

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE POLÍTICAS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS
PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL

Professora PDE: Aparecida Lopes de Oliveira
Área PDE: Pedagogia
NRE: Londrina
Professora Orientadora IES: Prof^a Ms. Márcia Bastos de Almeida
IES vinculada: Universidade Estadual de Londrina

*A*cesso e *Su*cesso escolar: três letras fazem muita diferença

LONDRINA
2008

APRESENTAÇÃO

Este caderno é resultado dos estudos desenvolvidos em 2007 e 2008, através do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, mantido Governo do Estado do Paraná. Seu objetivo é fornecer material didático aos Pedagogos, que tem como uma de suas atribuições na escola a de coordenar reuniões pedagógicas e grupos de estudo com professores para reflexão e aprofundamento de temas relativos ao trabalho pedagógico e para a elaboração de propostas de intervenção na realidade da escola.

Uma brincadeira bastante apreciada pelas crianças é o “Jogo das sete diferenças”. Trata-se de observar duas figuras aparentemente idênticas para encontrar pequenas diferenças, somente perceptíveis após um olhar mais atento. Ao olharmos para os índices que demonstram o acesso ao ensino fundamental, vemos que atingimos quase a universalização dessa etapa de escolaridade. Todavia, um olhar mais atento irá desvelar pequenas diferenças, apontando que essa universalização ao acesso não significa que os alunos, mesmo freqüentando diariamente a escola, estejam sendo bem sucedidos na aprendizagem dos conteúdos escolares. Assim como entre as palavras “acesso” e “sucesso” temos apenas três letras de diferença, também no cotidiano escolar, o apregoado acesso às matrículas não tem se mostrado verdadeiramente o sucesso dos matriculados.

A melhoria do processo educativo e a oferta de um ensino de qualidade é uma meta que todos os professores buscam alcançar. Porém, alguns obstáculos se interpõem para que esse alvo seja atingido. Conhecer os fatores que impactam sobre a aprendizagem dos alunos é o primeiro passo para dimensionar esses obstáculos e criar alternativas possíveis para seu enfrentamento.

Os textos apresentados neste caderno pedagógico apontam fatores externos e intraescolares que atuam como determinantes para o sucesso escolar, especialmente dos alunos oriundos das camadas populares. Analisam-se práticas educativas que interferem na relação família-escola e na qualificação do trabalho docente. Destaque é dado à atuação do Pedagogo para interpretar como esses fatores ocorrem no cotidiano da escola, de modo a propor alternativas para organizar o trabalho pedagógico nas escolas de ensino fundamental.

Agradecimentos

Gostaria de agradecer aqui a todas as pessoas que me ajudaram e me encorajaram na produção deste trabalho. Ele é resultado de dois anos de pesquisas e estudos que contribuíram, de diversas maneiras, para sua realização.

- Ao grupo de professores da Escola Estadual "Anastácio Cerezine", de Alvorada do Sul, pelas trocas frutíferas e pelas discussões animadas que tivemos ao longo de tantos anos de trabalho, onde aprendi muito sobre o ofício de ensinar.

- Aos professores e pedagogos que participaram do Grupo de Estudo que, por seus questionamentos às vezes angustiados, me incentivaram a persistir na realização deste trabalho.

- As colegas da turma de Pedagogia do PDE 2007, com quem compartilhei experiências e cujas observações atentas estimularam as idéias aqui desenvolvidas.

Finalmente, toda a minha gratidão a Francisca e a Rosimeire, pelo apoio incondicional dado durante a realização do PDE.

SUMÁRIO

Produção Didático-Pedagógica	05
Encontro 1	08
Fatores determinantes para o sucesso escolar: resenha de pesquisas	
. Fatores externos determinantes do desempenho de alunos: resenha de pesquisas	
. O efeito escola no desempenho dos alunos	
. Conclusões e perspectivas	
. Questões para reflexão	
. Referências bibliográficas.	
Encontro 2	21
Esquema para análise de resultados da escola	
. Questões para reflexão	
Encontro 3	22
A Teoria do Capital Cultural e o sucesso escolar dos alunos dos segmentos populares, no Ensino Fundamental	
. A herança cultural	
. Os capitais econômico, social e cultural na teoria de Bordieu	
. As disposições familiares á luz da teoria de Lahire	
. Conclusões e perspectivas	
. Questões para reflexão	
. Referências bibliográficas	
Encontro 4	29
As três fases do método dialético de construção do conhecimento escolar: prática – teoria – prática	
. O que é pedagogia histórico-crítica?	
. Quais os passos da metodologia histórico-crítica?	
. Conclusões e perspectivas.	
. Questões para reflexão	
Encontro 5	34
A educação acadêmica e a educação familiar: cooperação e conflito	
. Os modelos de relação família-escola	
. A parceria família-escola e as tarefas para casa	
. A parceria família-escola e a disciplina dos alunos	
. Conclusões e perspectivas	
. Questões para reflexão	
. Referências bibliográficas	
Encontro 6	41
Trabalho e Alienação: o sofrimento do professor e o (in)sucesso dos alunos	
. O mito de Sísifo e o sofrimento do professor	
. O sofrimento no trabalho, segundo Marx	
. O sofrimento no trabalho, segundo Dejours	
. O sofrimento do professor e a síndrome de Burnout	
. Conclusões e perspectivas	
. Referências bibliográficas	
Avaliação Final	48

PRODUÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

1. IDENTIFICAÇÃO

- 1.1. ÁREA: Pedagogia
- 1.2. PROFESSOR PDE: Aparecida Lopes de Oliveira
- 1.3. PROFESSOR ORIENTADOR: Prof^a Ms. Márcia Bastos de Almeida
Universidade Estadual de Londrina

2. TIPO DE MATERIAL DIDÁTICO: CADERNO PEDAGÓGICO

Material para estudo em formação continuada de docentes

3. TEMA DO MATERIAL DIDÁTICO: Formação Continuada dos Professores da Escola Estadual Anastácio Cerezine – Ensino Fundamental, visando o acesso e o sucesso escolar dos alunos.

4. TÍTULO: *O ACESSO E O SUCESSO ESCOLAR: TRÊS LETRAS FAZEM MUITA DIFERENÇA*

5. JUSTIFICATIVA:

O Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, traduz a intenção da Secretaria de Estado da Educação em promover uma formação permanente dos educadores, de forma que os saberes produzidos historicamente e socialmente, através de estudos e pesquisas, ganhem capilaridade em todas as escolas públicas do Paraná. Este Caderno pedagógico foi elaborado tendo como referências os princípios político-pedagógicos explicitados nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Estado do Paraná e os seguintes princípios educacionais:

- compreensão dos profissionais da educação como sujeitos epistêmicos;
- estímulo ao acesso, à permanência e ao sucesso de todos os alunos na escola;
- defesa da educação básica e da escola pública gratuita de qualidade, como direito fundamental do cidadão.

A proposta deste material é a **Formação Continuada dos docentes da Escola Estadual Anastácio Cerezine**, levando a uma maior fundamentação teórica que propicie a compreensão da realidade da Escola, e a implementação de estratégias de

ação que dêem condições para que os alunos ali matriculados tenham garantido o acesso, a permanência e o sucesso escolar.

6. OBJETIVOS:

- * Proporcionar aos docentes subsídios teóricos e práticos que propiciem a transformação da ação docente, possibilitando a melhoria do processo educativo;
- * Compreender e interpretar a realidade da Escola Estadual Anastácio Cerezine e identificar os limites de possibilidades de atuação dos docentes e pedagogos em face das condições reais da instituição;
- * Criar condições efetivas, no interior da Escola Estadual Anastácio Cerezine, para o debate e a construção coletiva do saber pedagógico.

7. CONTEÚDOS:

Encontro 1: Fatores Determinantes para o sucesso escolar: resenha de pesquisas

Encontro 2: Resultados da E. E. Anastácio Cerezine, em 2006 e 2007

Encontro 3: A Teoria do Capital Cultural e o sucesso escolar dos alunos dos segmentos populares, no Ensino Fundamental

Encontro 4: As três fases do método dialético de construção do conhecimento escolar: prática-teoria-prática

Encontro 5: A educação acadêmica e a educação familiar: cooperação e conflito.

Encontro 6: Trabalho e Alienação: o sofrimento do professor e o (in)sucesso dos alunos

8. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Cada encontro será desenvolvido em 6 momentos, perfazendo 4 horas de estudos, sendo:

1. Leitura prévia dos textos selecionados.
2. Levantamento da prática social inicial, através de questões que os cursistas responderão individualmente, a respeito do tema do encontro.

Levantamento de outras dúvidas/questionamentos.

3. Leitura oral dos textos selecionados.
4. Discussão das idéias e conceitos principais apresentados pelos autores.

Análise das idéias , verificando a aplicabilidade ou pertinência para a realidade da Escola.

5. Produção de texto oral ou escrito, individual ou coletivo, com os compromissos possíveis, para a melhoria do processo educativo da Escola.
6. Avaliação de cada encontro, com questões individuais a respeito da realização e do tema do encontro.

ENCONTRO 1

Tema: O que podemos fazer para que nossos alunos aprendam?

Objetivos: Conhecer alguns dos efeitos extra e intra-escolares que têm impacto sobre o desempenho cognitivo dos alunos, através de resenha de pesquisas.

Conteúdo: Fatores determinantes para o sucesso escolar: resenha de pesquisas

INTRODUÇÃO

Este encontro tem por objetivo apresentar as principais conclusões encontradas na literatura acerca do grau de influência dos fatores extra e intra-escolares para a aprendizagem dos alunos, aplicando-as aqui ao contexto das séries finais do Ensino Fundamental.

Os autores que se dedicam à estudos sobre a qualidade de ensino têm-se debatido sobre uma questão muito controversa: quais são os determinantes para o sucesso escolar, especialmente para os alunos provenientes das camadas populares?

As respostas a essa questão podem ter impactos significativos no cotidiano escolar e levar a diferentes estratégias de intervenção no processo educativo das escolas.

Em primeiro lugar, cabe definir o que entendemos por **sucesso escolar**. É possível partir da constatação do que não é sucesso escolar. Vejamos os dados divulgados pelo MEC em 2007:

- “7 em cada 10 alunos concluem a 4ª série sem ter aprendido o que seria adequado a essa série”.
- “90,6% dos alunos brasileiros terminam a 8ª série sem estar plenamente alfabetizados”.

Isso é uma definição clara de insucesso escolar. Não é isso que queremos. O que almejamos é que 100% dos estudantes brasileiros tenham não só o acesso à escolaridade, mas que aprendam os conteúdos escolares que serão, como expressa Saviani, os instrumentos para a sua compreensão da realidade e a possibilidade de transformá-la. Socializar os bens culturais para toda a população é uma função básica da escola pública, que não pode reduzir-se a oferecer uma escolaridade pobre aos alunos pobres.

O que, então, influenciaria a aprendizagem dos alunos ? Como poderíamos afetar positivamente a aprendizagem das crianças e elevar o nível desse aprendizado?

1 – FATORES EXTERNOS DETERMINANTES DO DESEMPENHO DE ALUNOS – revisão da literatura

Uma corrente de pesquisas a respeito dos determinantes do desempenho escolar teve início nos anos 60, a partir do Relatório Coleman. Trata-se de uma pesquisa realizada nos EUA, com cerca de 600 mil alunos. Uma das conclusões dessa investigação foi a de que fatores extra-escolares, tais como as condições socioeconômicas e culturais das famílias e o contexto social da escola teriam maior influência sobre o desempenho dos alunos do que fatores diretamente relacionados à escola. Surgiu daí um certo pessimismo, levando à famosa frase :”as escolas não fazem diferença”, associada aos resultados dos estudos conduzidos por Coleman.

Outra linha de estudos, que se desenvolveu a partir da obra de Pierre Bourdieu, procurou focalizar como a escola reproduz as desigualdades sociais e suas conseqüências em termos de mobilidade social. Essa linha de pesquisa também gerou pessimismo pedagógico.

Mesmo sabendo que a escola, por si só, não muda a sociedade, podemos afirmar que algumas escolas conseguem que seus alunos tenham um aprendizado melhor que o esperado dentro de seus limites sociais. A escola pode ter um efeito democratizador, daí a relevância de conhecermos quais intervenções escolares podem ser realizadas no âmbito do projeto político pedagógico da escola.

Em linhas gerais, **os fatores externos** com maior impacto sobre o desempenho dos alunos, conforme apontado pelas pesquisas são:

a) **Recursos**: a quantidade e a aplicação dos recursos públicos para equipar a escola e pagar professores e outros funcionários contribuem para melhorar o rendimento dos alunos. O Brasil investe em educação 5,1% de seu Produto Interno Bruto, o que o coloca entre os 15 países com menor gasto percentual em educação num ranking de 44 países. No entanto, um aumento significativo de recursos implicaria remanejar fundos de outras áreas, o que parece pouco aceitável, num país com tantas carências.

b) **Legislação:** as leis e regulamentos estabelecidos pelos sistemas de ensino podem exercer restrição ou oportunidade para a organização escolar. Como exemplo de normatizações que tem reflexo sobre o cotidiano escolar e o rendimento dos alunos podemos citar: a média mínima para aprovação, o número de alunos por turma, os programas de apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem, a contratação de professores, etc.

c) **Localização da escola:** a cidade ou o bairro onde a escola está instalada determina o tipo de aluno que será atendido. No Paraná, o sistema de georreferenciamento aloca o aluno à escola mais próxima de sua residência. As escolas situadas nas periferias urbanas ou nos municípios mais pobres apresentam geralmente piores condições materiais do que as escolas públicas situadas nas regiões centrais. A localização também afeta a alocação dos recursos humanos, pois os professores mais experientes e melhor colocados na carreira docente preferem as escolas melhor localizadas, ficando nas escolas da periferia os professores mais novos ou menos experientes.

O local da escola também determina o maior ou menor contexto de violência. O tráfico de drogas, os confrontos entre gangues e as agressões a professores impactam enormemente a qualidade da escola e, conseqüentemente, o sucesso acadêmico dos alunos.

Há também pesquisas que indicam a influência dos colegas sobre o resultado da aprendizagem, ou seja, o efeito dos pares. Sabe-se que quando alunos interessados e motivados estudam na mesma escola ou turma o desempenho acadêmico é maior e vice-versa. Assim, nas cidades brasileiras, onde a distribuição da população no território é marcada por desigualdades sociais, ocorre o efeito de que “os rios correm para o mar”: alunos com melhores condições econômicas e culturais estudam em melhores escolas, com outros alunos mais “capazes” e com os melhores professores da rede.

d) **Família:** os recursos econômicos e culturais, a estrutura familiar e o envolvimento dos pais nos estudos dos filhos, são identificados como um dos mais fortes fatores para determinar o maior ou menor sucesso escolar. Dada a sua relevância abordaremos especificamente este tema em nossos próximos encontros.

Observamos, portanto, que fatores externos à escola têm peso significativamente alto no desempenho escolar. Sobre esses fatores, nós, educadores, temos pouca margem de ação. Porém, as pesquisas também indicam que em escolas públicas submetidas às condições semelhantes de infra-estrutura, localização, legislação e corpo docente há grande variedade de desempenho entre os alunos..

Esses fatores internos referem-se à organização da escola e à cultura institucional. Sobre esses fatores nós podemos agir, mediante o Projeto Político-Pedagógico da escola.

2 – O EFEITO ESCOLA NO DESEMPENHO DOS ALUNOS

2.1. A repetência

Quando o aluno não aprende, muitos professores consideram que o melhor meio de garantir a sua aprendizagem é a repetência. Trata-se de dar uma nova oportunidade para o aluno refazer os estudos dos conteúdos dos quais não conseguiu o domínio desejado. Este argumento é comprovado pelas pesquisas?

Nas provas do SAEB 2003, observou-se que os resultados pioram à medida que o aluno é reprovado ou abandona a escola por mais de uma vez. PACHECO e ARAUJO, (2004), indicam que o estudante que nunca reprovou alcançou média de 180 pontos e o que reprovou uma vez alcançou média de 146 pontos de proficiência no SAEB.

Um pesquisador francês - Troncin, acompanhou durante 2 anos a evolução de alunos repetentes e alunos fracos promovidos. Sua conclusão é citada por CRAHAY (2007, p.184):

a decisão da repetência, uma vez comunicada ao aluno tem um efeito desmobilizador... os repetentes começam o ano com um nível escolar superior ao de seus colegas... mas essa vantagem inicial estanca ao longo do tempo a ponto de desaparecer totalmente ao final do ano.

Crahay (1996) ao analisar a reprovação e a promoção automática nos países da União Européia, chegou à conclusão de que os alunos que são reprovados numa turma poderiam ser aprovados em outra ou vice-versa, dependendo da severidade ou indulgência do professor, o que indica que o sucesso do aluno está relacionado ao sucesso da turma e à critérios de subjetividade do avaliador. Além disso, os

professores tendem a reprovar os alunos mais “fracos” da turma, ainda que tenham realizado progressos no período, pois utilizam como critério a comparação com outros alunos da turma; Por outro lado, não foram encontradas relações entre retenção e qualidade de ensino. Os países que têm menor repetência não têm necessariamente menor rendimento e os que têm maior repetência não tem necessariamente maior rendimento.

Se não há relação direta entre repetência e melhor desempenho, seria então o caso de abolir a reprovação? Não, segundo Snow, Burns e Guffin, citados por Gomes (2005):

não é de bom senso determinar que seja totalmente banida a prática da retenção no início da escolarização. Isso decorre da grande importância da alfabetização, sobretudo a leitura, para todas as séries posteriores (...). Nesse caso, o apoio educativo adicional no caso da retenção, faz maior diferença que o aumento do tempo de ensino. De qualquer modo , quanto mais cedo forem resolvidos os problemas de leitura, melhor. Os autores insistem na relação entre o aproveitamento e medidas de apoio, ou, quando a escola apresenta baixo desempenho, a própria reestruturação da escola. (p.7)

O mesmo autor cita um programa de recuperação de deficiência de aprendizagem ao fim do ensino primário, na França. Este programa tinha como objetivo recuperar as habilidades de alfabetização, trabalhando várias horas por semana com grupos reduzidos de alunos. Os resultados foram desapontadores, indicando que a intervenção ocorreu muito tarde. Portanto, a dificuldade de dominar a alfabetização parece que deve ser enfrentada na época apropriada, em vez de se adiar essa intervenção.

Assim, essa revisão das pesquisas sobre repetência não parece autorizar a conclusão de que a política da reprovação, por si só, será capaz de garantir a melhoria de aprendizagem de nossos alunos.

2.2. A composição das classes

Outro fator bastante discutido ao se elaborar o projeto político-pedagógico é a composição das turmas. Faz parte das falas cotidianas dos professores a expectativa de que a ação docente seria mais produtiva se as classes fossem homogêneas, nas quais os alunos teriam necessidades semelhantes. Acredita-se que nas classes

heterogêneas todos perdem: os alunos mais fortes - por terem que seguir um ritmo mais lento – e os alunos mais fracos, por não acompanharem o ritmo dos mais fortes.

No entanto, a prática demonstra que a classe homogênea tem um efeito desmotivador sobre os alunos de menor rendimento, especialmente se as oportunidades de aprendizagem a eles ofertada for de menor qualidade e com professores menos experientes e /ou menos motivados.

CRAHAY (2007) cita uma pesquisa realizada por Dupriez e Draelant, que concluíram negativamente quanto à eficácia das turmas homogêneas:

os professores das classes dos fracos têm geralmente tendência a adotar uma atitude fatalista... nessas turmas, tempo dedicado ao ensino é inferior àquele registrado nas turmas consideradas fortes, o número de unidades de conteúdos é menor, os encorajamentos são mais raros e menos entusiastas e os exercícios de repetição mais numerosos (p. 186).

Assim, os estudos teóricos não parecem indicar que a formação de turmas homogêneas por nível de aprendizagem garanta o melhor desempenho dos alunos.

2.3. Número de alunos por turma

Atualmente, no Paraná, o número mínimo de alunos em quinta série do ensino fundamental é 35, havendo uma correlação entre a área da sala e o número de alunos. Dados divulgados pelos MEC (2007), indicam que, nas séries finais do Ensino Fundamental do Paraná, a média é de 31, 3 alunos por turma.

Muitos professores argumentam que o tamanho da turma é um dos determinantes da qualidade do ensino. Ou seja, a aprendizagem poderia ser aumentada significativamente se o número de alunos fosse reduzido.

As pesquisas quanto a isso são bastante polêmicas.

Uma pesquisa longitudinal com 6 500 alunos e 79 escolas, realizada nos EUA e intitulada Projeto Star, avaliou os impactos à longo prazo da freqüência em turma reduzida do 3º maternal ao 3º ano primário. CRAHAY (p.190) apresenta as seguintes constatações sobre as vantagens para os alunos das classes de tamanho reduzido:

- maior desempenho em Língua Materna e em Matemática;

- maior índice de conclusão da educação básica e do ingresso no ensino superior;
- 72% dos alunos que freqüentaram classes pequenas concluíram os estudos até o ensino superior sem vivenciar fracassos (repetências);

em cada nível escolar, observa-se que são as crianças mais desfavorecidas (...) que se beneficiam mais da redução do tamanho da classe. A vantagem é de duas ou três vezes mais importantes para os jovens “vulneráveis” do que para os alunos brancos de classe média. O tamanho tem tipicamente um papel “compensatório”; trata-se literalmente de uma “discriminação positiva”, que corrige certas desigualdades devidas ao meio social de origem das crianças. (Crahay, 2007, p.190)

Outro efeito positivo da redução do número de alunos se manifesta no clima da classe: maior organização e maior motivação dos alunos para o aprendizado. Nesse respeito, é interessante lembrar um estudo comparativo sobre as diferenças de aproveitamento em matemática na terceira série em três países: Brasil, Chile e Cuba. Os alunos cubanos obtiveram os resultados mais altos. Observou-se que nas escolas de Cuba havia “*menos alunos por turma; mais ordem; menos interrupções; os alunos estavam mais envolvidos; faziam exercícios e resolviam mais problemas individualmente; com os professores circulando e o nível de exigências cognitivas era mais alto.*” (Gomes, 2005)

Por outro lado, o Ministério da Educação do Brasil divulgou um estudo realizado por Jacobo Waiselfisz (2000), comparando os resultados das provas do SAEB com o tamanho das turmas. Segundo esse pesquisador, “*há um expressivo aumento da proficiência dos alunos à medida que aumenta o tamanho da turma, até um pico localizado nas turmas de 42 alunos*” (p. 25). Ou seja, quanto maior a turma, melhor é aproveitamento evidenciado pelos alunos nas provas do SAEB/97.

Como explicar resultados tão diferentes? Waiselfisz cita os estudos de Burke (1986), Olden (1990) e Odden (1990) para explicar que a diferença não está no maior ou menor número de alunos na classe, mas nas estratégias adotadas pelos professores para gerir o ensino nessas diferentes circunstâncias: o professor tenderia a utilizar nas turmas grandes as estratégias de ensino apropriadas às turmas pequenas.

Nas turmas pequenas o professor tem maior contato pessoal com os alunos, podendo monitorar a aprendizagem passo a passo e intervir nas desigualdades de aprendizagem desde o início. As aulas expositivas, as demonstrações, os diálogos professor-aluno e aluno-aluno ocorrem sem maiores problemas. Em turmas grandes, essa estratégia não é tão bem-sucedida: o nível de barulho bastante elevado, a falta de tempo para oferecer apoio aos alunos com dificuldade e o maior trabalho burocrático causam grande exaustão emocional e física ao professor pelo esforço em manter a ordem na classe e administrar o conteúdo.

Nesse caso, a redução do número de alunos por turma não seria o ideal para melhorar a aprendizagem? Embora esteja comprovado que as classes pequenas favorecem o aprendizado, notadamente nas séries iniciais, e que esse benefício se estende ao longo da escolaridade, o custo financeiro para implementar essa medida nas escolas públicas seria muito elevado, alegam as autoridades. Assim, Waiselfisz sugere que mais adequado seria diminuir o desgaste do professor ao trabalhar com turmas maiores. Para isso, seria necessário que o professor tivesse acesso a técnicas e estratégias de ensino adequadas a grupos grandes e menos atribuição burocrática e disciplinar.

2.4. Tempos escolares

A LDB estabelece uma duração para o tempo pedagógico escolar: são 200 dias e 800 horas anuais (Art.24º, Inciso I). A dimensão tempo é outro fator associado ao aprendizado. Por meio de como ele está estruturado pode-se conhecer e qualificar a ação educativa, o cotidiano da escola, a vida de alunos e professores.

Esse tempo escolar é sucessivamente fracionado em semestres, bimestres, dias letivos, e cada dia subdividido em tempos nucleares: as aulas. Esse é o tempo que para o aluno assume a dimensão educativa propriamente dita.

O que mostram as rotinas escolares quanto ao tempo?

a) O horário das aulas: a distribuição de 25 aulas, de 9 disciplinas diferentes no horário semanal de aulas é, via de regra, atribuição dos pedagogos nas escolas. Ao tomar decisões sobre a divisão do tempo, o pedagogo pode levar em conta o que

contribui para melhor assimilação dos conteúdos pelos alunos. Em algumas situações, especialmente nas quintas séries, é preciso maior concentração em um único assunto para que haja aprendizado. Ou seja, é mais favorável a divisão em aulas duplas, ou geminadas, do que aulas dispersas e conteúdos fragmentados ao longo da semana.

Porém, o que freqüentemente acontece é que, ao invés de privilegiar os interesses dos alunos, a montagem do horário das aulas torna-se um espaço de confronto de interesses para os professores. TEIXEIRA (1999) observa que a possibilidade de que os horários das aulas sejam atribuídas *“de modo mais leve e racional, ou mais pesado e desconfortável para os docentes, gera desentendimentos e barganhas, às vezes protecionismo e clientelismo, dependendo se o docente está mais próximo ou mais distante do diretor ou de quem os elabora”*. Dessa forma, o horário das aulas leva mais em conta as necessidades dos professores do que as necessidades educacionais dos alunos.

b) A duração das aulas: dados do MEC informam que a duração média diária das aulas, nas séries finais do ensino Fundamental é de 4,3 horas no Paraná, sendo esse tempo dividido em 5 aulas diárias de 50 minutos cada, mais o intervalo para recreio. No entanto, quando consideradas todas as interrupções, o tempo real de aula é bem inferior a esse tempo oficial. Ocorre a transgressão dessa norma nos atrasos quanto aos horários de entrada, a antecipação do término das aulas, a ampliação dos recreios. Por vezes há diminuição da duração das aulas (aulas de 30 minutos, por exemplo), em virtude de movimentos reivindicatórios ou para se obter um horário para reuniões de professores.

Embora não possamos tomar o tempo letivo como preditor único ou principal do sucesso escolar, certamente

não se pode deixar de considerar as conseqüências da perda ou do mau uso do tempo escolar, principalmente para as crianças pobres. Para essas crianças a escola é um dos poucos espaços, senão o único, que lhes dá oportunidade de contato com o conhecimento sistematizado, além de propiciar interações entre os pares, tão fundamentais no processo de socialização... reduzir o tempo escolar significa reduzir a oportunidade de aprendizagem, seja de conteúdos acadêmicos, seja de conteúdos sócio-culturais. PORTELA E BARRETO, 1998)

c) O absenteísmo dos professores devido a cursos, doenças ou atividades particulares. Nesse aspecto, SOARES (2007, p.146) faz uma observação interessante: *“um trabalho importante do diretor ... é cada dia improvisar a substituição, pois ele só sabe com quais professores pode contar minutos antes do início das aulas”*.

Esse elevado índice de faltas dos professores levou à criação de outra rotina: a prática de “subir aula”. Trata-se de um reordenamento de horários, feito com os professores presentes, de modo que as turmas só fiquem com aulas vagas nos últimos horários. Frequentemente isso exige que o professor atenda duas turmas ao mesmo tempo. Alunos e professores podem, assim, ir embora mais cedo.

Outra opção freqüente nas escolas é a prática de colocar o pedagogo para substituir o professor ausente. O pedagogo substituir a docência de disciplinas para as quais não tem formação, deixando suas atividades específicas, concorre para a melhoria do processo educativo? Além disso, considerar que um professor pode ser facilmente substituível por outro, de qualquer área disciplinar e independentemente de sua formação científica, não concorre para a desqualificação profissional dos docentes?

O estudo da duração do tempo letivo mostra que, embora apresente uma associação com o rendimento escolar, essa associação não é linear e automática. Poderia se aumentar infinitamente o tempo diário e anual de aulas sem afetar significativamente o desempenho dos alunos. É o caso apresentado acima, em que a preocupação maior é com o cumprimento formal do horário das aulas, e não com a efetiva aprendizagem pelos alunos dos conteúdos escolares.

CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS:

A pequena resenha apresentada demonstra que ainda não há consenso sobre como melhorar o desempenho cognitivo e assegurar a aprendizagem e o sucesso escolar de todos os alunos na escola pública. A melhoria do processo educativo é um problema complexo que exige soluções múltiplas.

Vimos que a **repetência** não é, por si só, uma medida eficaz para resolver a questão dos alunos em dificuldade escolar. Ao contrário, as pesquisas indicam que a reprovação traz mais malefícios que benefícios, se os alunos retidos não recebem atenção especial. Por outro lado, a promoção automática não garante melhor

aprendizagem. Na falta de outras medidas, ela pode apenas servir para transferir os problemas para as séries seguintes

A pesquisa também mostra que, ao contrário da crença de muitos professores, as classes homogêneas, em que os alunos fracos estudam com outros alunos igualmente fracos, não é uma medida eficaz para as condições de aprendizagem desses alunos. Os teóricos garantem que o critério **composição de classes homogêneas** é inoperante.

Outro aspecto analisado foi o **tamanho da turma**, em que a redução para números na proporção 20 alunos por professor é altamente significativo para o sucesso escolar das crianças de camadas populares, principalmente nos primeiros anos de escolaridade.

O uso do **tempo escolar**, em atividades efetivamente educativas, é um recurso altamente significativo para os alunos da escola pública, que contam com a escola como um dos poucos espaços para a aquisição do saber científico.

Além destes aqui elencados, há uma multiplicidade de fatores que interferem na qualidade do processo educativo. É importante, contudo, determinar o alcance das ações possíveis no âmbito da escola. Ao elaborar o Projeto Político Pedagógico, cada escola busca identificar as suas dificuldades e, com clareza, prover formas de superá-las, enfrentando coletivamente o desafio de pensar alternativas que favoreçam o sucesso escolar .

O Pedagogo é o profissional encarregado de organizar o trabalho pedagógico, de modo a assessorar os educadores na realização das ações educativas que garantam o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos. Essa coordenação do trabalho pedagógico pode ser articulada às instituições públicas de ensino superior, de modo a sistematizar teoria e prática que possibilitem o alcance do sucesso escolar, especialmente nas turmas de quintas séries, as mais afetadas pela evasão e repetência no Ensino Fundamental.

QUESTÕES PARA REFLEXÃO :

1. Vimos na resenha de pesquisas que há uma multiplicidade de fatores determinantes para o sucesso escolar das crianças das escolas públicas. Alguns desses fatores foram

abordados nesse texto. Quais outros você considera importantes para serem estudados em nossa escola?

2. Entre os fatores intra-escolares abordamos a composição e o tamanho da turma, a repetência e o tempo letivo.

2.1. O que é melhor para garantir a aprendizagem dos alunos: que ele seja reprovado e tenha a oportunidade de aprender os conteúdos escolares dos quais não teve domínio no ano anterior, ou ser promovido mesmo sem aprendizagem? Em quais circunstâncias a reprovação ou a promoção automática pode ser um ganho para o aluno, contribuindo para a melhoria de seu desempenho cognitivo?

2.2. O que nós, docentes, podemos fazer para que os alunos de menor rendimento escolar obtenham ganhos significativos de aprendizagem, estudando em turmas heterogêneas?

2.3. Como o horário semanal de aulas pode deixar de ser um “espaço de barganha” entre professores e diretores, e vir a ser mais um elemento para a melhoria do processo ensino-aprendizagem e do desempenho dos alunos?

2.4. Para o cumprimento formal do tempo letivo, é prática comum que a falta de um professor seja ocupada: a) por um professor que atende duas turmas simultaneamente; b) por realização de atividades improvisadas ou preparadas, a cargo do pedagogo ou funcionário da escola. Esse uso formal do tempo letivo contribui para o avanço de aprendizagem dos alunos? Quais conseqüências essa prática têm trazido para a cultura institucional, para o clima escolar e para a melhoria do desempenho dos alunos?

3. A análise dos fatores internos que impactam sobre os resultados escolares mostram que a maior diferença é feita pelo que acontece na sala de aula. Temos aí:

- o tempo dedicado às tarefas: envolve a duração e o bom uso do tempo escolar;
- a cobertura dos conteúdos pelos instrumentos de avaliação, de modo que o que é ensinado à turma seja devidamente avaliado;
- a abordagem estruturada : objetivos específicos, acompanhamento e retorno do desempenho dos alunos.

Quanto aos professores, o que ajuda é:

- apresentação clara e adequada ao nível cognitivo dos alunos;
- flexibilidade e diversificação das atividades e da assistência do professor;
- comportamento verbal e não-verbal que reflete entusiasmo;
- estímulo à atividade dos alunos por meio de elogios legítimos e pouco uso da crítica negativa.
- dirigir o pensamento dos alunos para as questões, resumir discussões, indicar o começo e o fim da lição, enfatizar certos pontos do material de ensino, enfim, organizar o ensino.

Com base nesses pontos, como podemos organizar nosso trabalho pedagógico para ensinar aos alunos com dificuldades de aprendizagem?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Crahay, Marcel. (2007). *Qual pedagogia para os alunos em dificuldade escolar?* In: Cadernos de Pesquisa, v.37, n.130, pp.181-208, jan./abr.

Portela, Adélia Luíza. Bastos, Eni Santana Barreto (coord.) (1998). *O (Des)Conhecido universo da sala de aula: um estudo de observação de sala de aula no estado da Bahia*. Brasília: Projeto Nordeste.[On-line]. Disponível em ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundescola/publicações_estudos_pesquisas/série_estudos_nr05.pdf Acesso em: agosto 2007

Soares, José Francisco.(2007) *Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental*. In: Cadernos de Pesquisa. V.37, n.130, pp.135-160, jan./abr.

Teixeira, Inês Assunção de Castro. *Cadências escolares, ritmos docentes*. [On-line]. Disponível em http://antiga.bibvirt.futuro.usp.br/textos/hemeroteca.edp/edp25edp25n2_07 Acesso em: maio 2007

Waiselfisz, Jacobo. (2000). *Tamanho da Turma: Faz Diferença?* Ministério da Educação. Projeto Nordeste/FUNDESCOLA. Programa de Pesquisa e Operacionalização de Políticas Educacionais.

ENCONTRO 2

Tema: Nossa escola é acessível, mas ainda é excludente?.

Objetivo: Analisar os resultados obtidos pelos alunos em 2006 e 2007 observando as variáveis: sexo, idade, número de alunos por turma, turno, repetência, aprovação por média, aprovação por Conselho de Classe, reprovação por disciplina.

Conteúdo: Resultados da E. E. Anastácio Cerezine, em 2006 e 2007:
Aprovação, reprovação, aprovação por conselho de classe por:

Meninos / meninas

Série

Disciplina

Número de alunos por turma

Análise do desempenho em 2007 dos alunos aprovados por Conselho de Classe e dos alunos retidos na série, em 2006

QUESTÕES PARA REFLEXÃO:

1. Ao observar os resultados, o que podemos concluir sobre:

- a relação entre aprendizagem e tamanho da turma: há menor reprovação e melhor aprendizagem nas turmas menores?
- a relação entre aprendizagem e reprovação no ano anterior: os alunos repetentes apresentaram rendimento melhor do que os alunos que foram promovidos por Conselho de Classe no ano anterior?

ENCONTRO 3

Tema: A face perversa de um sistema escolar que recebe todos, mas consegue ensinar a poucos.

Objetivo: Conhecer a teoria do capital cultural, segundo o referencial de Pierre Bordieu, como hipótese explicativa da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes de diferentes classes sociais.

Conteúdo: A Teoria do Capital Cultural e o sucesso escolar dos alunos dos segmentos populares, no Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

Até meados do século XX predominava nas Ciências Sociais uma visão extremamente otimista sobre o papel da escolaridade na vida das pessoas. Entendia-se que através da educação haveria a superação do atraso econômico e do autoritarismo político e se construiria uma nova sociedade, moderna e democrática. Pelo acesso à escola pública gratuita, laica e universal se garantiria a igualdade de oportunidades a todos os cidadãos. Então, de acordo com seus dons individuais, as pessoas avançariam em suas carreiras escolares e na hierarquia social (meritocracia).

Essa concepção otimista do papel da escola entrou em crise a partir do final da década de 50. Um dos motivos para essa concepção mais pessimista foi a divulgação de pesquisas como Aritmética Política Inglesa, Relatório Coleman (EUA) e Estudos do INED (França). Os resultados dessas pesquisas levaram ao reconhecimento de que o desempenho escolar não dependia exclusivamente dos dons individuais ou da atuação da escola, e que a origem social dos alunos tem um grande peso sobre os resultados escolares.

Um segundo motivo para a inversão do otimismo pedagógico em pessimismo deu-se com as idéias de Pierre Bordieu, a partir da publicação de “Os herdeiros, os estudantes e a cultura”,

Nesse encontro vamos entender:

- como a origem social e familiar atua como um forte determinante das atitudes e comportamentos escolares?

- por que Bordieu diz que as trajetórias de sucesso escolar são mais explicáveis pela origem social do que pelos talentos pessoais dos alunos?

1. A HERANÇA FAMILIAR:

Bordieu afirma que cada indivíduo se caracteriza por uma bagagem socialmente construída. Cada indivíduo nasce e é criado em um ambiente social e familiar. Nesse processo de socialização ele aprende e interioriza um conjunto de disposições que é típico da posição que ocupa na estrutura social. Bordieu deu a esse conjunto de disposições o nome de **habitus**, um aprendizado na forma de um senso prático que orienta as ações do indivíduo na sociedade.

Transpondo esse conceito de habitus para a educação, teríamos em cada classe social uma atitude específica em relação à educação dos filhos. As famílias da elite econômica, por não depender do sucesso escolar dos filhos para ascender socialmente, fariam um investimento mais “liberal” na escolarização dos filhos, enquanto que as famílias da classe média dispenderiam um grande esforço no êxito escolar dos filhos, visando o acesso às posições sociais e econômicas mais elevadas.

E os filhos das classes populares, que são a maioria nas escolas públicas?

Bordieu afirma que as famílias pobres investiriam menos tempo, dedicação e recursos financeiros na escolaridade dos filhos, por três motivos:

1º) por reconhecer que as chances de sucesso são reduzidas, dadas as precárias condições econômicas, sociais e culturais da família.

2º) por não conseguir arcar com os custos do adiamento da entrada dos filhos no mercado de trabalho e,

3º) por perceber que o retorno alcançado com os títulos escolares depende, também, da posse de recursos econômicos e sociais para potencializar o valor dos diplomas.

Portanto, para as classes populares o investimento em escolaridade se apresenta como demasiado longo, demasiado caro e de retorno de risco. Diante disso, as famílias tenderiam a esperar que os filhos estudassem apenas o suficiente para se manter. Não haveria muita expectativa quanto a longevidade escolar dos filhos e se

daria maior importância às carreiras escolares mais curtas e à inserção profissional mais rápida.

Por que alunos da mesma turma, expostos ao mesmo processo de ensino têm resultados diferentes? Bordieu nos exorta a olhar para além dos dons e talentos individuais e enxergar que, na realidade, cada aluno recebeu como herança de sua família um sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados que é responsável pela diferença inicial das crianças diante da vivência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de sucesso.

2. OS CAPITAIS ECONÔMICO, SOCIAL E CULTURAL NA TEORIA DE BORDIEU

Ao compreender que o capital econômico é insuficiente para explicar plenamente o desempenho escolar, Bordieu passa a considerar como outras formas de capital contribuem e interagem com o capital econômico para a determinação do sucesso escolar.

2.1. **Capital Econômico** se apresenta como conjunto de bens econômicos (dinheiro, bens materiais, patrimônio) e os bens e serviços a que ele dá acesso. Quanto maior esse capital econômico mais acessível é a posse de aparatos educacionais de boa qualidade que levam ao sucesso escolar.

2.2. **Capital social** são as redes de relações sociais influentes mantidas pela família. São estas redes sociais (família, clube, escola, etc) que dão ao indivíduo o sentimento de pertencimento a um determinado grupo.

2.3. **Capital Cultural**, que pode existir sob três formas: capital cultural incorporado, capital cultural objetivado e capital cultural institucionalizado.

No estado **incorporado**, são as disposições duráveis do organismo, constituído pelos gostos em matéria de arte, esportes, vestuário, culinária, etc., o domínio maior ou menor da língua culta e as informações sobre o mundo escolar, que facilitam o aprendizado dos conteúdos e dos códigos escolares, funcionando como uma ponte entre o mundo da família e a escola.

No estado **objetivado**, o capital cultural existe sob a forma de bens culturais, tais como livros, acesso a museus, concertos e outros templos de cultura.

No estado **institucionalizado**, o capital cultural existe sob a forma de diplomas e títulos acadêmicos.

Transpondo a teoria do capital cultural para a nossa escola, podemos perceber as barreiras que se colocam ao êxito escolar dos alunos das camadas populares:

1º) a distância entre a cultura familiar e a cultura escolar faz desta algo estranho e hostil, “uma cultura estrangeira”;

2º) a escola espera dos alunos a obediência a certas regras que são mais facilmente atendidas por quem foi socializado em valores familiares tais como: valorização da disciplina e do autocontrole, reconhecimento da cultura escolar como legítima, um estilo elegante de falar, de escrever e de se comportar.

A escola valoriza, assim, traços de socialização familiares próprios das classes dominantes. Porém, a própria escola oculta que esses traços valorizados sejam fruto de herança familiar diferenciada e não fruto de habilidades ou talentos naturais. Em outras palavras: o êxito ou fracasso escolar é visto como resultado de diferenças de capacidade (dons), quando na realidade é o resultado da maior ou menor proximidade entre a cultura escolar e a cultura familiar do aluno. Estaria aí, segundo Bordieu, o maior “pecado” da escola – considerar como mérito o que é herança.

3. AS DISPOSIÇÕES FAMILIARES À LUZ DA TEORIA DE LAHIRE

Em seu livro *Sucesso escolar nos meios populares* (1997), Lahire trás reflexões críticas a respeito da teoria de Bordieu e contribui para entendermos melhor a importância do capital cultural.

Segundo esse autor, somente a posse de capital cultural não explica a desigualdade de desempenho escolar. Deve ser levado em conta também a existência de condições que efetivamente permitam a apropriação ou transmissão desse capital cultural. Quais seriam essas condições ?

Lahire afirma que são:

a) as condições e disposições econômicas: a existência de estabilidade econômica, uma tranquilidade financeira em que a sobrevivência material esteja garantida; pode-se incluir também a estabilidade psicológica, que se manifesta num ambiente familiar que oferece segurança afetiva e conforto emocional ao longo da trajetória escolar dos filhos.

b) a ordem moral doméstica: a existência de uma rotina diária que enfatiza a obediência a regras e modos de agir no interior da família, como por exemplo: horário de refeições, horário de estudos/lazer. A organização doméstica transmite, inconscientemente, método de organização nas estruturas cognitivas (a gestão de um interior ensina a gestão interior)

c) as formas de autoridade: a existência de uma autoridade paterna/materna vivida com legitimidade se reflete na aceitação da autoridade vinda da escola.

d) as formas familiares de investimento pedagógico: a existência do empenho familiar para o sucesso escolar dos filhos, que se manifesta, por exemplo, na compra de livros e materiais escolares, na concessão de tempo para a dedicação aos estudos, no monitoramento das atividades escolares.

e) as formas familiares da cultura escrita: a existência de hábitos de leitura e escrita das famílias, ou ainda, conforme SETTON (2005), a existência de disseminação da cultura através de meios audiovisuais e da informática. Essa circulação de mensagens através das mídias (rádio, TV) e de literatura não valorizada pelos meios acadêmicos (fascículos, revistas e jornais populares, etc) tem forte impacto no Brasil, e pode potencializar o aprendizado de novos saberes, contribuindo para ampliar o capital cultural de estudantes de um ambiente familiar desfavorecido.

CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS:

Dialogando com Bordieu e Lahire, podemos compreender que o sucesso escolar dos alunos é determinado por um conjunto de condicionantes socioeconômicos e culturais.

Vimos que a escola não é uma instituição neutra; que a cultura escolar é a cultura dominante dissimulada; que a escola valoriza e exige dos alunos determinadas qualidades que são desigualmente distribuídas entre as classes sociais.

A análise de Bordieu deu margem ao pensamento pessimista de que a reprodução das desigualdades sociais por meio da escola é inevitável. Por outro lado, suas reflexões sobre a escola podem nos levar a uma análise mais crítica de como estamos selecionando os conteúdos escolares, quais estratégias pedagógicas estamos

utilizando, e como fazemos não só avaliação de conteúdos escolares, mas também uma avaliação moral das atitudes e comportamentos de nossos alunos.

Em seu estudo sobre a improbabilidade do êxito escolar em meios populares, Lahire conclui que os pais das classes trabalhadoras cuidam e se interessam pela escolaridade dos filhos, a despeito de dificuldades imensas, quando há pelo menos as mínimas condições de sobrevivência material, refutando assim o mito da omissão parental das camadas menos favorecidas.

A compreensão da influência das configurações familiares no desempenho escolar e o conhecimento dos valores socioculturais das famílias cujos filhos têm menor probabilidade de permanência e êxito no ambiente escolar, nos leva a buscar mecanismos para a consolidação da parceria família-escola, sabendo que essa parceria só se efetiva quando há conhecimento e respeito mútuos entre esses atores.

Como estabelecer essa parceria ? Trataremos desse assunto no próximo encontro.

QUESTÕES PARA REFLEXÃO :

1. “Uma socialização baseada na valorização da disciplina e da obediência, na aceitação sem revolta às propostas educativas concretizadas nos ambientes escolares, são elementos da **ordem moral doméstica** que influenciam na escolaridade dos filhos”.

Quando lidamos com alunos cuja socialização não se fundamenta em valores como os descritos acima, que resultados temos? Como podemos lidar proativamente com essa situação fazendo a ponte entre a necessária ordem na escola e a ordem moral doméstica ?

2. Outro importante fator para o sucesso acadêmico são as **formas familiares de investimento pedagógico**. Quais formas desse investimento observamos nas famílias de nossos alunos?

3. A existência de uma **autoridade paterna/materna vivida com legitimidade** se reflete na aceitação da autoridade dos professores. Quando os códigos de convivência

entre pais e filhos são similares aos de convivência entre professores e alunos temos outra importante predisposição para o sucesso escolar. O que podemos fazer, no âmbito da sala de aula e da escola para harmonizar os projetos educativos entre família e escola?

4. Bordieu afirma que fatores extra-escolares - econômicos e culturais – influenciam sobremaneira no desempenho e no aproveitamento dos estudantes. O maior ou menor grau de sucesso alcançado pelos alunos ao longo de suas trajetórias escolares não pode ser explicado por seus dons pessoais (pela constituição biológica ou psicológica particular), mas por sua origem social, já que a escola representa e cobra dos alunos os gostos, as crenças, as posturas e os valores da classe dominante, apresentados como cultura universal.

Já que o **capital cultural** é um elemento determinante para o para o sucesso escolar, como podemos na escola ampliar o domínio dessa cultura escolar, por parte de nossos alunos das camadas desfavorecidas?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

NOGUEIRA, Cláudio M. M., NOGUEIRA, Maria Alice. *A Sociologia de Pierre Bordieu: Limites e contribuições*. In: Educação & Sociedade. Campinas, Vol. 23, nº 78. Jan./ Abril. 2002

SETTON, Maria da Graça Jacintho. *Um Novo Capital Cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade*. In: Educação & Sociedade. Campinas, vol. 26, nº 90, p. 77 – 105, Jan./Abr. 2005

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável*. São Paulo: Artmed, 2000.

ENCONTRO 4

Tema: A Pedagogia Histórico-Crítica pode nos ajudar a ensinar melhor e a nossos alunos aprenderem mais?

Objetivo: Conhecer os fundamentos teóricos da Pedagogia histórico-crítica, como método de trabalho cotidiano em sala de aula, visando construir a ponte entre o ambiente e o contexto do aluno e o saber científico, na prática docente da E.E.A.C.

Conteúdos: As três fases do método dialético de construção do conhecimento escolar: prática-teoria-prática

INTRODUÇÃO:

Quando observamos a multiplicidade de fatores que interferem no desempenho escolar, podemos erroneamente concluir que realmente, as escolas não fazem muita diferença. Porém, por mais reduzida que seja a nossa influência, é possível agir para cumprir a função da escola pública levar o conhecimento acumulado historicamente a toda a população. Como educadores, nós podemos ser protagonistas no atendimento dessa função democratizadora do saber.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, elaboradas pela SEED, apontam para os grandes objetivos da educação básica em nosso estado: “promover a leitura, a escrita e a interpretação e a inserção crítica do jovem no mundo do trabalho” (Documento Síntese do PDE, 2007, p.16) O alcance desses objetivos remete-nos à concretude da sala de aula, espaço por excelência da realização do processo de ensino-aprendizagem. É basicamente nesse espaço que se pode buscar a existência de

uma escola elementar que possibilite ao acesso à cultura letrada para o conjunto da população. Logo, é importante envidar todos os esforços para a alfabetização, o domínio da língua vernácula, o mundo dos cálculos, os instrumentos de explicação científica estejam disponíveis para todos indistintamente. Portanto, aquele currículo básico da escola elementar (Português, Aritmética, História, Geografia, Ciências) é uma coisa que temos que recuperar e colocar como centro das nossas escolas de modo a garantir a que todas as crianças assimilem esses elementos, pois sem elas não se converterão em cidadãos com a possibilidade de intervir nos destinos do país e interferir nas decisões e

expressar seus interesses, seus pontos de vista. (Saviani, 1986, p.82, apud Documento Síntese do PDE, 2007).

Como fazer isso? A SEED assinala a Pedagogia Histórico-Crítica como opção pedagógica para a educação básica. O objetivo desse encontro é apresentar as concepções básicas dessa pedagogia, à luz de Saviani e Gasparin.

1. O QUE É PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA ?

Segundo Saviani, é uma pedagogia articulada com os interesses das classes populares. Para atender a esses interesses, a escola deve ser valorizada como instrumento de apropriação do saber e garantir a todos um bom ensino. É uma pedagogia empenhada em que a escola funcione bem, portanto, que os alunos aprendam os conteúdos culturais universais.

Dessas considerações resulta uma pedagogia empenhada em métodos de ensino eficazes:

métodos que estimularão a atividade e a iniciativa dos alunos sem abrir mão da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o seu desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão/assimilação dos conteúdos cognitivos. (Saviani, 1983, p. 72-3)

2. QUAIS OS PASSOS DA METODOLOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA?

2.1. Prática Social Inicial: é o primeiro contato que o aluno mantém com o conteúdo que será trabalhado pelo professor, trata-se de uma preparação e uma mobilização do aluno.

Qual a atividade do professor? Antes de iniciar seu trabalho com os alunos, ele faz o planejamento de suas atividades, programa o caminho a ser percorrido, busca prever quais perguntas os alunos fariam, qual conhecimento eles já teriam do conteúdo a ser trabalhado e qual o uso desse conteúdo na vida social dos educandos.

Qual o encaminhamento em sala de aula? O professor anuncia aos alunos o conteúdo que será trabalhado. Dialoga com eles sobre esse tema, procurando levantar o conhecimento que já possuem e que uso fazem na prática social cotidiana.

2.2.Problematização: é o momento de levantar e selecionar questões postas pela prática social, definir quais conteúdos os alunos precisam dominar para resolver tais questões.

Qual a atividade do professor? Organizar a análise dos conteúdos em suas dimensões científica, social e histórica. Selecionar nas questões da prática social as que estão diretamente relacionadas ao conteúdo, levando em conta as dimensões científica, social e histórica.

Qual o encaminhamento em sala da aula? O professor elabora com os alunos uma série de perguntas para orientar a apropriação do conteúdo, em suas dimensões científica, social e histórica. As perguntas selecionadas serão respondidas na fase de instrumentalização.

2.3.Instrumentalização: é o momento da apreensão dos conteúdos que são, para Saviani, as ferramentas culturais necessárias para as camadas populares se libertarem das condições de exploração em que vivem (1991, p.103).

Qual a atividade do professor? Desenvolver as atividades didático-pedagógicas para o estudo do conteúdo em função das questões levantadas na fase de problematização. O professor seleciona quais as formas e os instrumentos mais adequados para a apropriação dos conteúdos.

Qual o encaminhamento em sala de aula? Serão retomados os conteúdos e, em cada tópico, através dos recursos e estratégias elaborados pelo professor, se realizam as operações de análise, comparação, crítica, conceituação, classificação, diferenciação, etc.. Nesse momento, a visão do aluno sobre o conteúdo deixa de ser sincrética para ser sintética.

2.4 Catarse: é o momento da avaliação, em que o aluno manifesta o que aprendeu dos conteúdos estudados, como resolveu as questões propostas, como reconstituiu sua concepção da realidade social, como passou da síncrese à síntese.

Qual a atividade do professor? Selecionar e organizar os instrumentos e os critérios para realizar a avaliação, que poderá ser formal ou informal. No primeiro caso, o professor elabora as questões que deverão permitir ao aluno mostrar o que aprendeu.

Qual o encaminhamento na sala de aula? O aluno, através de texto escrito ou oralmente, evidencia se de fato incorporou os conteúdos trabalhados, se tem um novo entendimento da prática social.

2.5 Prática Social Final: é o ponto de chegada do processo pedagógico, o retorno à prática social.

Qual a atividade do professor? Elaborar com os alunos um plano de ação a partir do conteúdo que foi trabalhado, prevendo o que os alunos farão e como desempenharão por terem aprendido aquele conteúdo.

Qual o encaminhamento na sala de aula? O aluno, com a ajuda do professor, terá uma proposta concreta de ação, um compromisso prático do que fará, em seu cotidiano, tanto individual como coletivamente. Essa proposta de trabalho pode ser de ações intelectuais ou trabalhos manuais, físicos.

CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS:

Vimos nesse encontro um pequeno resumo das idéias de Saviani e Gasparin. Podemos concluir que, para Saviani a educação é a transmissão do saber. Não de qualquer saber, mas do saber científico, o saber que a classe culta domina. Esse saber deve ser transmitido aos alunos das escolas públicas, deve ser socializado como bem cultural.

Como método pedagógico, propõe que a prática educativa tenha como ponto de partida e de chegada a prática social. No ponto de partida, professor e aluno fazem encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, e, passando pela problematização (questões suscitadas pela prática social), pelo uso de instrumentos teóricos e práticas para a compreensão e solução (instrumentalização) e pela incorporação dos conhecimentos (catarse), tem-se o ponto de chegada, uma nova prática social.

Em educação não existe receita infalível de como ensinar. Para além de receitas prontas está a importância de o professor estudar e refletir sobre a prática pedagógica, buscando sempre realizar a função social da escola, que é de ensinar a todos os alunos o saber historicamente acumulado, para que o indivíduo se torne cada vez mais um ser social.

REFLEXÃO:

Vamos ler um modelo de aula no método apresentado. Está no livro “Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica”, de Luiz Gasparin. Em seguida, elaboraremos uma seqüência didática nos moldes apresentados pelo autor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Gasparin, João Luiz. *Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. Editora Autores Associados. 2002.

Saviani, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Editora Autores Associados. 9ª edição, 2005.

ENCONTRO 5

Tema: A parceria família-escola: as responsabilidades, as contribuições e os limites dessas duas instituições .

Objetivo: Investigar estratégias que viabilizem a construção da parceria família-escola, para uma intervenção planejada e consciente e o desenvolvimento de ações que favoreçam o sucesso escolar dos alunos da E.E. Anastácio Cerezine.

Conteúdos: Tipos de relacionamento entre pais e professores

Por que o envolvimento dos pais na educação escolar é desejável?

A educação acadêmica e a educação familiar: cooperação e conflito.

INTRODUÇÃO:

Antigamente, nas sociedades ditas primitivas, a educação das crianças era uma atividade comunitária, os cuidados físicos, a preparação para os papéis adultos, a transmissão da cultura do grupo social eram atividades educativas exercidas por vários indivíduos: pais, parentes, idosos, vizinhança, líderes religiosos.

A educação formal, sinal de distinção de classe, era exclusiva para os nascidos no topo da pirâmide social. Por exemplo, no Brasil colonial, as elites educavam os filhos em casa, por meio de tutores vindos da Europa, ou em internatos mantidos por ordens religiosas. Somente em fins do século XIX é que a escolarização se democratizou, por meios de políticas de educação escolar obrigatória.

Com a universalização da escola básica, os papéis da família e da escola se especializaram e se diferenciaram. As famílias foram redefinidas como local de reprodução sexual, física e psíquica, domínio exclusivo do afeto e da intimidade. As escolas passaram a ser encarregadas da reprodução da cultura letrada, dos valores sociais e políticos, da qualificação para o trabalho. A escola pública de massa passou a ser encarada como o local de democratização do conhecimento comum, secular, não-familiar, que anulava as distinções sociais ligadas à origem familiar, social, étnica e religiosa.

Depois de um século de escola para todos, essa esperança da escolaridade como panacéia social não se concretizou. O sucesso escolar ainda não acontece para todos e o acesso à escolaridade não eliminou a desigualdade social.

1. OS MODELOS DE RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA:

No primeiro século de escolaridade obrigatória, a divisão de trabalho entre escola e família era clara: a tarefa da escola era a educação acadêmica, enquanto que a da família era a educação doméstica. Os professores esperavam dos pais tão somente os cuidados físicos e emocionais, a educação social e moral, para que as crianças chegassem à escola preparadas para aprender os conteúdos escolares.

Esse modelo de relação entrou em crise à medida que a família mudou. Antes predominava a família nuclear, formada por pai, mãe e filhos, sendo o pai provedor dos recursos financeiros e a mãe provedora dos cuidados domésticos. O casamento durava toda a vida, os filhos eram obedientes à autoridade parental. Nesse contexto a escola era a extensão da família de classe média.

Um novo modelo de família apresenta o aumento de famílias monoparentais, com mãe trabalhadora, chefe-de-família e sobrecarregada, divórcios, recasamentos, uniões consensuais, convivência com padrastos / madrastas e irmãos de diferentes uniões. No atual contexto, a família reduziu seu papel de cuidados físicos e emocionais, de disciplinadora moral e social, requerendo da escola a extensão de seu papel de educação acadêmica para englobar vários aspectos de assistência no desenvolvimento físico, social e psicológico dos alunos.

Aquela relação tradicional de parceria família-escola, já parece inconcebível para os dias atuais. Portanto, qual o significado hoje da parceria família-escola?

2. A PARCERIA FAMÍLIA-ESCOLA E AS TAREFAS PARA CASA:

Um componente importante do processo ensino-aprendizagem, considerada como capaz de ampliar a quantidade e a qualidade da aprendizagem escolar é a realização de tarefas para casa. Os professores vêm na tarefa de casa a oportunidade para o estudante fixar, revisar, reforçar os conteúdos estudados em classe, além de preparar-se para as provas. Na maioria das vezes em forma de leituras ou exercícios,

ou através de outras atividades relacionadas ao currículo escolar, acredita-se que as tarefas também promovem o desenvolvimento psicológico da criança, ao favorecer o desenvolvimento de hábitos de estudo independente, pontualidade, autonomia e responsabilidade.

Para os professores, a tarefa é parte do trabalho docente e da rotina de estudo dos alunos. Crê-se que a prescrição de tarefas para casa tem impacto positivo sobre a aprendizagem e o sucesso escolar.

O que dizem as pesquisas?

Analisando a história do dever de casa, ao longo do século XX nos Estados Unidos, Carvalho (2004) verifica a alternância de posições favoráveis e contrárias à adoção dessas atividades. Para os defensores da Escola Nova, o dever de casa deveria ser abolido *“para desencorajar a memorização e propiciar a utilização mais criativa do tempo fora da escola pelos estudantes e suas famílias”* e que *“o dever de casa não era apenas inútil para o aproveitamento escolar, mas prejudicial à saúde das crianças”* (p. 97). Essa concepção mudou durante aos anos da Guerra Fria, com a ênfase na excelência acadêmica e busca por educação de qualidade.

Estudos comparativos do desempenho de estudantes de diferentes condições socioeconômicas, realizados na década de 60, comprovaram que os alunos com baixo rendimento eram pobres, criados em famílias monoparentais, e culturalmente despreparados, enquanto que os alunos com alto aproveitamento escolar vinham de famílias estáveis, que consideravam a educação como meio de ascensão social. Esses resultados levaram à implantação de políticas educacionais compensatórias, que incluíam a adoção do dever de casa para melhorar a aprendizagem.

Na década de 80, a divulgação de resultados de avaliações internacionais, como o PISA, trouxe à luz os excelentes desempenhos de alunos japoneses, chineses e coreanos. Esses dados reforçaram a percepção da importância do dever de casa, uma prática altamente valorizada pelas famílias nesses países.

No Brasil, os resultados do SAEB 2001 relacionam os maiores rendimentos dos alunos ao hábito de fazer a lição de casa (Brasil, INEP, 2003). Ao chamarem a atenção para a influência do dever de casa na aprendizagem e sucesso escolar, esses estudos comparativos *“não explicam que a adesão dos pais ao dever de casa representa*

investimento de capital cultural como estratégia de reprodução familiar e social, sendo seu rendimento fruto da vantagem do lar.” (Carvalho, 2004, p. 96).

Normalmente, as crianças que vão mal na escola, que não fazem as tarefas, são justamente aquelas cujos pais não possuem o capital cultural (na forma de cultura acadêmica e conhecimento atualizado dos conteúdos curriculares) e nem capital econômico (na forma de tempo livre para acompanhar a realização das tarefas ou recursos financeiros para pagar aulas particulares de reforço). Assim, a autora pergunta se é viável incentivar a participação dos pais através da adoção de dever de casa.

A escola, ao cobrar o envolvimento dos pais na realização de tarefas de casa, espera que os pais apóiem e monitorem os deveres de casa, motivando os filhos e proporcionando o tempo, o espaço, a atenção e assistência necessárias para que os filhos cumpram as atividades prescritas pelos professores.

Porém, quem ensina em casa a fazer as tarefas? Para fazer esse acompanhamento são necessárias três condições: tempo livre, conhecimento sobre os conteúdos escolares e habilidades pedagógicas, além de vontade e gosto. A falta dessas condições, especialmente nas famílias pobres e de baixa escolaridade, pode ser um fator que inviabiliza a adoção das tarefas escolares como política pedagógica para promover o sucesso escolar, principalmente quando vale nota ou conta para a nota final.

Assim, a adoção do dever de casa acaba sendo fonte de conflitos entre pais e professores, em lugar de promover a parceria família-escola. Seria, então, o caso de se abolir a tarefa de casa? Como prolongar o tempo de aprendizagem dos alunos?

Carvalho mostra que uma prática comum nas escolas americanas é a política de dever de casa, incluindo “informação aos pais sobre regulamentos do dever de casa; especificação dos tipos de tarefas (preparação para aulas, exercícios, conclusão de tarefas iniciadas em classe e atividades de extensão); orientações quanto ao feedback dos professores (conceitos, elogios, notas e pontos de incentivo); explicitação dos papéis esperados pais em relação ao processo do dever de casa (proporcionar espaço e tempo, monitorar a conclusão das tarefas e assinar o trabalho completo); especificação de frequência, quantidade de tarefas diárias e mecanismo de comunicação casa-escola.” (p. 98).

3. A PARCERIA FAMÍLIA-ESCOLA E A DISCIPLINA DOS ALUNOS:

Uma causa recorrente de conflito entre pais e escola é a questão disciplinar, no contexto de sala de aula. Para entender a raiz e a influência da disciplina/indisciplina dos alunos na relação família-escola, é preciso conhecer mais profundamente que relações existem entre a cultura escolar e a cultura familiar e de que forma estes dois universos culturais interagem produzindo diferentes jeitos de conviver e de se relacionar.

Que cultura familiar temos presente no cotidiano da escola? O modelo tradicional de família, com pai mantenedor, mãe que cuida do lar e dos filhos? Ou o modelo possível, em que pai e mãe trabalham fora, os filhos ficam sob cuidados de avós ou da televisão? Ou ainda, a família em que a figura paterna está ausente ou fragilizada devido ao alcoolismo, ao desemprego e à violência doméstica?

As atitudes valorizadas na escola, que favorecem a aprendizagem, envolvem a docilidade e a obediência às regras e normas de conduta, a obediência a horários, disciplina física e mental. Essas atitudes são aprendidas na socialização primária, que acontece no interior da família.

Embora alguns educadores valorizem a atividade livre e espontânea dos alunos, e condenem a disciplina como sendo uma forma de adestramento, outros pensadores, tais como Gramsci, reconhecem a importância dessa disciplina física e mental:

trabalha-se com rapazolas, aos quais deve-se levar a que contraíam certos hábitos de diligência, de exatidão, de compostura mesmo física, de concentração psíquica em determinados assuntos, que não se podem adquirir senão mediante uma repetição mecânica de atos disciplinados e metódicos. Um estudioso de quarenta anos seria capaz de passar dezesseis horas seguidas numa mesa de trabalho se, desde menino, não tivesse assumido, por meio da coação mecânica, os hábitos psicofísicos apropriados?(Gramsci, 1979, p. 133).

Dessa forma, a aprendizagem de hábitos de conduta e de convivência social são essenciais para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. É nesse sentido de deve haver convergência entre a cultura escolar e a familiar. É praticamente impossível ensinar e aprender algo em um ambiente barulhento, desorganizado, em que alunos circulam e falam desnecessariamente durante a aula.

Seria interessante, portanto, considerar a possibilidade de inserir no Projeto Político-Pedagógico o tema disciplina como uma vivência que atravessa todos os saberes escolares. A questão disciplinar pode ser trabalhada pedagogicamente aliada à perspectiva da cidadania, que perpassa todas as situações de ensino e de aprendizagem, já que sem regras de convivência e limites não há possibilidade de viabilizar a ação docente.

A parceria família-escola pode dar-se nessa construção de vínculo da autoridade com cidadania, em que o aluno gradativamente desloque sua visão de autoridade hierarquizada, punitiva e coercitiva de poder, para abrir espaço a autoridade fundamentada na justiça, no respeito e na ética.

Para que a aprendizagem efetivamente aconteça, é necessário que o estudante aprenda a disciplinar-se física e mentalmente. Como escreve Gramsci: *o estudo é também trabalho, e muito fatigante, com um tirocínio particular próprio, não só muscular-nervoso mas intelectual: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento.* (p. 139)

Gramsci chama a atenção para o fato de que a participação dos estudantes provenientes das camadas desfavorecidas na escola leva à tendência a afrouxar a disciplina de estudo, a provocar facilidades, que levam ao aligeiramento dos conteúdos e a um empobrecimento da qualidade do ensino. Assim como Bordieu também reconhece que a criança herdeira de capital cultural e econômico terá mais facilidade para adequar-se ao ambiente escolar, já que traz interiorizado valores apropriados ao mundo da cultura letrada.

CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS:

Educadores reconhecem a importância da relação família-escola e dos benefícios de uma boa integração entre esses dois segmentos para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo do aluno. Para que isso aconteça, temos a necessidade de implementar diferentes estratégias para o envolvimento da família na vida escolar dos filhos, considerando o contexto cultural, ou seja, as crenças, os valores e as particularidades dos ambientes familiares.

Ao reconhecer as diferenças entre o ambiente familiar e o escolar, os educadores podem estabelecer meios apropriados para fornecer orientações específicas ao segmento família. Ao assumirem a responsabilidade de se comunicarem de forma clara, simples e compreensível com os pais, abre-se a oportunidade de se estabelecer uma relação efetiva entre pais e escola. Pais e professores devem ser honestos uns com os outros e concentrar seus esforços na aprendizagem da criança

QUESTÕES PARA REFLEXÃO:

- 1) Quais características do ambiente familiar influenciam positivamente no desempenho escolar dos alunos?
- 2) Alguns estudiosos consideram que a tarefa de casa tem a finalidade de promover o envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos, enquanto outros priorizam o valor da tarefa como ampliação do tempo escolar e da aprendizagem. pensando nisso, entreviste um colega que faz uso dessa estratégia e pergunte:
 - a) Ao selecionar as atividades para casa, procura escolher aquelas que o aluno pode fazer sozinho, sem auxílio de um adulto?
 - b) Qual é a participação que você espera dos pais, quanto às tarefas?
- 3) Como é possível estabelecer uma parceria família – escola na questão da disciplina em sala de aula?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Carvalho, Maria Eulina Pessoa de. *Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola*. IN: Revista Brasileira de Educação. n.25 Jan./Fev./Mar./Abr. 2004

Gramsci, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Editora Civilização Brasileira S.A. Rio de Janeiro. 3ª ed. 1979

Polônia, Ana da Costa. Dessen, Maria Auxiliadora. *Em busca de uma compreensão das relações entre família-escola*. IN: Psicologia Escolar e Educacional. V. 9 n. 2. Campinas. Dez./ 2005

ENCONTRO 6

Tema: O Trabalho Docente e as relações capitalistas de produção.

Objetivos: Discutir as causas e os sintomas do “mal-estar docente”, que se traduz em abandonos temporários, acomodação e apatia no trabalho, à luz dos referenciais teóricos de Marx e Dejours.

Conteúdos: Trabalho e Alienação: o sofrimento do professor e o (in)sucesso dos alunos; Trabalho taylorista- fordista; Síndrome de Burnout

INTRODUÇÃO:

O desempenho e o sucesso dos alunos é em grande parte determinado pelo professor, por seus conhecimentos, seu envolvimento e sua maneira de conduzir as atividades de sala de aula. Assim, qualquer proposta de melhoria do processo educativo passa necessariamente por mudanças concretas no grau de satisfação e comprometimento do professor com o trabalho na escola.

Porém, vivemos em tempo de enormes mudanças, em que o papel e a autoridade e a qualificação do professor são constantemente questionadas. Isso tem produzido sintomas denominados de “mal-estar docente” e “síndrome de burnout”.

Neste encontro discutiremos as causas e as manifestações do “mal-estar docente” e como isso se relaciona com a lógica do trabalho capitalista. Abordaremos também como a forma de organização do trabalho no interior da escola pode ser uma maneira de enfrentar as origens do sofrimento do professor e promover a melhoria do processo ensino-aprendizagem o sucesso escolar.

1. O MITO DE SÍSIFO E O SOFRIMENTO DO PROFESSOR:

Reza a lenda que Sísifo era um inteligente rei de Corinto, na Grécia antiga. Um dia, ele decidiu desafiar os deuses. Para punir seu orgulho, os deuses decidiram atribuir-lhe uma tarefa penosa: empurrar uma rocha até o alto de uma montanha, de onde ela torna a cair até o sopé, e de novo teria de ser empurrado até o cume. Esta tarefa deveria ser executada por Sísifo por toda a eternidade.

Na atualidade, esse mito funciona como arquétipo do trabalho repetitivo e monótono, um esforço sem recompensa e sem utilidade, que não conduz a nada e está condenado ao fracasso. Muitos professores se sentem como se estivessem vivendo o mito de Sísifo, como se o seu trabalho consciencioso não desse fruto algum.

Qual é a pedra que empurramos morro acima, ou seja, qual é o fardo que se interpõe entre nós e um trabalho produtivo e gratificante?

2. O SOFRIMENTO NO TRABALHO, SEGUNDO MARX

A temática central das obras de Marx é o trabalho no sistema capitalista. Considera o trabalho como essência constitutiva do homem, como categoria fundante do ser social. Para ele, o homem deve trabalhar *para si*, não entendendo isso como trabalho sem compromisso com os outros, pois todo trabalho é tarefa coletiva, mas no sentido de que deve trabalhar para fazer a si mesmo homem. O trabalho alienado o desumaniza. Em que consiste o trabalho alienado?

A palavra alienação vem do latim *alienare*, que significa “que pertence a outro”. Hoje há vários usos para essa palavra.

Em Direito, alienação significa a transferência da propriedade de um bem para outra pessoa. Nesse sentido, costuma-se dizer que os bens de um devedor foram alienados.

Em Psicologia, alienação é o estado mental de um indivíduo que perdeu o contato consigo mesmo ou com o meio social. Nesse sentido, O Alienista de Machado de Assis é um médico que trata de loucos.

Em Filosofia, alienação foi o termo usado por Hegel para designar o processo pelo qual o indivíduo coloca as potencialidades nos objetos por ele criados. Alienação seria, assim, uma exteriorização da criatividade humana.

Marx não fez somente essa análise otimista da alienação. Para Marx, a alienação ocorre quando o homem, após transferir suas potencialidades para os seus produtos, não os identifica como obra sua. Os produtos “não pertencem” a quem os produziu. Com isso, são “estranhos”. Alienação seria, assim, a perda de si mesmo que o trabalhador experimenta em relação ao produto do seu trabalho.

A alienação afeta milhões de trabalhadores nas sociedades capitalistas, onde a produção econômica transformou-se no objetivo do homem, em vez de o homem ser o objetivo da produção.

Outro conceito relacionado ao trabalho é o de fetichismo da mercadoria. O fetichismo é o processo pelo qual a mercadoria, ser inanimado, é considerado como tendo vida, fazendo com que os valores de troca sejam superiores aos valores de uso. A mercadoria adquire valor superior o homem, assume formas abstratas que, em vez de serem intermediárias entre indivíduos, convertem-se em realidades soberanas e tirânicas.

Em conseqüência, a “humanização” da mercadoria leva à “desumanização” do homem, sendo o próprio homem transformado em mercadoria.

A seguir, examinaremos a evolução do processo de produção e da alienação.

2.1 O Taylorismo:

Frederick Taylor (1856- 1915), no livro *Princípios da Administração Científica*, estabeleceu um método científico de racionalização da produção – daí em diante conhecido como taylorismo – que visa o aumento de produtividade com a economia de tempo, a eliminação de gestos desnecessários e de comportamentos supérfluos.

Esse método foi colocado em prática no início do século XX por Henry Ford, na linha de montagem de sua indústria automobilística (fordismo).

A principal conseqüência do taylorismo/fordismo é que a fragmentação do trabalho conduz a uma **fragmentação do saber**, pois o trabalhador perde a noção de conjunto do processo produtivo. Tudo transcorre sem que o trabalhador tenha controle sobre o resultado final do seu trabalho ou sobre a finalidade do que produz. Sempre repetindo as mesmas operações mecânicas, o trabalhador produz bens estranhos à sua pessoa, aos seus desejos e às suas necessidades.

Se não entendemos o sentido de nossa ação, se nosso trabalho é rotineiro, irreflexivo e repetitivo, e se o produto do trabalho nos é estranho, é bem difícil dedicarmos com empenho a qualquer tarefa. O taylorismo busca formas sutis para tornar o trabalhador dócil e submisso. Uma das maneiras é por criar a impessoalidade da

ordem. Outra é a distribuição de prêmios, gratificações e promoções que estimulam a competição em vez da solidariedade.

Assim, o trabalho alienado é fonte de insatisfação, de embrutecimento e de exploração do trabalhador.

A partir dos conceitos de trabalho “estranhado”, “alienado” e de “fetichismo”, podemos compreender o que acontece com o trabalho do professor?

Em que sentido é possível ver no trabalho docente um trabalho em linha de produção, em divisão e parcelamento de tarefas? Como esse trabalho contribui para o sofrimento docente?

Vejamos, para concluir, como Marx descreveu o processo de alienação:

Primeiramente, o trabalho alienado se apresenta como algo externo ao trabalhador, algo que não faz parte de sua personalidade. Assim, o trabalhador não se realiza em seu trabalho, mas nega-se a si mesmo. Permanece no local de trabalho com um a sensação de sofrimento em vez de bem-estar, com um sentimento de bloqueio de suas energias físicas e mentais que provocam cansaço físico e depressão. Nessa situação, o trabalhador só se sente feliz em seus dias de folga enquanto permanece aborrecido. Seu trabalho não é voluntário, mas imposto e forçado. O caráter alienado desse trabalho é facilmente atestado pelo fato de ser evitado como uma praga, desde que não haja a imposição de cumpri-lo. Afinal, o trabalho alienado é um trabalho de sacrifício, de mortificação. É um trabalho que não pertence ao trabalhador, mas sim à outra pessoa que dirige a produção. (MARX. Manuscrito econômico-filosófico, primeiro manuscrito, xxiii – apud Oliveira)

3. O SOFRIMENTO NO TRABALHO, SEGUNDO DEJOURS

Em “A banalização da injustiça social” (1999), Cristophe Dejours aborda o sofrimento no trabalho e suas possíveis causas, tais como o medo da incompetência, a pressão externa para a redução da excelência do trabalho e a desesperança quanto ao reconhecimento do trabalho realizado.

Para lidar com essas causas de sofrimento, Dejours fala que fazemos uso de mecanismo de defesa, como por exemplo, a submissão, a resistência à mudança, o baixo envolvimento com o trabalho, a insensibilização (uma espécie de “imunidade defensiva”) frente aos problemas vividos no cotidiano no trabalho e uma indiferença frente ao sofrimento ético.

Outro mecanismo de defesa abordado por Dejours é a “virilidade”, que ele identifica como a capacidade de demonstrar atitudes socialmente consideradas masculinas. Essa virilidade se manifesta na ordem do discurso, no domínio apoiado no saber e no raciocínio lógico, mas pode se manifestar também na imposição de atos violentos aos demais.

Dejours faz referência a outra fonte de sofrimento no trabalho: as relações de poder, que se apresentam no ambiente e trabalho como relações autoritárias e de controle, gerando tensões e ansiedades. Dejours descreve essa fonte de sofrimento:

Esta atmosfera tem como efeito principal envenenar as relações entre empregados, criar suspeitas, rivalidades e perversidades de uns para outros. Fica, assim, deslocado o conflito de poder. De um conflito no sentido vertical, as contradições passam a se dar então no plano horizontal. (...) Então, a permanência do controle deve ser lembrada por outros meios; assim, a rivalidade e a discriminação asseguram um grande poder à supervisão. (...) uma trama assim elaborada é bastante densa e coerente, tornando difícil a fuga ou até a não-participação ao sistema.” (DEJOURS, apud Oliveira, 2006)

Os estudos de Dejours mostram que o reconhecimento pelo trabalho realizado é fundamental para a saúde do trabalhador. Na medida em que o trabalhador percebe que seu trabalho é valorizado, é capaz de responder com iniciativa e criatividade. Quando porém, esse reconhecimento não acontece, são dadas as condições para que se manifesta o desinteresse e o desprezo pelo que realiza. Essa insatisfação pode se tornar clara na forma agressiva e autoritária com que o trabalhador se relaciona com as pessoas que estão em torno dele.

Podemos perceber no trabalho docente os sintomas de sofrimento psíquico? Como eles se manifestam? O que podemos fazer, coletivamente, para o enfrentamento dessa situação?

4. O SOFRIMENTO DO PROFESSOR E A SÍNDROME E BURNOUT

Ataulfo Alves cantava na canção A Normalista, que ela trazia “um sorriso franco no rostinho encantador”. Quantos risos francos vemos hoje na sala de Professores e nos corredores das escolas?

O nível de exigência que a sociedade coloca sobre o professor - competência técnica, amorosidade, criatividade, tolerância à frustrações, autodomínio diante de

afrontamentos de alunos, comprometimento – faz desta uma profissão altamente desgastante. Daí o acúmulo de estresse que, levado a graus exagerados, constitui a chamada síndrome de burnout.

Burnout é um termo que vem do inglês e, na sua origem burn –out significa “queimar para fora”. É como se a energia que move e dá vida ao ser humano fosse “jogada para fora”, fosse perdida e nessa exaustão de energia a pessoa chega ao seu extremo, praticamente sem condições físicas ou mentais de prosseguir em seu trabalho.

Os sintomas mais freqüentemente associados ao burnout:

- Comportamentais: absenteísmo, drogadição, isolamento, instabilidade de humor;
- Emocionais: impaciência, solidão, alienação, ansiedade, baixa auto-estima, sentimento de impotência ou de onipotência;
- Psicossomáticos: dor de cabeça, insônia, diarreia, hipertensão, alergias, palpitação;
- Defensivos: hostilidade, ironia, apatia, negação das emoções.

Como o professor desenvolve defesas contra o burnout?

Especialistas recomendam que o professor *“mantenha as ansiedades da vida profissional numa melhor perspectiva e que seja mais realista em suas expectativas e em seus julgamentos do que é possível e do que é impossível em qualquer situação”*.(Fontana, apud Oliveira, 2006).

Outras recomendações envolvem o desenvolvimento de “estratégias de distração”. Nesse caso, o professor deveria participar de atividades prazerosas, que afastem a atenção dos problemas cotidianos e aumentem a sensação de controle pessoal sobre a situação estressante. Como estratégias negativas os especialistas citam o abuso de álcool e drogas, a agressividade, a agitação física e a “ruminação” de pensamentos negativos.

CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS:

Vimos nesse encontro que o trabalho é fonte de realização pessoal, de humanização, e pode, por outro lado, ser fonte de sofrimento, quando trabalhamos subjulgados e subjugados.

A qualidade do ensino é significativamente afetada pelo bem-estar ou pelo mal-estar docente. Quando o ambiente de trabalho na escola é, como diz Paulo Freire, “*um lugar de fazer amigos*”, onde há solidariedade e cooperação, não há emergência de sofrimento psíquico.

Quando pensamos em sucesso escolar, é preciso desvelar em quais condições de trabalho o professor se encontra. É importante que a interação de professores se dê num ambiente de trabalho em que as relações sociais sejam marcadas pelo acolhimento, pelo incentivo, pela ajuda mútua, pela solidariedade e pela cooperação. A escola deve constituir-se como uma comunidade em que exista um sentimento de coletividade, em que se busque de maneira colegiada a solução de conflitos e com amplas oportunidades para trocas intelectuais.

QUESTÕES PARA REFLEXÃO:

Ao longo do texto, algumas questões foram colocadas para nossa reflexão a respeito do sofrimento do trabalhador.

Quais dessas condições apresentadas afetam negativamente nosso trabalho e, conseqüentemente, o sucesso escolar de nossos alunos?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes.(2006). *O “mal-estar docente” como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas*. Ciências & Cognição; ano 03, v. 07. Disponível em <http://cienciascognicao.org/>

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. MARTINS, Maria Helena Pires.(1993) *Filosofando: introdução à filosofia*. 2.ed. rev.atual._ São Paulo: Moderna.

AVALIAÇÃO FINAL

Ao final dos 6 encontros haverá a socialização dos memoriais de cada cursista. Em seguida, haverá a elaboração coletiva de um texto para realimentação do Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Anastácio Cerezine. O objetivo será promover uma intervenção na escola, visando o acesso, a permanência e o sucesso escolar de nossos alunos.

