos cartões e das lembranças para as mães dos alunos, estes não tiveram nenhuma participação.

Mas apesar de ser uma constante a repetição de atividades e a monotonia das aulas, alguns alunos se motivam para realizar as tarefas, demonstrando vontade de aprender. Esses alunos são os chamados resistentes ao sistema de ensino.

Quanto à metodologia para o ensino da leitura, as professoras declararam, durante as conversas informais, que o método utilizado era o da palavração, que corresponde ao método do livro adotado. Contudo, ao serem indagadas sobre essa questão, responderam que o método usado era o eclético. A diversificação das respostas é uma prova de que as professoras não sabiam fazer a distinção entre os dois métodos de modo a definir qual estava realmente sendo aplicado. Essa indefinição e insegurança foi constatada não só com relação aos termos usados, mas também na prática pedagógica. As professoras ensinavam palavras, alfabeto, vogais, sílabas, sem obedecer a uma seqüência lógica, como mostram os exemplos:

"A pesquisadora pergunta à professora: qual o método utilizado para o ensino da leitura? A professora diz: É palavração; esse é o método adotado pela escola, mas acho melhor ensinar as sílabas também, porque se os alunos não conhecem as sílabas, como podemos ensinar as palavras?" (RE)

"A professora ensina o alfabeto e, ao mesmo tempo, apresenta palavras sem nenhuma seqüência (...)

A professora escreve no quadro a letra b e as sílabas bu - be - bj - bo - bu e diz para os alunos: leiam os pedacinhos no quadro: b com a faz ba; b com e faz be e assim por diante (Essas sílabas não foram destacadas de palavras ensinadas anteriormente)". (RO)

Para o ensino da Matemática, houve um consenso das professoras em que não utilizavam um método específico. Acredita-se que esse fato é consequência

das professoras desconhecerem uma metodologia específica para ensinar Matemática, como se pode constatar a seguir:

"Olhe, quanto ao método da Matemática, eu utilizo o mais fácil possível. Como por exemplo: as continhas, eu só dou mesmo a unidade e a dezena, de acordo que a Matemática fica mais fácil". (RE)

Para as professoras, não há uma justificativa científica que fundamente o seu trabalho. Os conteúdos são ensinados pela forma mais fácil, sem que elas saibam o porquê. Essas colocações vão ser checadas na prática pedagógica, quando se observa a predominância de um ensino memorizado, onde a ênfase é dada à repetição, como já foi colocado. As professoras não fazem uso do material concreto, exigindo que a criança, na 1ª série do 1º grau, abstraia os conhecimentos matemáticos e também não há preocupação em desenvolver o raciocínio e a lógica da criança.

A aula expositiva é a técnica mais usada e a explicação é comum para todos os alunos, embora aqueles que ficam no fundo da sala (normalmente os mais atrasados), em geral, não acompanhem as explicações.

O que esses dados evidenciam é que a escola e o professor dão pouca atenção ao processo da aprendizagem. A preocupação maior é centralizada na transmissão de conhecimentos, uma vez que as habilidades de estudo, necessárias à aquisição de conteúdos que ajudam a criança a aprender, são pouco valorizadas e desenvolvidas na escola.

O recurso didático mais usado em sala de aula é o quadro e o giz. Algumas vezes, porém, a professora apresentava faixas de cartolina com palavras e sílabas que iam ser trabalhadas. Além disso, usava muito o livro didático. Como se percebe, há uma ausência de materiais didáticos em sala de aula e a participação do aluno consiste, basicamente, em ouvir as explicações e copiar as tarefas.

e) avaliação

Outro aspecto que interfere no desempenho do aluno é a forma como o professor percebe a função da avaliação e como o avalia.

Em geral há uma tendência do professor perceber a avaliação como um recurso didático, utilizado em sala de aula, com a finalidade de dar uma nota ao aluno, ou, quando muito, checar os objetivos propostos a nível de planejamento ou a eficácia do seu trabalho. Dificilmente, a escola e o professor questionam e investigam as causas do baixo rendimento apresentado pelo aluno. A avaliação é utilizada formalmente pelo professor, sem que tenha a finalidade de diagnosticar o que o aluno não aprendeu e por que não aprendeu, para ajudá-lo a vencer as suas dificuldades.

Normalmente, os alunos são avaliados no final de cada bimestre, ou seja, quando termina a unidade. Apesar das professoras afirmarem que sempre avaliavam no final de cada aula e no final da semana, essa prática não foi observada.

Segundo depoimento da professora, as notas atribuídas aos alunos repetentes não são influenciadas pelas notas e conceitos atribuídos por outros professores anteriormente, mas percebemos que a professora faz uma certa distinção desses alunos com relação aos demais, que estão ingressando na escola pela primeira vez.

O desempenho dos alunos é avaliado através de exercícios de verificação e de testes escritos. Não existem instrumentos, ou seja, fichas para a professora anotar as observações feitas sobre os alunos durante o processo da aprendizagem. As notas dos testes são registradas na caderneta de frequência.

Ao analisar os testes e os exercícios, verifica-se que as questões, em geral, são formuladas para verificar a memorização dos conteúdos. São poucas as questões que exigem um nível mais elaborado de construção do conhecimento do aluno, como: compreensão aplicação e síntese. De certa forma, há coerência com a ação da professora e da escola, uma vez que a orientação da aprendizagem é desenvolvida, basicamente, através da transmissão de conteúdos exigindo muito mais do aluno a memorização de conceitos, datas, lugares, etc.

No que se refere à elaboração técnica dos testes, é falha de modo geral, mesmo aqueles que são aplicados no final do bimestre. Praticamente, não existe definição de objetivos, nem critérios a serem estabelecidos para atribuição de valores para cada questão e, conseqüentemente, para a nota geral do teste.

A avaliação assume, mais, o papel de atribuir nota do aluno do que ajudar o professor e o aluno a detectarem e vencerem as falhas do processo ensino-aprendizagem.

Além disso, a avaliação tem servido ao professor como instrumento de disciplina na sala de aula; a atribuição de notas está relacionada ao tipo de comportamento do aluno. É uma forma do professor utilizar sua autoridade na condição de docente, para arbitrar um julgamento disciplinar em nome da avaliação, ou seja, é o abuso da autoridade, agindo no comportamento autoritário do professor. Essa prática muito tem contribuído para discriminar os alunos de nível sócio-econômico baixo com resultados deficitários de aprendizagem, quando na verdade, o processo real de construção do conhecimento desse aluno não está sendo avaliado adequadamente e corretamente, pela escola.

Entende-se que a avaliação não pode ser vista apenas dentro do enfoque pedagógico, mas deve ir além deste. Os aspectos social e político não podem ser esquecidos uma vez que são as crianças das classes populares que apresentam os mais baixos níveis de rendimento, porque a escola não tem um projeto pedagógico para atender, de fato, aos interesses e necessidades dessa clientela.

Os resultados de uma pesquisa realizada por Brandão *et alii*⁽¹⁾, nas escolas públicas do Rio de Janeiro, sobre a prática pedagógica dos professores de 1ª a 2ª série do 1º Grau, mostram como esses professores percebem como avaliam os alunos, o que vêm corroborar as análises feitas no presente trabalho. "As avaliações têm sido feitas geralmente de maneira padronizada através de critérios

subjetivos e preconceituosos. Os professores desde o início do ano letivo já conhecem os alunos que vão ser aprovados e aqueles que vão ser reprovados. Em função disso ocorre uma separação até mesmo geográfica em sala de aula dos "bons" e "maus" alunos. Sendo assim, não é dada aos alunos que têm maior dificuldade uma chance de progredirem durante o período escolar. As correções das provas e exercícios são feitas com descaso e servem apenas para confirmar resultados que já estão pré-determinados".

Finalizando, a análise sobre a ação pedagógica desenvolvida pela escola e pela professora parece evidenciar uma coerência entre o projeto pedagógico e a prática da professora e da escola. A falta de um projeto pedagógico que atenda às necessidades e interesses da classe trabalhadora, as condições de trabalho dos atores desse projeto, sua formação deficiente e alienada de um contexto social mais amplo talvez justifiquem as atitudes de acomodação desses elementos diante da problemática do insucesso escolar, que é vista com fatalismo e, como tal, resta-lhes:

*"Lamentar o insucesso. Eu lamento o aluno não ter atingido os objetivos".
(RE)*

Mas é importante ressaltar que a prática pedagógica vivenciada em sala de aula reflete o nível dos cursos de Formação para o Magistério. É a competência técnica que falta à professora para trabalhar com as crianças das camadas populares. As professoras não dominam os conteúdos e também não sabem como ensiná-los. A formação que elas recebem é normatizada para uma criança-padrão, que dificilmente corresponde às necessidades e à realidade da criança de nível sócio-econômico baixo. Essa situação também é colocada por Brandão⁽¹²⁾, quando afirma que, devido à formação que recebem, os professores "... têm se mostrado incapazes de interferir positivamente no processo escolar das crianças provenientes das camadas populares, a despeito de suas boas intenções! São formados dentro de uma perspectiva inteiramente alienada, no sentido de conhecimento da criança e da sua realidade, assim como dos requisitos científico-técnicos indispensáveis para uma efetiva e eficiente inserção profissional".

Esse tipo de formação gera, muitas vezes, a descrença e o desânimo nas professoras, por se sentirem despreparadas para trabalhar com essa clientela, tornando impraticável a sua tarefa de ensinar e educar. Por outro lado, toda essa situação provoca também conformismo, achando as professoras que o trabalho desenvolvido é muito bom, tendo em vista as condições de "incapacidade" que os alunos apresentam.

A questão da formação do educador tem sido motivo de debates, estudos e pesquisas, cujo enfoque principal é a queda da qualidade dos cursos de Formação do Magistério. A sua baixa qualidade reflete a situação do ensino em todos os níveis no país, a que eles não constituem exceção.

A reflexão sobre esses aspectos permite que se acredite no que diz Melo⁽¹³⁾. "A deterioração da qualidade do Magistério constituiu-se em mais um mecanismo para baratear o ensino das camadas majoritárias que predominam na escola de 1º Grau à qual esses professores se destinam".

O baixo nível dos cursos de Magistério repercute na qualificação dos professores e na sua competência técnica. É essa mesma autora mostra que "há alguns professores que dominam mal os conteúdos que deveriam transmitir; que desconhecem princípios elementares de alfabetização e que, muitas vezes, sequer possuem domínio satisfatório da própria língua materna". (Melo)⁽¹⁴⁾

Mas essa incompetência dos professores está relacionada aos conteúdos e às metodologias utilizadas nos cursos de Magistério, que não oferecem aos futuros professores condições de entenderem as necessidades e o desenvolvimento psicológico da criança, como também as funções reais da escola na sociedade. A forma rígida e limitada como é realizada a formação dos professores não lhes permite usar a criatividade e a iniciativa para recriar outras formas de ação pedagógica que possibilitem ao aluno de baixa renda um melhor desempenho escolar.

O preparo pedagógico que o professor recebe, segundo Barreto⁽¹⁵⁾, "é concebido em função de um aluno ideal, limpo, sadio, disciplinado e inteligente".

Essa colocação também é reforçada por Benavente - quando chama a atenção para a importância do recrutamento dos professores, que "está no fato que um indivíduo que vem dum certo meio social, é portador dos valores e normas do seu meio; se a formação que recebe não o sensibiliza para os problemas de diferenças entre os meios sociais, não o alerta para a relação entre a origem social das crianças e os seus resultados escolares, é evidente que o professor vai mais ou menos inconscientemente valorizar os comportamentos do seu próprio meio, a linguagem do seu próprio meio, vai considerar os valores e normas veiculadas pela instituição escolar como valores e normas únicos e absolutos e avaliar cada criança em relação a essas normas sem qualquer relativização, nem espírito crítico".

Desse modo o professor, com a deterioração dos cursos de Formação do Magistério, cada vez mais se desapropria da competência técnica, o que provoca a desvalorização desses cursos e repercute no desempenho escolar do aluno do 1º Grau.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados analisados neste trabalho evidenciam que a escola pública tem-se mostrado incompetente para desenvolver um projeto pedagógico que atenda às necessidades e interesses dos filhos dos trabalhadores.

Embora sabendo que fatores extra-escolares, como os sócio-econômicos e políticos, são determinantes da direção e da qualidade desse projeto, observa-se que os fatores intra-escolares têm uma grande relevância na concretização de uma escola voltada para esta clientela.

Nesta perspectiva, destacam-se alguns desses fatores, considerados como limites ou dificuldades:

- a falta de definição de uma política de educação nacional conseqüente que priorize a universalização do ensino público com qualidade;

- a inexistência de uma política salarial que possibilite ao educador realizar-se profissionalmente, sem acumular vários empregos, como forma de garantia da sua sobrevivência, aliada à falta de um plano de carreira para o educador, que o estimule a qualificar-se profissionalmente;

- a inadequação da escola pública para o filho do trabalhador, uma vez que é planejada e organizada em função de um aluno ideal e não de um aluno real;

- as precárias condições de trabalho nas escolas, gerando desânimo, descrédito e até atitudes de acomodação por parte do professor em relação ao seu trabalho.

- o baixo nível dos cursos de Formação para o Magistério, produzindo a incompetência técnica, no sentido de que o professor não consegue explicar e fundamentar a sua prática docente e muito menos modificá-la;

- a utilização de um currículo com um nível de complexidade e de dificuldade que não ajuda ao professor no seu trabalho em sala de aula.

Além dessas sugestões, verifica-se, ainda, que a escola perdeu a sua principal função, que é a de ensinar, quando se considera que os índices de evasão e repetência permanecem inalterados no país por mais de quatro décadas, além da baixa qualidade de aprendizagem dos alunos, quando muitos concluem a 4ª série do 1º grau sem o domínio da leitura, da escrita e das operações matemáticas.

Por outro lado, além da escola não garantir a concretização do processo de ensino aos que a ela têm acesso apresenta-se como uma prática de cerceamento à criatividade do aluno, à acomodação, ao conformismo inclusive com imposição de normas disciplinares, ou seja, é a escola da alienação, da passividade, o que é muito grave, considerando a sua importância na formação da cidadania dos indivíduos e na construção do projeto de sociedade como um todo.

Entretanto, sabemos que, mesmo na situação adversa em que a escola pública se encontra para realizar um projeto pedagógico que atenda aos interesses da maioria da população, existem possibilidades de refazer a escola nesta direção.

Para tanto, é urgente reconstruir a escola pública e essa luta deve ser travada dentro e fora da mesma, através das várias maneiras de organização da sociedade civil - as associações e os sindicatos - e do fortalecimento das entidades políticas, no sentido da ampliação e da adesão ao projeto de uma escola pública de qualidade, enquanto um bem social é direito de todo cidadão.

Neste sentido, acredita-se que algumas ações podem ser pensadas em busca do resgate dessa escola:

- definir e elaborar políticas públicas que priorizem a educação, no sentido de viabilizar a universalização do ensino com qualidade, ou seja, que o aluno adquira os conteúdos básicos, universalmente reconhecidos como essenciais à sua inserção no mundo do trabalho e na sociedade;

- definir políticas de melhoria salarial e de condições de trabalho do educador;

- democratizar a gestão escolar, de modo que o projeto pedagógico se constitua em ação coletiva de todos os que atuam direta ou indiretamente na escola como: direção, corpo técnico-administrativo, professores, pais e comunidade;

- construir um currículo que reflita as necessidades e aspirações do aluno e se adeque às condições de trabalho do professor e cuja colaboração se dê com a participação ampla do educador;

- organizar um programa de capacitação sistemática e permanente que ajude o professor a compreender os fundamentos teórico-práticos da ação educativa, as condições concretas do seu trabalho, o contexto sócio-cultural do aluno e as variáveis político-econômicas que interferem no projeto escolar para, a partir desta análise, pensar em alternativas para a melhoria de sua prática.

- desenvolver um processo de ensino que respeite a autonomia do aluno, o seu processo de construção do conhecimento - enfatizando atividades que estimulem a criatividade, a criticidade, a compreensão, a análise e a síntese;

- melhor aproveitamento do tempo na escola e ampliação da jornada de trabalho e dos dias letivos;

- descobrir e estudar experiências bem sucedidas na escola pública que, a despeito de todas as condições adversas em que os professores se encontram, alguns deles conseguem realizar, para que essas experiências forneçam subsídios para o desecandamento de outras experiências;

- rever os cursos de Formação de Magistério, no sentido de instrumentalizar o professor a realizar sua atividade profissional, com competência técnica e compromisso político.

Desta forma, acredita-se ser possível o resgate da escola pública para atender à maioria da população brasileira.

Vale destacar, neste sentido, o trabalho realizado no Governo do Estado de Pernambuco, no período de 1987 a 1991. A prioridade da Secretaria da Educação era a melhoria da qualificação e da profissionalização do educador no sentido de que essa ação pudesse repercutir em melhor rendimento dos alunos e, para isto, foi implantado um programa de capacitação em serviço, de forma

sistemática e permanente, para os professores e técnicos, principalmente àqueles que trabalhavam nas 1ª e 2ª séries do 1º Grau.

Constata-se, no entanto, que, se a educação não é prioridade nacional, apenas a decisão política de alguns governos estaduais ou municipais não é suficiente para reverter um quadro tão alarmante como o da repetência e evasão na escola de 1º grau. Há necessidade de tempo para sedimentar um projeto que exige um processo de construção de um novo modelo de escola, o que não foi possível no Estado de Pernambuco, pela alternância de governo com outra concepção de sociedade e de educação. Dessa forma, a descontinuidade das ações governamentais também repercute na estruturação e organização da escola.

A concretização de um projeto de escola que atenda à maioria da população brasileira dependerá, pois, da organização da sociedade civil e do fortalecimento das instituições políticas, no sentido da concretização de um projeto mais democrático de sociedade. Esta é a dimensão do desafio de todo cidadão brasileiro que luta pela melhoria da escola pública.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (1) Fundação Carlos Chagas - **Revista Estudos em Avaliação Educacional** - Documento - Educação: Um País Indigente - São Paulo - Jan. - Jun. - 1991 - Nº 3 - p. 5.
- (2) MELO, Guiomar Namo. Fatores Intra-Escolares como Mecanismo de Seletividade no Ensino de 1º Grau - In: **Educação e Sociedade**, São Paulo, Cortez e Moraes, nº 2, Jan./1979, p. 73.
- (3) BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Professores de Periferia. Soluções Simples para Problemas Complexos. In: **Cadernos de Pesquisa** da Fundação Carlos Chagas - São Paulo, nº 14, set/75.
- (4) NORONHA, Olíndira Maria. **Os Mecanismos de Transmissão Cultural na Escola Primária**. Um estudo de caso. Tese de Mestrado. Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1977.
- (5) HARPER, Babete et alii. **Cuidado Escola**. São Paulo, Brasiliense, 1980.
- (6) Idem, *ibidem*. p. 47
- (7) Idem, *ibidem*. p. 60
- (8) FIORE, Amara. **Aprender é Viver - Comunicação e Expressão - 1ª série**, São Paulo, Brasil, 1980. p. 112.
- (9) BARRETO, Elba Siqueira de Sá, Op. cit.

- (10) MELO, Guiomar Namo. **Magistério de 1º Grau: Da Competência Técnica ao Compromisso Político**. São Paulo, Cortez e Moraes, 1982.
- (11) BRANDÃO, Zaia, et alii - **Da Prática Pedagógica e do Comportamento da Criança**. Rio de Janeiro, PUC/SEAT - 1980, p. 130.
- (12) _____ **A Formação dos Professores e a Questão da Educação das Crianças das Camadas Populares - In: Cadernos de Pesquisa - Fundação Carlos Chagas - São Paulo, Nº 40, fev/82. p. 56.**
- (13) MELO, Guiomar Namo. Op. cit. p. 53
- (14) Idem, ibidem. p. 55.
- (15) BARRETO, Elba Siqueira de Sá - Op. cit. p. 52.
- (16) BENAVENTE, Ana - **A Escola na Sociedade de Classes: O Professor primário e o Insucesso escolar**, Lisboa, Livros Horizonte - 1976. p. 52.