

## INTER-RELAÇÕES ENTRE A CONCEPÇÃO DO PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO E A PRÁTICA DOCENTE

Helena Faria Barros

Dáugima Maria Santos Queiroz

Clacy Zan

*RESUMO: A pesquisa realizada procurou apreender e analisar a natureza das concepções de democratização de ensino subjacentes à prática pedagógica, dos professores do ensino fundamental da rede pública (estadual) de Campo Grande - MS. A partir das respostas dadas, pode-se inferir que a maior parte dos professores reconhece a democratização como um valor pelos benefícios que pôde proporcionar, mas reconhece, igualmente, que o oferecimento de vagas é, apenas, o início desse processo democrático. No entanto, uma contradição se torna evidente: por um lado aceita-se e defende-se a democratização do ensino como um valor, cuja realização deve ser buscada e por outro, a reprovação é aceita e legitimada com muita segurança e convicção. Embora boa parte dos professores concorde que só vagas não é algo suficiente, não há apontamentos consistentes sobre o que será necessário fazer numa vivência democrática dentro da escola.*

*PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores; democratização do ensino; prática docente.*

*ABSTRACT: This research tried to apprehend and analyze the nature of democratization concepts of teaching underlying the pedagogical practice of elementary school teachers in public state schools in Campo Grande - MS. Using as a starting point, the answers given by the teachers, we can infer that most of them recognize democratization as a value for the benefits it can provide, but recognize equally, that the offering of vacancies, is only the beginning of this democratic process. Nevertheless, a contradiction becomes evident: on one hand is accepted and defended the democratization of teaching as a value whose fulfillment should be searched, on the other, the failure is accepted and legitimated with much certainty and conviction. Although good part of the teachers agree that just vacancies is not enough, there are no consistent annotations about what would be necessary to do in a democratic living inside the school grounds.*

*KEY WORDS: formation of professors; democratization of teaching; teacher practice;*

Os pesquisadores em educação que investigam a formação do professor têm analisado a natureza das concepções subjacentes à prática pedagógica e mostram que o fazer docente, enquanto profissão, implica uma práxis

**Revista da Faculdade de Educação - Cáceres - MT - Ano II nº2 / Jan-Jun 2004**

## **Profissionais da Educação**

---

que lhe é própria e que o caracteriza.

Essa práxis traz subjacente, consciente ou inconscientemente, um saber próprio que “configura uma matriz de dimensões múltiplas, uma de caráter mais aberto, genérico, outras, porém, de absoluta especificidade o que, habitualmente, se designa como conhecimento profissional”. (SÁ CHAVES E ALARCÃO - 2000).

A pesquisa realizada, bastante ampla, procurou apreender esse conhecimento pedagógico, sua especificidade no referente:

- aos valores aceitos e praticados pelos professores, enquanto profissionais em e com o seu trabalho;
- à prática docente como um conjunto de decisões e ações que traduzem de forma coerente ou contraditória os valores e as concepções expressos;
- às práticas de organização e de gestão da escola e suas relações com a qualidade do ensino e a formação de professores.

Essa investigação realizada por professores e bolsistas do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco de Campo Grande está concluída e no presente trabalho, foi selecionada e está sendo apresentada a primeira parte, referente aos valores e em especial, as respostas dadas às questões relativas à democratização na escola e ao fracasso escolar.

### **Objetivos da pesquisa**

A pesquisa teve como objetivo realizar um amplo diagnóstico do quadro do magistério do ensino fundamental da rede pública (estadual) de Campo Grande-MS, focalizando: a) os valores e as concepções relacionados à educação escolar, ao ensino e à aprendizagem expressos pelos docentes; b) a prática docente como um conjunto de decisões e ações que traduzem de

forma coerente ou contraditória os valores e as concepções expressos.

### **Metodologia da pesquisa**

Os sujeitos da pesquisa foram os professores das escolas públicas de Ensino Fundamental do Estado. A amostra foi constituída por sorteio a partir da localização das escolas distribuídas pelas micro-regiões administrativas e pelo tipo dessas escolas.

O diagnóstico (levantamento, "survey") foi realizado por meio de questionário com questões abertas a serem respondidas livremente e com exemplos e desenhos a serem comentados/interpretados pelos participantes. As perguntas referiam-se aos valores e representações acerca da educação escolar, objeto deste trabalho, principalmente, sobre a democratização do ensino e fracasso escolar (evasão e repetência).

Questionados sobre os efeitos das mudanças ocorridas na escola nos últimos vinte anos, na tentativa de democratização do ensino, os professores responderam que elas foram boas (72,1%) porque: possibilitaram o acesso à escola para a população até então marginalizada (38,2%); permitiram usufruir dos bens sociais e melhoraram as condições de vida (8,5%); possibilitaram a construção da cidadania e promoveram a transformação social (6,7%); atenderam ao interesse do Estado e promoveram o desenvolvimento do país (2,4%); possibilitaram a qualificação para o trabalho (2,4%); diminuíram o trabalho infantil e tiraram crianças da rua (1,2%); promoveram a inclusão de deficientes, adultos, pobres (0,6%); promoveram a atualização dos professores (7,3%); obrigaram a revisão do ensino/adequação à realidade (3,6%); resultaram na melhoria e ampliação da rede escolar (1,2%).

Algumas respostas dos professores (21,2%) afirmaram que as medidas adotadas na escola foram ruins porque a qualidade do ensino deixou a desejar (15,8%); o professor não consegue trabalhar com o novo aluno (1,8%);

## Profissionais da Educação

a falta de continuidade dos projetos (mudança freqüente do governo) inviabiliza a proposta (1,8%); as salas ficaram superlotadas, dificultando um bom trabalho do professor (1,8%). Assim esse grupo, menor, enxerga que as mudanças havidas foram ruins.

As respostas dos professores à questão sobre quem foi beneficiado pelas mudanças ocorridas na escola estão sintetizadas no quadro a seguir:

**Quadro nº 1:** Quem foi beneficiado pelas mudanças ocorridas nas escolas em decorrência da democratização do ensino segundo os Professores da Rede Estadual de Ensino - Campo Grande - MS/2000

<b>Categorias</b>		<b>%</b>
<b>Para quem foi bom</b>	Para aqueles que não tinham acesso (pobre, deficiente, adulto) para crianças e adolescentes	37,5%
	Para a sociedade em geral: para o País e para a democracia	19,3%
	Para todos: professores, pais, alunos, comunidade	13,6%
	Para o professor que precisa se atualizar	4,5%
	Subtotal	74,9%
<b>Para quem foi ruim</b>	Para o professor que está despreparado para essa nova realidade/ desvalorizou o professor e jogou grande responsabilidade sobre ele	11,9%
	Para o ensino (perdeu em qualidade), para o aluno que recebe o ensino de pior qualidade.	9,1%
	Para o sistema capacitar os professores (maior investimento).	0,6%
	Subtotal	21,6%
<b>Em Termos</b>	Bom para o governo (estatísticas, marketing) e ruim para os alunos (ensino de pior qualidade).	3,5%
	Subtotal	3,5%
<b>Total de argumentos</b>		100%

Verifica-se que reconhecem que foram muitos os beneficiados (alunos, professores, pais, sociedade e democracia) e as respostas “para quem foi bom” aparecem em número maior, 74,9% contra 21,6% que consideram que não houve favorecidos e 3,5% dos que aceitam que, ao mesmo tempo, houve beneficiado (o governo) e não beneficiado (o aluno).

Na questão sobre “se o oferecimento de vagas pode ser considerado

como garantia suficiente de democratização” foi respondida pelos professores conforme os dados apresentados no quadro seguinte:

**Quadro nº2:** Relação entre oferta de vagas e garantia de democratização da educação, segundo a visão dos Professores da Rede Estadual de Ensino. Campo Grande – MS/2000

<b>Categorias</b>		<b>%</b>
Em Termos	Falta de condições da escola (classes lotadas, recursos insuficientes, escola não adaptada, período escolar insuficiente, ensino fraco).	19,9%
	Fatores socioeconômicos.	12,4%
	Falta de incentivo para o professor, má remuneração, formação precária.	9,3%
	Respostas genéricas.	7,5%
	Falta de consciência da sociedade sobre a educação, falta de incentivo ao aluno.	5,6%
	Depende da responsabilidade do aluno.	5,0%
	Fatores relacionados com a família (falta de consciência dos pais, falta de apoio).	3,1%
	<b>Subtotal</b>	<b>62,8%</b>
Sim	Sim (acesso garante os demais).	16,1%
	Sim (e há políticas que investem na permanência/ aprendizado; a idéia de que garantir o acesso é fundamental, as demais coisas virão com o tempo para que se está cuidando disso).	6,2%
	<b>Subtotal</b>	<b>22,3%</b>
Não	Não sem justificativa.	13,0%
	Nem sequer o acesso está assegurado.	1,9%
	<b>Subtotal</b>	<b>14,9%</b>
<b>Total de argumentos</b>		<b>100%</b>

As respostas “em termos” (62,8%) indicam que os docentes aceitam que o oferecimento de vagas precisa ser complementado por outras providências. Vagas, por si só não garantem nem a permanência dos alunos na escola e nem a aprendizagem deles. Se se agrupar as respostas “não” e “em termos”, tem-se que 77,7% das respostas dos mestres consideram que o oferecimento de vagas é insuficiente à democratização da educação escolar que é processo bem mais amplo.

Assim, pode-se inferir, a partir das respostas dadas que a maior parte dos professores reconhece a democratização como um valor pelos benefíci-

## **Profissionais da Educação**

---

os que pôde proporcionar, mas reconhece, igualmente, que o oferecimento de vagas é apenas o início desse processo democrático. Chama a atenção o elevado número de professores que expressam essa convicção.

Embora reconheçam que abrir a escola à população é um benefício e um avanço democrático que muitos países não conseguiram, ainda, estender nem mesmo a 10% da população, os professores têm clareza de que isto é insuficiente. O processo democrático não se completa com o oferecimento de vagas, mas exige ações complementares.

Esse fato lembra PERRENOUD (2000) quando mostra que a concepção de democratização tem história e que é possível identificar no processo, momentos ou modos de pensar bem demarcados.

É nos anos 50 (século XX), no pós-guerra, que se pode localizar segundo esse autor, a concepção do “fracasso escolar” como problema de justiça social merecendo atenção por parte do Estado. Nos anos 60, a concepção da democracia se caracteriza por firmar a escolarização como direito e dever dos cidadãos e do Estado o que, como medida prática, ocasionou a descentralização dos estabelecimentos, a ampliação do número deles e o oferecimento de auxílio financeiro para o ingresso nas escolas. Nem todos os países puderam conseguir esse feito, mas passou a ser intenção de todos, passou a ser meta a atingir.

Em um segundo momento a democratização da educação escolar caracterizou-se pelas reformas do ensino médio que induziu a altos índices de escolarização, aumento do tempo de escolaridade e estímulos à obtenção de diplomas universitários. Porém, a reforma do ensino médio, também, não apenas consolidou a estratificação social anteriormente existente, como a legitimou fazendo-a repousar sobre critérios aparentemente escolares e não mais, abertamente sociais. Transformou em mérito ou incapacidade pessoal o que se imputava, até então, aos acasos da origem social. *A carga da desi-*

*gualdade na escola não incumbe mais à sociedade, mas, aos indivíduos* (PERRENOUD - 2001). O êxito ou o fracasso escolar é atribuído ao aluno e não à sociedade que cumpre o seu papel oferecendo vagas.

Numa terceira fase, e isto está acontecendo no presente, a democratização se volta para dentro da própria sala de aula. Volta-se para o próprio processo de ensino/aprendizagem na perspectiva da aprendizagem compreensiva (significativa), do ensino como intermediação e intervenção apropriadas; para a avaliação praticada como formativa e como regulação da aprendizagem e para a relação intersubjetiva e intercultural julgada essencial ou não no trato das desigualdades entre os indivíduos na escola.

Em síntese, a análise dos dados expostos até aqui conduz à consideração de que para os professores da Rede Estadual de Ensino de Campo Grande - MS:

- \*a democratização da educação é idéia bastante importante;
- \*reconhecem que as medidas democratizantes, na sua maioria, foram benéficas, principalmente às crianças que estavam até então excluídas da escolarização, além dos deficientes, adultos e adolescentes. Portanto, é evidente a crença predominante de que a formação é direito e dever de todos;
- \*o oferecimento de vagas, ou seja, o acesso à escola não representa garantia de democratização do ensino;
- \*os professores identificam fatores externos à escola indispensáveis à plena democratização (34,2%) e é interessante notar que o fator mais indicado diz respeito ao que acontece no interior da escola (35,6%), na sala de aula;
- \*observa-se uma linha dentada na concepção da democratização do ensino, em que 35,6% dos professores expressam uma concepção progressista da questão, defendendo que a democratização se faz na escola, na sala de aula, garantindo-se a aprendizagem a todos, com o suporte das relações

## **Profissionais da Educação**

---

interpessoais positivas; 19,7% das respostas reivindicam e reclamam políticas de valorização do professor, expressas em boas condições para o ensino e aprendizagem na escola, em salários condignos, em jornadas de trabalho compatíveis com o estudo e desenvolvimento profissional e em programas de capacitação. Uma porcentagem menor de respostas, 10,3%, refere-se a fatores relacionados à família e à comunidade escolar, mediante a participação na vida da escola e o incentivo e apoio das famílias ao aluno e à escola. Finalmente, 34,2% das respostas endossam a corrente que atribui aos fatores sócio-políticos e econômico-culturais, grande influência na democratização da educação escolar. São posições ainda alinhadas com as concepções reprodutivas de educação, já superadas pelo entendimento de que a instituição escolar e os profissionais da educação possuem uma “autonomia relativa” que torna possível reescrever o “script” proposto para a escola, para a educação escolar e à prática docente.

É preciso ter presente a importância da luta para que as condições externas à escola sejam favoráveis ao acesso, permanência e sucesso dos alunos na escola. Ao mesmo tempo é preciso ter presente também que a escola e a sala de aula constituem o espaço de atuação dos educadores e é ali que os professores também podem exercitar a democracia garantindo a qualidade do ensino e relações interpessoais sadias. Portanto, uma posição realista e conseqüente em relação a essa questão deve lutar pela democratização do ensino em duas frentes: dentro e fora da escola.

Colocados diante de situações-problema envolvendo os fenômenos da evasão e da repetência e solicitados a opinar sobre os fatores aí envolvidos, os professores mencionaram fatores de diferentes ordens, de acordo com o quadro a seguir:

**Quadro nº 3:** Justificativas apresentadas pelos professores da Rede Estadual de Ensino para aceitação ou não da taxa de 50% de reprovação - Campo Grande - MS/2000

	<b>Categorias (Justificativas)</b>	<b>%</b>
<b>Quando o aluno Deve ser Reprovado</b>	Quando apresentar problemas relacionados aos aspectos cognitivos (não assimilou o conteúdo ensinado; não aprendeu 50% da matéria; não conseguiu o mínimo necessário; não dominou os pré-requisitos para série seguinte; não alcançou a média; não se alfabetizou; não consegue efetuar as quatro operações; não sabe ler e interpretar; não aprendeu os conteúdos de diferentes disciplinas; não alcançou os objetivos do professor; não consegue se expressar verbalmente; não desenvolveu raciocínio; não apresenta competências necessárias).	29,4%
	Quando o professor reprova 50% dos alunos acredita que seu papel é de transmissor de conteúdo, verificador da aprendizagem e deve reprovar quando necessário (acredita que cumpriu seu papel, é responsável, honesto, justo, sente-se com o dever cumprido, é educador, sério).	16,7%
	Quando o professor não cumpriu o seu papel (sente-se derrotado, frustrado, incompetente, fracassado, com descaso, não vinculou o desempenho do aluno à sua atuação, não se sente responsável pelos resultados do aluno).	8,9%
	Quando apresentar problemas relacionados às questões comportamentais (não faz o que o professor pede, indisciplinado; não levou a sério os estudos; desinteressado; incapacidade de conviver social;	8,3%
	Quando o professor não cumpriu o seu papel e deveria rever sua prática, se atualizar, mudar a metodologia, replanejar para atender as necessidades de seu papel.	4,9%
	O aluno deve ser reprovado apenas se faltar muito.	1,8%
	Subtotal	70,0%
<b>No noturno Inaceitável</b>	No noturno é inaceitável porque cabe à escola e ao professor se adaptarem às possibilidades e às condições de estudo dos alunos.	12,2%
	Subtotal	2,1%
<b>No noturno Aceitável</b>	No noturno é inaceitável porque a aprendizagem independe do turno.	14,3%
	No noturno é aceitável porque o aluno tem dificuldades de diferentes naturezas (falta de tempo para estudar; chegam atrasados; chegam cansados; não se alimentam direito; faixa etária inadequada; não tem condições financeiras; falta pré-requisito; tem menos condições de compreensão do conteúdo).	7,0%
	Aceitável porque no noturno esse índice de retenção é compreensível em razão das condições do aluno (acima) e do cansaço do professor	2,6%
	Subtotal	9,6%
<b>Em que razões o aluno não deve ser reprovado</b>	O aluno não deve ser reprovado porque o Projeto Político Pedagógico deveria conseguir resolver todos os problemas.	0,5%
	Subtotal	0,5%
Sem Resposta		5,5%
<b>Total de argumentos</b>		<b>100%</b>

## **Profissionais da Educação**

---

A análise dos quadros chama a atenção para:

\* todos os que dizem que o índice de reprovação não pode ser aceito, agrupados e não importando a razão apresentada, perfazem 71,5%.

\* é positivo constatar que professores (12,2%) reconhecem que cabe à escola e ao professor adaptarem-se às possibilidades de aprendizagem do aluno e às condições de estudo dele.

\* a falta de assiduidade prejudica a aprendizagem é certo, mas, ela merece tratamento diferente da reprovação que é inadequada, no caso. Tratamento melhor deve ser procurado pela equipe da escola.

\* não tem sentido tratamento didático diferenciado por se tratar apenas de turno diurno (concebido comumente como de alunos mais capazes) ou noturno. O problema a ser resolvido, novamente, é metodológico: como atender as diferenças apresentadas pelos alunos? "A aprendizagem independe do turno" afirmam algumas respostas dos professores (2,1%).

\* uma posição intelectualista existente deve ser acrescentada quando se diz que a reprovação é justificada pelo não domínio do conteúdo. Aprende-se apenas conceitos, proposições ou aprende-se e deve-se aprender, também, habilidades (saber fazer),

\* atitudes e valores (ser) e a conviver (relacionar-se)?

Merece destaque a categoria "o professor deve rever sua prática" identificada nas respostas de 4,9% dos professores para justificar a reprovação. É reveladora do real significado do ensino – esforço para ajudar a aprender – portanto, supõe o emprego de vários procedimentos didáticos de modo a possibilitar que o aluno compreenda, que chegue à construção de significados.

O índice de respostas de 29,4% é ainda um indicador de uma concepção conservadora de educação, de ensino e aprendizagem e da prática avaliativa ainda marcante entre os professores. Frente a essa posição por eles expressa, cabem as perguntas: conteúdo de ensino é apenas conheci-

mento (conceitos, proposições)? Atitudes, valores, habilidades não são ensinados? Não são avaliados? Não são considerados numa avaliação formativa, mais ampla, reguladora no e do processo de aprendizagem? É correto do ponto de vista educacional, levar-se em conta, na avaliação do aluno, apenas o domínio (compreensão? Memorização?) de conhecimentos, informações?

À porcentagem das respostas que justificam a reprovação do aluno por indisciplina 8,3%, caberia indagar se a reprovação corrigirá a indisciplina ou outras medidas mereceriam ser tomadas?

O percentual de respostas dos professores que considera legítima a reprovação quando há falta de interesse, 8,3%, evidencia que o professor remete a questão da “falta de interesse” para o aluno e não se percebe como parte desse problema. Afinal, cabe a ele organizar o seu ensino a partir das experiências, dos conhecimentos, das necessidades dos seus alunos, mostrando-lhes o objetivo e a importância do que estudam, com o quê, provavelmente, a “falta de interesse” deixaria de existir.

Uma contradição se torna evidente: por um lado aceita-se e defende-se a democratização do ensino como um valor, cuja realização deve ser buscada e por outro, a reprovação é aceita e legitimada com muita segurança e convicção. O que se entende por democratização? Tem-se dela uma visão tão restrita e tão formal que não supõe forma de tratamento didático? Embora boa parte dos professores concorde que só vagas não é o suficiente, não há apontamentos consistentes sobre o que será necessário fazer numa vivência democrática dentro da escola.

Há imprecisões no que se refere ao sentido de democratização, de vivência da democracia na escola. Por um lado, parece ser um valor a ser cultivado cotidianamente, em todas as instâncias da escola e em cada momento da sala de aula. No entanto, a evasão e a repetência bem como as práticas que as alimentam não são vistas como uma forma de violação desse valor. Não são entendidas como um problema de injustiça social praticada

## **Profissionais da Educação**

contra a população, embora com ela se esteja cerceando o desenvolvimento e a formação dos jovens no sentido da sua humanização.

Em síntese, pode-se dizer que as respostas expressam a co-existência de posições diferentes, às vezes antagônicas, em relação aos temas propostos pelo instrumento à reflexão dos professores que participaram da pesquisa. Deve-se interpretar essa dualidade nas respostas obtidas como reflexo de um processo, que não é contínuo e que apresenta avanços e retrações. O importante é a constatação desses estágios para que "os professores tomem consciência da sua própria profissionalidade e do seu poder e responsabilidade em termos individuais e coletivos". (ALARCÃO, 2001, p. 23). Como lembra Adorno, só a tomada de consciência pela educação evita nova Auschwitz.

Recebido: 02/04/2004

Aceite para publicação: 16/04/2004

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. *A educação e a emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

ALARCÃO, I. *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. *A pedagogia diferenciada*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. *A pedagogia na escola das diferenças*. Porto Alegre: Artmed, 2001.