

Cultura
Acadêmica



NÚCLEOS DE ENSINO DA UNESP ARTIGOS 2010 VOLUME 6 - POLÍTICAS PÚBLICAS E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Organizadores

Sheila Zambello de Pinho, José Brás Barreto de Oliveira



CULTURA
ACADÊMICA
Editora

unesp

Pró-reitoria de Graduação / UNESP
prograd

NÚCLEOS DE ENSINO DA UNESP ARTIGOS 2010

VOLUME 6 – POLÍTICAS PÚBLICAS
E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Organizadores

Sheila Zambello de Pinho, José Brás Barreto de Oliveira

**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

unesp 

Pró-reitoria de Graduação / UNESP
prograd 

**UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO**

NÚCLEOS DE ENSINO DA UNESP

**ARTIGOS DOS PROJETOS
REALIZADOS EM 2010**

**VOLUME 6 – POLÍTICAS PÚBLICAS
E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

ORGANIZADORES

**SHEILA ZAMBELLO DE PINHO
JOSÉ BRÁS BARRETO DE OLIVEIRA**

São Paulo

2012

Ficha Técnica

2012 @ Cultura Acadêmica Editora
Pró-Reitoria de Graduação da Unesp

N964	<p>Núcleos de Ensino da Unesp [recurso eletrônico] : artigos 2010 / Sheila Zambello de Pinho, José Brás Barreto de Oliveira (Organizadores). – Dados eletrônicos (1 arquivo). – São Paulo : Cultura Acadêmica : Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2012.</p> <p>Requisitos do sistema : Adobe Acrobat Reader Modo de acesso : World Wide Web Disponível em : http://www.unesp.br/prograd Conteúdo : v.6. – Políticas Públicas e Organização Escolar ISBN 978-85-7983-324-3</p> <p>1. Educação – Projetos – Unesp. 2. Política Educacional. I. Pinho, Sheila Zambello de. II. Oliveira, José Brás Barreto de. III. Título. IV. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação.</p> <p style="text-align: right;">CDD 378.816</p>
------	--

Ficha catalográfica elaborada pela Coordenadoria Geral de Bibliotecas da Unesp

Vários autores.

Bibliografia.

Editoração Eletrônica:

Info ABR

Projeto Gráfico

Liliam Lungarezi

Capa:

Andrea Yanaguita

Artigos originais dos autores

Apoio:

Coordenadores dos Núcleos de Ensino da Unesp

Fomentos:

Programa Núcleos de Ensino da Unesp

Pró-Reitoria de Graduação – Reitoria

Conselho Editorial das Publicações do Programa Núcleos de Ensino da Unesp

Prof. Dr. Samuel de Souza Neto	IB/Câmpus de Rio Claro (Presidente)
Profa. Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa	FCL/Câmpus de Assis (Vice-Presidente)
Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu	FCL/Câmpus de Araraquara
Profa. Dra. Maria José da Silva Fernandes	FC/Câmpus de Bauru
Profa. Dra. Maria de Lourdes Spazziani	IB/Câmpus de Botucatu
Prof. Dr. Genaro Alvarenga Fonseca	FCHS/Câmpus de Franca
Profa. Dra. Vera Lia Marcondes Criscuolo de Almeida	FE/Câmpus de Guaratinguetá
Prof. Dr. Mario Susumo Haga	FE/Câmpus de Ilha Solteira
Profa. Dra. Thaís Gimenez da Silva Augusto	FCAV/Câmpus de Jaboticabal
Profa. Dra. Sueli Guadalupe de Lima Mendonça	FFC/Câmpus de Marília
Profa. Dra. Márcia Cristina de Oliveira Mello	Ourinhos/Câmpus Experimental
Profa. Dra. Claudemira Azevedo Ito	FCT/Câmpus de Presidente Prudente
Prof. Dr. Edilson Moreira de Oliveira	IBILCE/Câmpus de São José do Rio Preto
Profa. Dra. Iveta Maria Borges Ávila Fernandes	IA/Câmpus de São Paulo
Prof. Dr. José Brás Barreto de Oliveira	Pró-Reitoria de Graduação/RUNESP

Dirigentes da Unesp

Vice-Reitor no exercício da Reitoria	Julio Cezar Durigan
Pró-Reitora de Graduação	Sheila Zambello de Pinho
Pró-Reitora de Pós-Graduação	Marilza Vieira Cunha Rudge
Pró-Reitora de Pesquisa	Maria José Soares Mendes Giannini
Pró-Reitora de Extensão Universitária	Maria Amélia Máximo de Araújo
Pró-Reitor de Administração	Ricardo Samih Georges Abi Rached
Secretária Geral	Maria Dalva Silva Pagotto
Chefe de Gabinete	Carlos Antonio Gamero

dirigentes

Pró-Reitoria de Graduação

Pró-Reitora	Sheila Zambello de Pinho
Secretária	Joana Gabriela Vasconcelos Deconto Sílvia Regina Carão
Assessoria	José Brás Barreto de Oliveira Laurence Duarte Colvara Maria de Lourdes Spazziani
Técnica	Bambina Maria Migliori Camila Gomes da Silva Cecília Specian Eduardo Luis Campos Lima Gisleide Alves Anhesim Portes Ivonette de Mattos Maria Emília Araújo Gonçalves Maria Selma Souza Santos Renata Sampaio Alves de Souza Sergio Henrique Carregari
Estagiários	Philippe Costa Silva Thais Bernardes Slomp

Livro Eletrônico Institucional

As normas para publicação dos artigos resultantes dos projetos realizados por docentes e discentes da Unesp, em parceria com a rede pública de ensino (municipal ou estadual) do estado de São Paulo, em atendimento ao programa dos núcleos de ensino da unesp, são divulgadas anualmente aos docentes desta instituição.

Licença:

É permitida a reprodução do material escrito nesta Publicação com a devida indicação da fonte e autoria.



Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"



Pró-Reitoria de Graduação -2012



Apresentação

A formação de professores para a educação básica constitui missão especial da Unesp que destina aproximadamente um terço de suas vagas da graduação para os cursos de licenciatura. Estes cursos atendem as diferentes áreas e níveis de conhecimento e estão geograficamente distribuídos por quase todo Estado de São Paulo.

São inúmeros os desafios neste campo de formação e atuação profissional, que inclui necessariamente a melhoria da qualidade da educação básica oferecida às crianças e jovens paulistas. Embora houve avanços significativos relacionados ao atendimento da clientela no ensino fundamental, quase totalmente universalizado, persiste a baixa qualidade e o acesso aos demais níveis de ensino ainda é insuficiente.

A Unesp, por meio dos projetos do Programa Núcleos de Ensino, iniciado em 1987, oferece aos estudantes e docentes espaço propício para vivenciar a realidade da escola pública, qualificando as práticas pedagógicas e colhendo importantes elementos para o aperfeiçoamento dos respectivos cursos. Também, por meio da parceria com a Universidade as escolas públicas podem acessar variados instrumentos que podem complementar e facilitar o complexo trabalho de educar as crianças e jovens.

O Livro Eletrônico publicado anualmente com textos produzidos a partir dos projetos desenvolvidos adquiriu tamanho expressivo como conseqüência do crescimento do Programa. Em 2012 foi constituído Conselho Editorial para avaliar e propor melhorias nas publicações dos Núcleos. Uma inovação adotada foi transformar o Livro numa Coletânea composta de 7 volumes, cada um relacionado a um eixo temático.

A presente Coletânea é resultado dos projetos desenvolvidos no ano de 2010 e este Volume 6 aborda as *Políticas Públicas e Organização Escolar*. Temos a expectativa de que o novo formato facilite o acesso dos leitores aos relevantes conteúdos gerados pelo trabalho dos docentes e discentes da Universidade e professores das escolas públicas parceiras.

Profa. Dra. Sheila Zambello de Pinho
Pró-Reitora de Graduação

Prof. Dr. José Brás Barreto de Oliveira
Assessor da Pró-Reitoria de Graduação

APRESENTAÇÃO	15
A RELEVÂNCIA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NO COTIDIANO ESCOLAR PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA CIDADÃ Maria Izaura Cação.....	19
ORGANIZAÇÃO ESCOLAR, GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS Neusa Maria Dal Ri.....	29
PEQUENO MANUAL DE INFORMAÇÕES DE PRESERVAÇÃO DE ACERVOS DOCUMENTAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRESERVAÇÃO DA MEMÓRIA HISTÓRICA DAS ESCOLAS MARILIENSES Rosane Michelli de Castro, Camila de Andrade Alcalde, Maria do Rosário Longo Mortatti.....	53
OS MÚLTIPLOS SUJEITOS DA HISTÓRIA: AÇÃO E REFLEXÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR Rosângela de Lima Vieira	69
AS NECESSIDADES AFETIVAS INFANTIS E AS QUESTÕES DA AGRESSIVIDADE E DA TIMIDEZ NA ESCOLA Andréia Cristiane Silva Wiezzel, Ana Célia Carlin Martineli, Deise Caroline Rodrigues da Silva, Gislaine Aredes Soares dos Santos, Jéssica Maria Gomes do Amaral, Letícia Del Bosque Peres.....	83
PROPOSTA CURRICULAR DE GEOGRAFIA PARA AS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PRESIDENTE PRUDENTE Cláudio Benito Oliveira Ferraz, Francielle Bonfim Beraldi, Diego Ribeiro Oquendo Cabrero, Rafael Flores Costa	103
O FENÔMENO DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA: LIMITES E POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR NESSE PROCESSO Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho, Rosiane de Fátima Ponce, Anderson de Oliveira Pelegrini, Felipe Barros Nunes, Graziela Leite Bezerra, Márcio Luiz Braghim, Natália Camargo de Souza, Raphael Moraes de Mendonça, Rodrigo Lima Nunes, Suelen Jane Ricardo, Tatiane da Silva Pires Felix, Thiago Henrique de Carvalho.....	119

A INFLUÊNCIA DO TRABALHO COLABORATIVO NA
IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DE MATEMÁTICA
EM ESCOLA DA REDE ESTADUAL PAULISTA

Maria Raquel Miotto Morelatti, Regina Célia Ramos, Eliane Maria Vani Ortega,
Joana Cristina de Souza Oliveira, Jair Romão Alves Junior 131

ANÁLISE DA QUALIDADE DE VIDA DO PROFESSOR NA REDE
PÚBLICA DE ENSINO

Nathalia Ortega Facholi, Maria Rita Masselli, Departamento de Fisioterapia,
Faculdade de Ciências e Tecnologia 147

EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MEDIO NOTURNO: AVANÇOS OU
RETROCESSOS

Guilherme Decco Correia d'Arce, Bruno Mônaco Coletti 157

CONSTRUINDO POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA
DE PROFESSORES MUNICIPAIS

Camila Aparecida Ortiz, Caroline Aparecida Videira da Silva, Juliana Correia de
Oliveira, Taísa Andrade Souza Silva, Yoshie Ussami Ferrari Leite, Vanda Moreira
Machado Lima, Cristiano Amaral Gabborgini Di Giorgi, Silvio Nunes Militão,
Gabriela Reginato de Souza, Mônica Almeida Cabrera 171

A Relevância do Projeto Político-Pedagógico no Cotidiano Escolar Para a Construção de Uma Escola Cidadã

CAÇÃO, Maria Izaura. Departamento de Didática. Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Campus de Marília – São Paulo. izauracao@gmail.com.

Resumo: Por meio da pesquisa participante: “O Projeto Político-Pedagógico com equisito essencial para a construção de uma escola pública cidadã (Continuidade – Etapa II)” demos continuidade à investigação iniciada em 2009, via Núcleo de Ensino de Marília, abordando a vinculação entre educação e cidadania. Para tratar essas questões, é preciso pensar a formação de professores na universidade pública e suas relações com os demais níveis de ensino das redes públicas. Assim, no intento de integrar universidade-escola básica, articulando teoria e prática, realizamos pesquisa-ação em escola da rede municipal de ensino do município de Marília, que oferece o Ensino Fundamental – Ciclo I; Educação Infantil e EJA. Visando categorizar concepções e entraves relativos ao processo de construção do Projeto Político-Pedagógico, confrontamos os princípios norteadores e metas priorizadas às finalidades e objetivos propostos; trabalhamos coletivamente ações tendo em vista a identidade da escola parceira e atividades envolvendo relações escola/família/entorno. Mediante debates, reuniões e sessões de estudo discutimos as bases para o PPP 2009-2012, retomando o trabalho iniciado em 2009. Dessa forma, acompanhamos: Coordenadora do projeto, 2 bolsistas PROGRAD; 2 bolsistas PROEX e 1 bolsista BAAE I, e participamos ativamente das reuniões de planejamento e replanejamento e dos aspectos discutidos pelo coletivo de professores e professoras da escola parceira nas reuniões semanais de HEC (Horas de Estudo Coletivo). Estas abrangeram questões de cunho teórico-metodológico sobre o acompanhamento das atividades previstas pelo Projeto Educativo e Plano de Gestão anual da escola, envolvendo objetivos, metas e resultados, visando corrigir rumos; dificuldades metodológicas; de aprendizagem; necessidades diferenciadas apresentadas pelos estudantes, enfrentadas pelos docentes em seu cotidiano de sala de aula. Houve entrosamento entre a equipe do Núcleo de Ensino e o coletivo escolar e foi-nos possível estabelecer critérios e parâmetros de reflexão sobre ações efetivadas com vistas à formação da cidadania, com base em princípios da gestão democrática.

Palavras-chave: Planejamento participativo. Prática docente como práxis. Projeto político-pedagógico como construção de autonomia e identidade. Trabalho coletivo. Gestão democrática.

1. Introdução

A LDB, Lei nº 9394, de 24 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), visou descentralizar o sistema educacional conferindo maior autonomia a estados, municípios e escolas. Dessa forma, a elaboração do Projeto Político-Pedagógico – PPP – como articulador da ação educativa escolar e do currículo é atribuição do coletivo escolar, na busca da qualidade de ensino. O que caracteriza uma escola de qualidade, que se comprometa com a cidadania e seja ela própria, uma escola cidadã? Não basta o acesso das camadas populares à escola, direito já conquistado, mas insuficiente e distante do ideal de formação do cidadão pleno, mas a sua permanência com qualidade formal e política do ensino ministrado. A escola comprometida com o ensino de qualidade deve encorajar os alunos a pensar ativa, crítica e autonomamente, levá-los a aprender mais do que a mera obtenção de algumas competências. (CAÇÃO, 2010)

Com esse enfoque, a pesquisa além de conhecer a realidade da escola parceira, sua organização interna e o modo como organiza o trabalho pedagógico, mediante o acompanhamento do processo de avaliação do Plano de Desenvolvimento Educacional – PDE - referente ao ano de 2009; pôde categorizar concepções e problemas enfrentados durante o processo de planejamento, execução e avaliação do PPP.

Pensar uma escola de qualidade, cidadã, cuja prioridade é o aluno em sua formação para a cidadania, que garanta os conhecimentos básicos para a consciência crítica e autônoma, é remeter-se à forma de organização do seu trabalho, ao modo como esta percebe o seu contexto de inserção, as dificuldades, suas ações e objetivos, enfim, à visão geral da instituição, tendo em vista sua inserção em uma dada comunidade em um tempo determinado.

Desse modo, o Projeto Político-Pedagógico – PPP - deve ser planejado e elaborado pelo conjunto dos agentes educativos: equipe gestora, professores, pais, alunos e funcionários, levando em conta as dificuldades, entraves e problemas enfrentados pela escola e comunidade local. A partir deste levantamento, a elaboração dos objetivos e metas a serem alcançados deve basear-se nos valores, conceitos, concepção de mundo, de sociedade, de educação e de aluno que a escola pretende formar, princípios a serem sempre repensados e discutidos continuamente, tendo por bases referenciais teóricas sólidas e compartilhadas.

Mediante a mobilização e o comprometimento de todos nesse processo de construção iniciado no planejamento, estendendo-se à execução, acompanhamento e avaliação, o reforço da identidade da escola e da relação com a comunidade começa a ser forjado. Ao ter definida para si e para sua comunidade escolar uma identidade e um conjunto orientador de princípios e de normas que iluminem a ação pedagógica cotidiana, a escola propicia a ampliação dos conhecimentos dos alunos e de sua própria identidade como sujeitos.

O PPP configura-se como ação intencional, compromisso *sócio-político* no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade, *pedagógico* no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas para que estas cumpram seus propósitos e sua intencionalidade.

A escola, em última instância, é responsável pela construção, execução e avaliação do trabalho que se desenvolve em seu interior, pois toda e qualquer ação desenvolvida pela escola tem caráter pedagógico, ainda que seus agentes disso não tenham consciência. Esta não é uma tarefa simples, porém, é a melhor forma de a escola não se perder e se desviar dos seus objetivos em meio a tantas dificuldades do cotidiano.

2. Projeto Político-Pedagógico: Fundamento Para a Escola Cidadã

Não é possível mudar a prática pedagógica, sobretudo em sala de aula, desvinculando-a de uma proposta conjunta de escola; de sua leitura da realidade, sua concepção de homem, de mundo e de sociedade; de uma filosofia educacional; da cultura organizacional tecida pelos seus membros, ao longo de sua história como instituição educativa, bem como de sua concepção de currículo, prática pedagógica, planejamento, disciplina. Ou seja, não se constrói o novo sem um plano global, um projeto de escola coletivamente construído e assumido.

Segundo Veiga, o Projeto Político-Pedagógico é “[...] um produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser influenciado. Em suma, é um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade.” (VEIGA, 1998, p. 11).

Revelando os modos de pensar e agir dos atores e agentes educacionais: professores, equipe diretiva, coordenação, alunos e pais, que participam da sua elaboração, expressa a cultura da escola e, ao mesmo tempo, contribui para transformá-la. Assim, todo projeto pressupõe rupturas com o presente

e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (GADOTTI, 1994, p. 579)

Entendemos o PPP, então, como um plano de desenvolvimento da instituição de ensino, uma sistematização do processo de planejamento participativo, nunca acabado. Este tem como papel definir todo trabalho educacional, a fim de solucionar os problemas e melhorar a qualidade do ensino. Segundo este ponto de vista, o projeto político pedagógico inscreve-se numa visão conjunta em se articulam tanto a intencionalidade como a possibilidade de sua efetivação, ou seja, deve ser exequível e coletivamente assumido pelos agentes educativos: gestores; docentes; funcionários administrativos e de apoio; discentes; pais e comunidade.¹

Neste momento percebemos a verdadeira *práxis* ocorrer. Na renovação do PPP a equipe escolar reflete sobre o documento anterior, avaliar quais ações deram certo, quais não, que objetivos não foram alcançados e, a partir dessas respostas, analisar suas “[...] crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo.” (VEIGA, 2003, p. 9). Neste contexto, o PPP assume relevância, tendo como principal papel transformar a escola pública em uma escola de qualidade e cidadã, proporcionando o crescimento pessoal, político e social dos alunos.

Constituindo-se a escola pública um local de trabalho, para a LDB, esta deve “velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente”. (BRZEZINSKI, 1997, Art. 12, V, p. 211) A este cabe, dentre inúmeras incumbências, deveres e tarefas, participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino e elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica da escola. A presença do professor, como sujeito dos processos de concepção e de socialização, é imprescindível à elaboração, consecução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola, mediante uma prática intencional e reflexiva, na busca e concretização da almejada qualidade de ensino e, conseqüentemente, de uma escola de qualidade.

A qualidade da escola envolve duas dimensões indissociáveis: a *técnica* e a *política*. A primeira foca-se nos instrumentos, métodos e técnicas, refere-se à “habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios.” (DEMO, 1994, p.14) Já a política volta-se para os fins educacionais, às finalidades da ação educativa, aos valores e saberes, aos conteúdos, configurando-se como condição essencial para a participação.

Compreende-se como uma escola de qualidade e cidadã a que foca o processo de ensino e aprendizagem considerando a sociedade capitalista atual. Estimula o diálogo com atividades participativas, ressaltando a convivência com a diversidade, dando instrumentos e conduzindo os alunos para a capacidade crítica, comunitária, solidária

1 Cf. VEIGA, 2003.

e pensamento autônomo; inserindo-os no cotidiano das questões sociais de cada momento histórico num universo cultural mais amplo. A finalidade de uma educação de qualidade é formar o novo cidadão.

3. Objetivos

Considerando que a primeira etapa do trabalho desenvolvido na EMEFEI C. X. foi bastante prejudicada, inicialmente pela greve da universidade, a seguir, pelo recesso imposto a todos os estabelecimentos de ensino, pelo Governo Estadual, por causa da Gripe A, e, posteriormente, por problemas internos à escola parceira (licenças médicas; atividades não previstas propostas pela SME, dentre outros) a continuidade do projeto visou analisar uma escola pública em sua perspectiva de totalidade, não apenas em sua dimensão pedagógica. Dessa forma, os objetivos da investigação participante visaram dar continuidade ao diagnóstico dos principais entraves, fatores e situações dificultadoras à plena consecução e avaliação dos objetivos do projeto político-pedagógico da escola parceira, categorizando e trabalhando em conjunto com o coletivo escolar as concepções, princípios norteadores e problemas enfrentados pela escola; aprofundar o conhecimento da realidade escolar, no que tange à organização interna e à organização do trabalho pedagógico, visando a intervenções.

Desse modo, objetivamos o mapeamento das concepções e principais problemas ainda enfrentados pela escola durante o processo de replanejamento e de reconstrução do seu Plano de Desenvolvimento Educacional – PDE - e da Proposta Pedagógica, confrontando princípios norteadores e metas priorizadas pela escola às finalidades e objetivos eleitos pelo projeto político-pedagógico e efetivamente trabalhados pelo conjunto dos agentes educacionais.

Como objetivos específicos, acompanhamos os processos de replanejamento e reformulações do PDE referente ao ano de 2009 e da Proposta Pedagógica – 2009-2012, analisando o processo de consecução e avaliação das ações e metas propostas, no sentido de elaborar coletivamente roteiros de discussão e de trabalho a serem desenvolvidos.

Por fim, buscamos realizar, nas reuniões de **HEC** - *Horário de Trabalho Coletivo*, leituras e discussões visando o aprofundamento de concepções teórico-metodológicas acerca de política educacional, currículo, planejamento, autonomia, trabalho coletivo, relações de poder, questões didáticas relativas aos diferentes componentes curriculares, além de outras questões sugeridas pelas escolas, no sentido de propor ações visando sanar entraves, defasagens, dificuldades e aspectos obscuros ou negligenciados pela equipe escolar, à luz do referencial teórico adotado.

4. Metodologia

Para a construção da metodologia de análise e intervenção no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação do PPP da escola parceira consideramos os pressupostos da pesquisa qualitativa, buscando a vinculação entre teoria e prática.

Mediante a metodologia da pesquisa-ação, realizamos observações, participamos das reuniões semanais de HEC, horas de estudo coletivo, da escola parceira e analisamos documentos diversos: planos; projetos; atas; fotos, etc. Realizamos entrevistas informais e reuniões semanais com a equipe de pesquisa e a professora orientadora do projeto. Planejamos coletivamente, equipe do projeto e agentes educacionais, atividades de intervenção nos HECs e em ações educativas cotidianas, realizando atividades no sentido da efetivação de práticas que melhor contemplassem os problemas diagnosticados. Dessa forma, discutíamos coletivamente alternativas de solução para os problemas envolvendo relações escola-família, no sentido do fortalecimento da comunidade escolar: a escola, a família e o entorno.

Adotar a estratégia metodológica da pesquisa-ação implicou, dessa forma, em um envolvimento cooperativo e participativo da equipe do NE na vida da escola. Assim, a investigação caracterizou-se por uma ação transformadora, voltada para a descrição de situações concretas e para a intervenção no sentido da resolução de problemas enfrentados pelo coletivo, buscando aliar conhecimento e mudança. (THIOLLENT, 2000)

Esse envolvimento, porém, não significou que os traços culturais da equipe e a sua interpretação dos fatos observados fugissem às suas próprias concepções e, ainda que não fosse possível estabelecer hipóteses rígidas no início da pesquisa, estas foram sendo reformuladas ao longo do processo de investigação.

5. Conclusões

O PPP é o elemento articulador do currículo a lhe conferir globalidade e relevância, outorgando significado pedagógico às ações implementadas e as decisões tomadas pelo coletivo escolar. (PROJETO EDUCATIVO 2009-2012, EMEFEI C.X., p. 1)

Para a escola parceira a afirmação acima reflete o trabalho cotidiano nela efetivamente desenvolvido, tanto docente como administrativo ou de apoio. O coletivo escolar tem clareza sobre o valor, a importância e a exequibilidade de um PPP que contemple suas

expectativas e necessidades, ajustando-se e amoldando-se à prática de tal modo que suas determinações incorporam-se ao fazer diário. Desse modo, metas, objetivos e ações são acompanhados e “cobrados” pelo diretor e coordenadores de tal modo que os docentes percebem as possíveis intervenções como naturais, pois advindas de decisões coletivamente tomadas e assumidas.

Para bolsistas e colaboradoras, o aprendizado obtido no curso de Pedagogia foi complementado e enriquecido por meio do projeto, pois foi-lhes possível aliar teoria estudada à prática de uma escola real. Assim, como canal para viabilizar a construção de conhecimentos teóricos aliados à prática concreta (e real), requeridos para a formação inicial de professores comprometidos e capazes, teórica, política e metodologicamente, o Núcleo de Ensino de Marília propiciou esta vinculação entre formação docente e escola pública, mediante intervenção na realidade cotidiana da escola. Desse modo, o trabalho desenvolvido abriu caminhos, às bolsistas e colaboradoras, para outras visões em relação ao ambiente escolar, mostrando-lhes um exemplo de gestão democrática, onde há a interação constante entre direção, professores, pais, alunos e comunidade.

Assim, nas reuniões das HECs, cada educador expunha com naturalidade e sem receio as dificuldades apresentadas em sua sala de aula, e mediante um arcabouço teórico, iniciava-se uma discussão coletiva onde direção/coordenação, juntamente com eles, faziam-se parceiros e ajudavam-se uns aos outros apresentando soluções para os problemas discutidos e tornando-se um grupo que: “[...] Procura viver em comum-unidade, não necessariamente sob a mesma determinação geográfica. [...] mas, principalmente, o juízo comum sobre a realidade.” (SILVA, 2004, p. 95).

Pudemos observar o comprometimento e a participação da comunidade escolar em todas as atividades desenvolvidas, o que se refletiu no **Projeto Educativo 2009-2012** da escola. Este levou em consideração as várias dimensões abrangidas pela instituição escolar: pedagógica, administrativa, financeira e jurídica, as quais são percebidas de forma articulada e interligada. Como o coroamento desta visão articulada e integradora, apontamos os seguintes princípios buscados pela escola parceira:

A melhoria da qualidade de ensino ofertado; a ampliação da relação entre a comunidade escolar e local, sem perder de vista sua relação com o sistema social mais amplo; a manutenção de uma gestão democrática onde todos os envolvidos no trabalho escolar devem não apenas saber como funciona, mas, sobretudo, participar da definição dos seus rumos; respeito à democratização do acesso e da permanência com sucesso, do

aluno na escola. [...] Valorizar as relações estabelecidas pelos indivíduos em seu cotidiano; capacidade de governar e dirigir com responsabilidade a escola. [...] Seguir os caminhos que a escola escolher percorrer; adotar uma organização curricular como eixo central da discussão da escola, de forma a que o conhecimento possa ser percebido e construído a partir da integração das diversas áreas do saber humano, e não de maneira isolada e fragmentada, que vise assegurar uma aprendizagem voltada para as necessidades e o sucesso do aluno; valorizar os profissionais da educação, na defesa de uma adequada formação. [...] Abrir a escola para os estágios, oferecendo ao futuro profissional da educação condições básicas ao seu ingresso na profissão e uma visão geral de sua atuação no magistério e a formação continuada, voltada para os professores em exercício, visando o aperfeiçoamento de sua própria prática. (PROJETO EDUCATIVO, 2009, p. 6-7)

Em sintonia com o apregoado, o que observamos na escola parceira, em diferentes momentos, foi a estreita relação de cumplicidade e companheirismo entre corpo docente, discente e equipe coordenadora e diretiva. Assim, durante as discussões nas reuniões de HEC semanais, as dificuldades de aprendizagem eram apresentadas e discutidas em profundidade: buscaram-se as causas implícitas aos comportamentos e atitudes dos estudantes; pesquisaram-se motivações psico-pedagógicas intrínsecas ao processo educacional; buscaram-se possíveis razões familiares e sociais, para, em seguida, serem discutidas, pelo coletivo escolar, alternativas de solução e ação. Nesses momentos ocorreram ricas trocas de problemas enfrentados pelos docentes, em sala de aula, desencadeando um desejo mútuo de auxiliar o/a companheiro/a, mediante sugestões metodológicas e de atividades pedagógicas. Após um período para implementação do que era sugerido ocorriam novas discussões para avaliar os possíveis desenvolvimentos, resultados e progressos.

Constatamos a adequação do projeto educativo à realidade da comunidade local e seus alunos, tratando de forma específica e objetiva as dificuldades encontradas e as metas que necessitam ser alcançadas. Desse modo, faz todo o sentido afirmação constante no Plano de Gestão 2010 da escola parceira, ao efetuar a caracterização dos pais, no que se refere à escolaridade e trabalho/renda.

Para que o Planejamento escolar seja realista e objetivo, é necessário propor soluções conscientes e substantivas, partindo das necessidades básicas da comunidade, envolvendo o trinômio escola-família-comunidade, em todas as etapas. (PLANO DE GESTÃO 2010, p. 7)

O processo didático-pedagógico apresentou-se bem interessante, rico e produtivo, pois os educadores têm uma relação próxima com os alunos, tratando-os com respeito. Nessa relação professor/aluno ocorre verdadeira troca de conhecimentos e os alunos são verdadeiramente participantes ativos do seu processo de aprendizagem. Há, também, a valorização do grupo a que pertence o aluno e do entorno, como pontos de partida de todas as ações encetadas pela escola.

A constituição e pleno funcionamento do Grêmio Estudantil são incentivados e ocorrem debates entre discentes e professores sobre as atividades e ações a serem desenvolvidas no transcorrer do ano letivo. Por sua vez, a diretoria do Grêmio mantém sintonia com direção, coordenação e docentes, inclusive “cobrando” destes a realização do que foi coletivamente acordado.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRZEZINSKI, I. (org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997.
- CAÇÃO, M. I. *O projeto político-pedagógico como requisito essencial para a construção de uma escola pública cidadã*. (Continuidade – Etapa II). Projeto de pesquisa apresentado à PROGRAD. Marília: FFC, 2010.
- DEMO, P. *Educação e qualidade*. Campinas: Papirus, 1994.
- GADOTTI, M. Pressupostos do projeto pedagógico. In: *Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos*. Brasília: MEC, 1994.
- PLANO DE GESTÃO 2010. EMEFEI C. X., Marília, 2010.
- PROJETO EDUCATIVO 2009-2012. EMEFEI C. X. Marília, 2009.
- SILVA, J. M. *A autonomia da escola pública: a re-humanização da escola*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2004
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. In: VEI-

GA, I. P. A. (Org.) 11. ed. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 2003, p. 11-35.

VEIGA, I. P. A. Perspectiva para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, I.P.A, RESENDE, L. M.G. (orgs.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. 3. ed. Campinas: Papirus, 1998, p. 9-32.

Organização Escolar, Gestão Democrática e Participação dos Alunos

Neusa Maria DAL RI¹

Resumo: O projeto de pesquisa e intervenção denominado *Organização escolar, gestão democrática e participação dos alunos* foi desenvolvido durante os anos de 2009 e 2010, em escola Estadual do Município de Marília, São Paulo. A investigação teve por objetivo estudar a organização do trabalho pedagógico na escola, as relações de poder entre alunos e professores/alunos e direção escolar e a participação dos alunos na gestão democrática. Ao mesmo tempo, tivemos como objetivo específico estimular o desenvolvimento de práticas e reflexões sobre a democracia no âmbito da gestão democrática implantada na escola pública, em especial aquelas ligadas aos alunos.

Palavras-chave: gestão democrática; participação dos alunos; conselho escolar; organização escolar; relações de poder.

Introdução

A organização da escola não costuma ser apresentada como um fator pedagógico importante. Os atores escolares normalmente vivenciam essa organização, sem maiores reflexões ou preocupações, considerando-a um meio para a realização dos objetivos pedagógicos propostos. No entanto, a organização da escola é um importante elemento pedagógico, é um currículo que, por não fazer parte dos conteúdos programáticos explicitados, encontra-se oculto.

A ação desse currículo oculto incide sobre a formação dos educandos de diversos modos. Entretanto, o *ensinamento* mais importante é o que decorre das relações pedagógicas como réplicas, ainda que em *clave escolar*, das relações sociais dominantes. Desse ponto de vista, a escola transmite aos alunos por meio da vivência das relações escolares, a percepção e a visão de que as relações burocráticas são as relações naturais e eternas da sociedade. Em uma palavra, uma das lições ministrada na escola consiste na visão de que a burocracia é a

1 Professora Livre-docente III da Univ Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília. E-mail: neusamdr@terra.com.br

2 Participaram desse projeto as bolsistas Camila Mendes Pinheiro e Izabel Cristina B. Granjeiro, e as alunas colaboradoras Fernanda Camargo D. Alves Lima e Tatiane Carbinato no ano de 2009. E no ano de 2010, a bolsista Izabel Cristina B. Granjeiro, e as alunas colaboradoras Camila Mendes Pinheiro, Tatiane Carbinato e Fernanda Camargo D. Alves Lima.

forma mais racional de organização social, além de ser a única forma eficiente de organização do trabalho.

O fato de o trabalho pedagógico ter, ainda hoje, uma feição individual e artesanal, aliado a pouca penetração que o taylorismo tem na escola, em sua dimensão mais diretamente operacional, são propícios à visão de que as relações sociais na instituição são radicalmente diferentes daquelas do mundo da produção. Entretanto, as características diferenciadas da escola não modificam o fato fundamental de que a ordenação escolar está, também, presidida por uma variante da burocracia, ou seja, um sistema de poder hierárquico inerente à sociedade de classes que coloca alunos, professores e funcionários em uma relação de dependência e subordinação ao capital, ainda que, no caso da escola pública, esta subordinação ocorra pela mediação do Estado e suas estruturas.

Porém, a implantação da gestão democrática na escola pressupõe um tipo de organização escolar diferenciado. A gestão democrática necessariamente demanda considerar o papel que os educandos ocupam no processo de organização do trabalho pedagógico e a criação de espaços que dêem concretude à participação dos estudantes.

No que se refere à participação dos alunos na administração da escola, é importante assinalar que ela é vista não só como uma necessidade de assegurar uma gestão participativa da organização escolar (à semelhança do que acontece com os outros membros), mas também como um meio para realizar objectivos pedagógicos e educativos. Quanto aos primeiros, a participação dos alunos na organização da vida escolar permite o desenvolvimento de uma pedagogia centrada nos interesses dos alunos, associando-se à definição dos objectivos, à organização das aprendizagens e à sua avaliação. [...] a participação dos alunos na administração da escola visa desenvolver o respeito pelos valores da democracia, do associativismo, da autonomia, [...] (BARROSO; SJOR-SLEV, 1990, p. 132).

Desse modo, para o estudo dessa problemática necessitamos compreender questões tais como: quais os condicionantes e as conseqüências da participação dos estudantes na gestão? De que forma pode-se constituir relações democráticas entre atores que estão em momentos diferentes de construção de sua autonomia e em pólos também diferentes na estrutura de poder, como, por exemplo, direção escolar, professores e alunos? A participa-

ção dos alunos tem implicações nas relações de produção pedagógicas, no sentido definido anteriormente? Os estudantes poderão vivenciar a construção da democracia e da cidadania por meio da prática da gestão democrática?

Para tentar compreender esse conjunto de questões, ao menos parcialmente, consideramos o tema da participação dos estudantes sob duas dimensões e espaços: as relações sociais estabelecidas na escola, priorizando as formas de convivência e a intervenção do grêmio estudantil; e a participação dos alunos nos mecanismos de gestão, em especial no conselho escolar e no grêmio estudantil.

Esta proposta de trabalho esteve integrada a projeto mais amplo que estudou a gestão democrática em cinco escolas públicas, duas estaduais e três municipais, localizadas no município de Marília, SP. O projeto em questão foi desenvolvido em uma Escola Estadual pública que fazia parte da amostra do projeto maior.

Para a realização deste trabalho utilizamos quatro procedimentos para a coleta de dados: pesquisa bibliográfica; pesquisa documental; entrevistas e observações.

Para a coleta de dados empíricos foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os alunos membros da diretoria do grêmio estudantil e com os alunos representantes dos seus pares no Conselho Escolar, nos anos de 2009 e 2010. Também foram realizadas observações estruturadas nas reuniões do grêmio estudantil e na escola. No entanto, como no artigo anterior relativo ao projeto 2007/2008 trabalhamos as questões relativas ao movimento estudantil e participação no grêmio estudantil, neste trabalho enfatizaremos a participação dos alunos no Conselho Escolar.

1- Legislação e Gestão Democrática na Escola Pública

A política de gestão democrática (GD) do ensino ganhou destaque nas discussões que antecederam a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), com destaque para o trabalho político realizado pelo Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública (FNDEP) que reunia quinze entidades representativas dos segmentos dos trabalhadores e estudantes da educação e de associações educacionais. Em 1988 o país saía de um período ditatorial e amplos setores sociais tinham a expectativa de viverem relações mais democráticas, como bem demonstraram as lutas encaminhadas pelos movimentos sociais na década de 1980. O movimento pelas *Diretas já*, pelo retorno de eleições para governantes, os movimentos grevistas, o movimento pela democratização interna das organizações, a conquista da liberdade de organização partidária, entre outros, configuraram um *clima* fa-

vorável à democratização de várias esferas da sociedade brasileira, inclusive na organização do próprio Estado. Da mesma forma, no âmbito do legislativo as expectativas democráticas procuraram se instalar e se consolidar legalmente.

Desse modo, o texto da CF/88 trouxe avanços no sentido de garantir, pelo menos teoricamente, acesso à informação e à participação de representantes de setores específicos em órgãos da administração pública. Na área educacional a Constituição introduziu o princípio da gestão democrática da educação nacional. Porém, a redação final da lei representou também, além das expectativas dos setores populares, o conflito de interesses diversos e contraditórios presentes na época. Dessa forma, o texto da CF/88, no capítulo III, art. 206, apresentou a GD de forma genérica, deixando espaço para a implementação do princípio em futuras legislações. Além disso, no inciso VI do mesmo artigo, o princípio aparece no ensino público, deixando de fora o ensino privado (BRASIL, 1988).

Desse modo, a conquista nesse âmbito foi parcial. No entanto, o princípio constitucional da GD do ensino público, por um lado, incorporou a prática democrática de experiências realizadas em alguns estados, como no Rio de Janeiro, São Paulo, Mato Grosso e Minas Gerais, por meio do estímulo à organização dos grêmios estudantis, constituição de conselhos escolares e eleições dos dirigentes; e, por outro lado, favoreceu o avanço de políticas para o aumento da participação de educadores, pais, alunos e funcionários na gestão escolar das redes públicas.

Entretanto, como aponta Oliveira (1997, p. 95) o processo de regulamentação do art. 206 da Constituição Federal transformou-se em uma disputa de diferentes projetos educacionais e, portanto, a garantia de um artigo constitucional que estabelece a gestão democrática não é suficiente para sua efetivação.

Após a promulgação da CF/88, toma conta do setor educacional a discussão sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) n. 9394/96, processo no qual houve, novamente, uma forte intervenção do FNDEP. Nessas discussões o princípio da GD do ensino voltou a ser discutido, porém já com conflitos de interesses e influências um pouco diferentes daqueles observados no debate que antecedeu a CF/88. Dentre essas influências, citamos a exercida pelas políticas disseminadas pelo Banco Mundial (BM, 1992, 2002) e outras agências internacionais.

Há vários trabalhos, como os de Corragio (1996), Tomassi (1996), Fonseca (1997), Oliveira (2000), entre outros, e com os quais estamos de acordo, que fazem uma análise crítica à atuação do BM, bem como às suas propostas educacionais para os países periféricos.

No que nos interessa aqui, uma das diretrizes ou *sugestões* do BM diz respeito à *flexibilização* da gestão escolar. A questão do gerenciamento das instituições escolares é

uma constante nos projetos do Banco e, de acordo com o seu ponto de vista, busca-se a autonomia das escolas. Para isso, propõe medidas financeiras e administrativas. Dentre as principais, podemos citar: a utilização de impostos dos governos locais para a educação; a divisão dos custos com as comunidades; o estímulo à diversificação das receitas; entre outras. No plano administrativo, encontramos a propositura de que os gestores tenham mais autonomia para alocar recursos, contratar ou dispensar pessoal, determinar o calendário escolar, etc. No que diz respeito à gestão, o Banco enfatiza a eficiência e a participação dos pais e da comunidade como um importante instrumento para o bom desempenho da escola como instituição.

Com forte influência dessas diretrizes e depois de um processo longo e complicado no qual foram descartadas as propostas advindas das comunidades escolares e dos educadores, a LDB n. 9394/96 foi sancionada, e nela o princípio da gestão democrática voltou a figurar no art. 3., inciso VIII, e no art. 14.

Podemos observar que a LDB atendeu às recomendações da Conferência de Educação para Todos, e a gestão democrática constava dentre elas.

Para Oliveira (1997, p. 90), estas reformas são, na sua grande maioria, congruentes com os compromissos assumidos pelo Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em março de 1990, em Jontiem, na Tailândia, e na Declaração de Nova Delhi de dezembro de 1993 de atendimento à demanda de universalização do ensino básico. São proposições que convergem para novos modelos de gestão do ensino público, calcados em formas mais flexíveis, participativas e descentralizadas de administração dos recursos e das responsabilidades de acordo com os conceitos do Banco.

Podemos observar na LDB, também, que o adjetivo público voltou a figurar quando se estabeleceu a GD. Porém, a contradição persiste. De acordo com Paro (2001, p. 80), em uma sociedade que se quer democrática, não é possível, a pretexto de se garantir liberdade de ensino à iniciativa privada, pensar-se que a educação possa fazer-se sem levar em conta os princípios democráticos. Pelo texto, pode-se perceber a que disparates os legisladores se prestam, quando, cedendo à ânsia do lucro representada nos lobbies dos interesses privados, permitem que a lógica do mercado se sobreponha à razão e aos interesses da sociedade.

Ainda que represente um avanço, a simples presença nos textos da Constituição e da LDB de medidas democratizadoras não implica a sua execução, isto é, elas não garantem por si mesmas a prática da GD no interior das escolas.

Tanto na CF/88 como na LDB, os legisladores deixaram a cargo dos Estados e Municípios a implementação e implantação da GD, no entanto, esses governos poderão ou

não estar articulados com os interesses democráticos. Um dos maiores problemas dessas legislações é a falta de uma regulamentação mais precisa.

Há várias diferenças nas conjunturas nas quais as leis que trazem a GD do ensino público foram promulgadas. Em 1988, houve uma forte influência do FNDEP, dos educadores, diretores e estudantes. Além disso, o período era de luta pela democratização do país e os movimentos populares estavam lutando por uma maior participação nas instâncias decisórias. No segundo momento, o da aprovação da LDB, em 1996, a política neoliberal estava fortalecida e a maior influência adveio dos organismos internacionais de financiamento. Segundo Krawczyk, Campos e Haddad (2001), o poder crescente dos Bancos no âmbito político-educacional obrigou os Estados nacionais a se adaptarem ao ritmo imposto pela reforma, provocando a adoção de mudanças vertiginosas na área. Nessa segunda conjuntura fica também evidente a supremacia das políticas econômicas às políticas sociais. Com o desmonte do Estado de Bem-Estar Social e o fortalecimento das políticas neoliberais, o mercado passa a ser o principal regulador das políticas.

A construção da educação formal no Ocidente esteve articulada à história das nações, ou seja, à organização e evolução do trabalho, à democracia liberal burguesa e ao mercado. As várias reformas que os Estados vêm implantando, muito embora apareçam acompanhadas pelo discurso da democratização, descentralização e participação, não têm por objetivo construir uma identidade coletiva democrática, mas, sim, propiciar melhores condições de governabilidade para o capital. Com a atual crise do sistema capitalista, as reformas dos Estados de vertente neoliberal e adequação das políticas monetárias são estratégias que vêm reforçar a lógica desse modelo.

De acordo com Krawczyk, Campos e Haddad (2001, p. 7) a busca por um pacto que permita a penetração das reformas na estrutura social deve-se ao aumento dos conflitos, conseqüência da deterioração cada vez maior das condições de vida da maioria da população. Mas, ao mesmo tempo, cumpre também um papel regressivo nas possibilidades de democratização das relações sociais porque coloca as questões de forma fragmentária, enfatiza o individualismo em detrimento do coletivo e, portanto, debilita os sujeitos sociais.

As condições de precarização do trabalho, desemprego crescente e mercadorização dos serviços sociais foram aprofundadas nos últimos anos. E são essas condições que a comunidade escolar enfrenta quando se defronta com os espaços para a participação.

1.1. Conselho de Escola

O principal espaço criado para a participação da comunidade escolar e externa na gestão da escola é o Conselho Escolar (CE).

O CE foi criado com caráter consultivo e fez parte do núcleo executivo da escola, juntamente com o diretor e o assistente de direção. Nos anos de 1980, período no qual o país iniciou a denominada transição democrática, o CE passou a ter caráter deliberativo. Dessa forma, em 1984, no Estado de São Paulo, o CE adquiriu caráter deliberativo, pela alteração da Lei Complementar nº 201/78. Essa lei foi reestruturada e, em 1985, integrada ao Estatuto do Magistério, Lei nº 444/85, que no seu art. 95 estabeleceu o CE deliberativo, com funções administrativas e pedagógicas, com a participação paritária dos usuários da escola (alunos e pais) em relação aos profissionais dessa instituição (professores e funcionários).

Desse modo, a participação na gestão da escola foi afiançada, pelo menos teoricamente, por meio do funcionamento do CE, cuja formatação atual é resultado de uma longa luta política, que se iniciou a partir de meados dos anos 1980, com o intuito de dar à escola autonomia para poder elaborar e executar o seu projeto educativo.

De acordo com o art. 95, do capítulo XV, do Estatuto do Magistério, a formação do CE, de natureza deliberativa, prevê um total mínimo de vinte e máximo de 40 membros e a seguinte proporcionalidade: 40% de docentes; 5% de especialistas de educação, excetuando-se o diretor de escola; 5% dos demais funcionários; 25% de pais de alunos; 25% de alunos. Além disso, afirma no parágrafo 2º que os componentes do CE serão escolhidos entre os seus pares, mediante processo eletivo.

De acordo com o parágrafo 5º, art. 95, do mesmo Estatuto, as principais atribuições do CE são deliberar sobre: diretrizes e metas da unidade escolar; solução para os problemas de natureza administrativa e pedagógica; programas especiais visando à integração escola-família-comunidade; prioridades para aplicação de recursos da escola e das instituições auxiliares; penalidades disciplinares a que estiverem sujeitos os funcionários, servidores e alunos da unidade escolar; elaboração do calendário e o regimento escolar, dentre outras (SÃO PAULO, 1985).

Além de estabelecer a composição e as atribuições do CE, o Estatuto do Magistério também determina outras questões importantes, como frequência das reuniões, formas de voto e documentação, conforme os parágrafos seguintes do mesmo artigo. Assim, concluímos que o Estatuto do Magistério conferiu ao CE um caráter mais universal em nível de composição, proporção e forma de participação.

As Normas Regimentares Básicas para as Escolas Estaduais, constantes no Parecer CEE nº 67/98, instituiu que o CE tem caráter deliberativo e consultivo, mas a composição e as atribuições do Conselho continuam a ser regidas pelo Estatuto.

Segundo Ciseski e Romão (1997), as atribuições dos CEs, o seu funcionamento e a sua composição, dentre outros aspectos, podem ser determinados pelo Regimento Comum de cada rede de ensino, porém, cada CE, se achar necessário, pode elaborar um Regimento Interno, estabelecendo normas relativas à eleição de seus membros, à dinâmica das reuniões, entre outras medidas.

2. Conselho Escolar e Participação Política

De acordo com Gohn (2007, p. 7) os conselhos gestores são canais de participação que articulam representantes da população e membros do poder público estatal em práticas que dizem respeito à gestão de bens públicos e constituem-se na principal novidade do novo milênio em termos de políticas públicas. Acrescentamos que, neste caso, estão sempre atrelados ao Estado. O fato dos conselhos gestores estarem atrelados ao Estado pode levar a duas diferentes interpretações. A primeira que entende a participação em espaços estatais como um avanço e uma oportunidade para que representantes de diferentes segmentos da população introduzam mudanças em favor dos seus interesses. E, outra interpretação que adverte que o fato dos conselhos estarem atrelados ao Estado significa que o espaço que os segmentos da população terão no seu interior é pequeno e os conselhos são sempre dirigidos de acordo com os interesses dominantes.

Do nosso ponto de vista, os conselhos com participação de setores da população são espaços que possibilitam uma discussão e negociação. Por outro lado, como são controlados pelo Estado, a participação e a divisão de poder são mais aparência do que realidade. Os conselhos gestores são, também, uma forma pela qual o Estado gerencia os conflitos e controla os movimentos sociais.

Segundo Gohn (2007), basicamente, podemos diferenciar três tipos de conselhos no cenário brasileiro dos anos de 1980 e 1990: os criados pelo poder público Executivo, para mediar suas relações com os movimentos e com as organizações populares; os populares, construídos pelos movimentos ou setores organizados da sociedade civil em suas relações de negociações com o poder público; e os institucionalizados, com possibilidade de participar da gestão dos negócios públicos criados por leis originárias do poder Legislativo, surgidos após pressões e demandas da sociedade civil.

O de terceiro tipo diz respeito ao CE deliberativo. A criação desse conselho e sua incorporação à lei ocorreram depois de reivindicações encaminhadas ao poder público e de longa luta levada a cabo pelo movimento de educadores e estudantil por sua criação na década de 1980.

Paro (1999, p. 209) ao referir-se ao CE afirma que

Embalados pelos novos ventos da abertura política e pelas idéias de democratização do país, os atuais Conselhos de Escola surgiram no início da década de 1980, provocando muitas esperanças de instalação de uma verdadeira democratização das relações no interior da escola pública.

Dessa forma, há quase um consenso na literatura de que um dos primeiros passos rumo à instalação da gestão participativa na escola pública foi a criação do CE. Segundo Gutierrez e Catani (2001, p. 69) “A participação na administração da escola está, pelo menos teoricamente, garantida por meio do funcionamento do Conselho de Escola”.

No mesmo sentido, afirma Abranches (2003) que a criação do CE foi um dos passos rumo à gestão democrática da escola pública, e foi com sua organização que se tornou possível uma administração coletiva, em que todos participam dos processos decisórios e do acompanhamento, execução e avaliação das ações nas unidades escolares, envolvendo as questões administrativas, financeiras e pedagógicas.

Resende Pinto (1999, p. 244) aponta que

[...] os CEs têm grande potencial de democratização da escola à medida que o professor passe a ver e tratar o aluno e seu pai como um aliado na luta por uma escola de qualidade, referenciada não em conteúdos programáticos alienados e alienantes como os atuais, mas em um currículo centrado no mundo da vida e do trabalho; sem medo de trazer a realidade para dentro da sala de aula; participando de seu sindicato, lutando por seus direitos, fomentando os grêmios estudantis, enfim, agindo como cidadão, para que seus alunos vivenciem a cidadania; fechando um pouco o livro didático, abrindo um pouco a escola para o mundo real que existe além de seus altos portões. Não há o que perder, a não ser o medo.

No entanto, apesar do CE figurar na legislação como *órgão democrático*, a participação dos representantes de seus pares, de acordo com a literatura disponível, ainda é incipiente e deformada.

Segundo Ciseski e Romão (1997), o CE é alvo de várias reações e ações: há os que vêem nele uma ameaça; outros o aceitam, porém tentam fragilizá-lo pela burocracia; ou-

tros o aceitam, entretanto não o percebem como instrumento eficiente contra a administração autoritária; e, finalmente, há os que defendem o CE como a única possibilidade de democratização da gestão escolar.

Couvre (1990) afirma que a tecnocracia se pauta na compreensão de que quem tem o saber consequentemente possui o poder. Na escola este é um dos obstáculos que dificultam ao CE assumir caráter democrático, pois, muitas vezes, não somente diretores, mais professores e até funcionários tratam alunos e pais como meros expectantes da vida escolar.

De acordo com Paro (2000) a informação é fundamental para a efetivação da participação dos segmentos no CE.

Sem dúvida nenhuma, o processo de informação é um dos elementos de maior importância na efetivação da participação dos usuários na vida da escola pública. É por meio da informação que os pais e demais membros da comunidade podem pôr-se a par de seus direitos e deveres para com a instituição escolar, bem como tomar conhecimento dos fatos e relações que se dão no interior do estabelecimento de ensino e que dizem respeito a seus interesses enquanto usuários do mesmo. (PARO, 2000, p. 192).

No entanto, é patente a pouca divulgação na comunidade interna e externa das informações necessárias para a partilha do poder.

Flores (1997, p. 122) ressalta que os membros do CE ao discutirem sobre a participação como critério para melhoria deste órgão reclamam principalmente do “[...] emperramento desta participação, passando pela manipulação dos Conselhos por diretores, extrema burocracia, chegando à má vontade em participar, denunciada por diferentes elementos”.

Aredes (2002, p. 141) apresentou resultados muito semelhantes ao anteriormente indicado, notadamente a escassa participação dos sujeitos da comunidade escolar, o tradicionalismo da administração existente e a dependência do processo de gestão do diretor da escola, o qual tem o poder de neutralizar o exercício democrático.

Da mesma forma que os dois últimos estudos mencionados, Genovez (2002) apresenta resultados de pesquisa que estão em consonância com os anteriores, indicando a pouca eficácia das instâncias de gestão democrática e a fragilidade da participação dos membros da comunidade escolar.

Segundo Paro, que também se apóia em evidências empíricas,

Para efeito legal, a direção da escola no sistema estadual paulista 'é o núcleo que organiza, superintende, coordena e controla todas as atividades desenvolvidas no âmbito da unidade escolar' [...]. A observação do cotidiano da escola, todavia, desmente completamente essa aparência formal. Em primeiro lugar, raramente se encontra em pleno funcionamento o conselho de escola nas unidades da rede estadual paulista. Na Celso Helvens o conselho não tem praticamente nenhuma atuação significativa na direção da escola. Seus membros são pouco representativos, já que, no dizer da diretora, têm de ser 'laçados' entre aqueles que se dispõem a participar [...] As reuniões são muito esporádicas e os assuntos tratados estão longe de se referirem à coordenação do esforço humano coletivo na escola (2000, p. 73).

Os CEs constituem-se em um elemento importante na construção da democracia na escola, porém, juntamente com ele outras ações democráticas devem se estender para as relações da escola, a principal é a participação.

Desde os primórdios da sociedade capitalista, as relações de trabalho e sociais foram hierarquicamente estabelecidas. A organização da escola e as relações estabelecidas no seu interior refletem as relações sociais mais amplas. Dessa forma, o fator crucial para a democratização da escola seria a transformação do modo de produção da sociedade, tendo como pressupostos a reorganização do mundo do trabalho, o poder coletivo e a participação direta. No entanto, essa mudança implica fatores políticos, socioeconômicos e culturais e, até que isso ocorra, a comunidade escolar pode buscar a democratização do seu espaço por meio de uma gestão coletiva e participativa.

A participação pode ter muitos significados³, além de poder ser exercida em diferentes níveis, porém o termo é aqui utilizado como ocupação dos espaços públicos (como o próprio termo indica, pela população), cuja existência é condição indispensável para o exercício da democracia e do poder.

A participação pode ocorrer em vários momentos, como os de planejamento, execução e avaliação da escola, mas não como simples convite à comunidade para participar

3 Dados os limites deste texto, não poderemos realizar uma discussão mais aprofundada sobre o tema.

em eventos ou para contribuir com a manutenção e conservação do espaço físico. A simples colaboração com ajudas materiais e serviços pode atender à formalidade, mas não atende à dimensão política da participação. Portanto, as questões relativas a quem participa, como participa e, principalmente, qual a importância das decisões tomadas são fundamentais nas agendas de discussão e práticas da gestão na escola e na definição da política educacional.

3. A Participação dos Estudantes no Conselho de Escola

3.1. A Escola

A escola estudada foi designada como E. A Escola E é uma instituição estadual e atende alunos de ensino fundamental – ciclo II e ensino médio. Essa instituição se localiza num bairro de classe média. A população que frequenta a escola é oriunda de bairros distantes da escola e com condições socioeconômicas distintas.

As entrevistas foram realizadas com os representantes dos alunos no Conselho Escolar nos anos de 2009 e 2010. Os alunos foram nomeados com a letra E e um número para diferenciá-los.

3.2. Representação Discente no Conselho de Escola

Como indicado em item anterior, na Lei Complementar nº444/1985, que configura o formato atual do CE, a participação dos alunos no órgão é estabelecida em 25%. Contudo, a literatura disponível tem mostrado as dificuldades para a participação desse segmento no CE.

Flores (1997) verificou que os pais e os alunos compõem os segmentos que menos sabem das atribuições legais do CE. O autor (1997, p. 122) apontou que “[...] grande porcentagem dos entrevistados declara nada conhecer sobre as atribuições legais e sobre o funcionamento do Conselho de Escola; os alunos apresentam maior índice de desconhecimento [...]”

Pinto (1999, p. 226) também constatou que os pais e alunos são os que apresentam extrema limitação no entendimento das atribuições legais do CE.

Após concluir pesquisa sobre o CE em escolas públicas do Rio Grande do Sul, Werle (2003) afirmou que os alunos pouco ou nada sabem sobre o órgão, portanto a participação destes é ínfima.

De acordo com os dados levantados em nossa pesquisa, observamos que é grande a dependência da comunidade escolar diante das orientações do diretor no que diz respeito à democratização da escola. Neste sentido, esse profissional precisa oferecer condições para que o CE funcione nos termos da lei. Porém, muitas vezes, a direção não cumpre esse papel, pois os alunos e pais, sem contar os funcionários em geral da escola, continuam sem ter informações acerca do CE, isso depois de quase três décadas da organização do Conselho no atual formato.

Um [...] aspecto crucial no funcionamento do CE refere-se à questão do diretor da escola. Como este estudo mostrou, em concordância, aliás, com os trabalhos de Paro (1992 e 1996) e Passos et al. (1998), os mecanismos que, como o CE, buscam transformar a escola num espaço democrático dependem radicalmente da figura do diretor. (PINTO, 1999, p. 239)

Paro (1999, p. 214) alega que uma das razões para a fraca participação dos alunos no CE, se encontra no fato deles temerem represálias por parte de seus professores, por medo de fazerem algo que fira o seu interesse e também por parte dos pais que temem que seus filhos possam ser perseguidos.

Paro (2000, p 138-139) apresenta os dados de uma pesquisa empírica que realizou em uma escola estadual do município de São Paulo. O autor afirma que presenciou por mais de uma vez, durante a sua pesquisa, a diretora convidar alunos para fazerem parte do CE após a saída dos representantes eleitos da escola por desistência.

De acordo com a Lei Complementar n. 444/85, art. 95 (SÃO PAULO, 1985), que rege o modo de organização do CE, os alunos devem ser eleitos pelos seus pares. Porém, é comum encontrarmos nas escolas processos como o citado, nos quais, além das direções agirem de forma ilegal, também privam os alunos de seu dever e direito de realizarem a eleição de forma democrática. No ato de *convidar*, a diretora pode escolher um aluno que seja conivente com os seus interesses.

Outro flagrante no funcionamento do CE, relatado na pesquisa de Paro (2000), foi o fato da direção não divulgar antecipadamente a pauta das reuniões. Este ato além de antidemocrático impede que os representantes no CE discutam a pauta com seu segmento e levem para a reunião suas necessidades, inquietações, propostas e decisões. Se os segmentos participam legalmente do CE, isso implicaria também na organização da pauta em conjunto. Porém, não é o que ocorre nem nos CEs das escolas e nem em outros órgãos colegiados, pois a elaboração da pauta é prerrogativa da presidência. Embora essa

seja uma prática comum nos organismos de representação, ela fere o caráter democrático dos órgãos colegiados.

Apesar de a nossa pesquisa ter sido realizada quase 20 anos depois da de Paro, as observações da realidade e os resultados da investigação são muito semelhantes, como veremos.

Um fator que dificulta a democratização da escola e, conseqüentemente, a participação dos alunos no CE é o fato dos diretores e professores ainda terem resistência ao compartilhamento do poder. Numa sociedade historicamente pautada em relações hierarquicamente autoritárias que também perpassam a escola, podemos afirmar que é comum presenciar diretores e professores agindo de forma antidemocrática, mesmo que alguns não percebam. Além da hierarquia que está posta na escola, outro motivo que leva a essa atitude é o fato de os professores não acreditarem que os alunos tenham capacidade ou maturidade para resolver questões, nem mesmo aquelas que se referem ao seu próprio segmento. Essa é uma visão comum na sociedade burguesa, na qual as crianças normalmente são vistas como imaturas e incapazes diante dos desafios.

3.3. Representação e Participação dos Alunos no Conselho de Escola

Todos os alunos entrevistados desconheciam as datas das próximas reuniões do CE, se existia um calendário prévio e a periodicidade das reuniões.

Quando indagados sobre a dinâmica das reuniões, os alunos afirmaram que a diretora expõe os problemas, todos falam suas opiniões e depois votam. O aluno E1 afirmou que a diretora “[...] fica na frente com um papel sobre o que ela pretende fazer. Primeiro ela fala com os professores, depois com os pais e depois com os alunos. Ela dá a opinião dela antes dos outros”. Ainda, o aluno E2 afirmou que “A gente chega lá e as coisas já estão tudo pronta é só para votar. Dificulta, porque já está pronto”.

Os entrevistados desconheciam o que era uma pauta, quem elaborava e se eles poderiam sugerir algum ponto.

Quando perguntamos se todos os componentes do CE expressavam suas idéias, em especial os alunos, a maioria respondeu que há oportunidade para que todos dêem sua opinião, mas que, na realidade, eles têm medo e timidez para falar e, também, que as resoluções já estão tomadas.

A aluna E3 observou: “[...] é um medo assim, talvez de ninguém concordar com você, sabe? Eu falei e eles concordaram, mas dizem ‘vamos ver o que a gente vai poder fazer’. [...] A Diretora...ela dá uma reflexão mais ou menos do que ela acha”.

Os entrevistados deram respostas semelhantes em relação às perguntas sobre as deliberações que haviam presenciado no CE e os assuntos de competência deste órgão. O CE discute, por exemplo, as regras da escola “[...] fumar, não fumar, celular. [...] chegar atrasado” (ALUNO E4) e “[...] expulsão de aluno e problemas muito graves em sala de aula” (ALUNO E1). Portanto, concluímos que os alunos não têm clareza sobre as competências legais do CE, as suas respostas foram dadas com base no que haviam presenciado nas reuniões.

Os entrevistados afirmaram que as resoluções do CE não são divulgadas, os alunos se informam quando vêem as resoluções, principalmente as regras da escola, colocadas em prática.

Perguntamos aos entrevistados se antes de serem membros do CE conheciam o órgão e se alguém havia explicado como eram as reuniões e a maioria respondeu que não. Somente os alunos E2 e E3 responderam que possuíam um amigo no ano anterior que era membro do CE e lhe contava o que acontecia.

Indagados sobre a forma de escolha dos alunos para o CE, os entrevistados afirmaram que são escolhidos por indicação da direção ou da coordenadora pedagógica. No entanto, conforme já explicitado, segundo o Estatuto do Magistério Paulista, Lei complementar n.444/85, os componentes do CE devem ser escolhidos por seus pares, mediante processo eletivo.

Em relação ao perfil da maior parte dos alunos que compõem o CE, a aluna E6 afirma que são “[...] os melhores alunos”.

Entre as qualidades de *melhor aluno* encontram-se a participação nas atividades e a obediência às normas da escola.

A aluna E3, que há quatro anos participa do CE, comenta:

Todas as atividades daqui da escola eu procuro ficar por dentro, participar, eu fico ajudando, aí me chamaram porque a coordenadora aqui perguntou se eu podia estar participando do Conselho, aí foi sem votação nenhuma, ela me chamou. No começo do ano nas reuniões ela pergunta se vou continuar ou não.

O fato dos alunos serem impedidos, ou não incentivados, de realizar eleições para a representação no Conselho é algo que antepara a discussão e o desenvolvimento da autonomia do segmento. Para Lima (2007, p.31) a administração da unidade escolar é moldada

numa relação de mercado em que o diretor torna-se um cumpridor de normas vindas de cima para baixo. O modelo da teoria antidialógica conserva pressupostos autoritários, nos quais estão implícitas ações desmobilizadoras e controladoras que impedem a participação e o desenvolvimento da autonomia para a concreta emancipação dos cidadãos. A escola, sob essa visão, tem como objetivo formar o aluno para o mercado de trabalho e adaptá-lo a uma sociedade excludente e opressora.

A maioria dos entrevistados afirmou que gostava de participar do CE. Segundo o aluno E2, “[...] porque eu posso passar um pouco o que os alunos querem, as reclamações dos alunos, e também posso votar o que eu acho certo ou não”.

Os alunos quando indagados sobre a importância da sua participação no CE, afirmaram: “[...] porque o que ele [aluno] deseja é melhorar a escola”. (ALUNA E3)

A maior parte dos alunos entrevistados, ainda, revelou que a parcela de alunos que se interessa em participar do CE é bastante pequena.

Os entrevistados ainda afirmaram que os alunos se interessariam em participar se conhecessem o CE “porque todo mundo quer falar. Algumas pessoas querem falar, querem dar idéias” (ALUNA E3).

Quando indagados sobre o conhecimento do CE por parte dos alunos da escola, os entrevistados afirmaram que poucos sabem de sua existência.

Quando indagados sobre o porquê os alunos não conhecem o CE, a aluna E3 responde que “Talvez porque a direção não divulgue tanto o Conselho. Acho que tem muita coisa na escola para fazer, falta tempo”.

Conforme já exposto, de acordo com as Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais, Parecer nº67/1998, cabe à direção da escola informar os alunos acerca da existência do CE e de sua legislação.

Perguntamos aos entrevistados se os alunos levam solicitações, pedidos ou reclamações às reuniões do CE e a maioria dos deles respondeu que não, que levam para a diretora. Segundo a aluna E3, “Eu nunca vi nada que algum aluno levou para o Conselho, não. Quando tem alguma reclamação eles conversam com a diretora ou vão na secretaria da escola mesmo”. “[...] Acredito que eles pensam na hora o que eles podem fazer, não trazem pronto as idéias que podem dar no Conselho” (ALUNO E1).

Essas respostas indicam que o CE não tem visibilidade e nem prestígio na escola enquanto um órgão importante de decisão. Podemos constatar, também, que de acordo com os alunos quem toma as decisões na escola é a direção e que, portanto, qualquer expectativa em levar solicitações ao CE é *perda de tempo*.

Segundo Lima (1988, p.167),

[...] não sendo atribuídas responsabilidades importantes no domínio da decisão aos órgãos de participação [...], também não se lhes pode exigir que prestem contas da sua actuação. [...] os discentes parecem ter se adaptado às regras e às normas restritivas da sua participação. As suas práticas são, não só congruentes mas mais do que isso são de uma congruência em excesso que evoluiu para a passividade e para o conformismo. A estabilidade das estruturas escolares conduziu ao formalismo, a comportamentos defensivos e a uma participação passiva e ritualizada.

Na pesquisa de Licínio Lima (1988, p. 166), os docentes apontaram que as dificuldades que se colocam à participação discente são devidas a três aspectos principais: “[...] falta de motivação dos alunos, o seu desconhecimento da estrutura da escola e o pouco interesse que os professores manifestam pela participação discente”.

Porém, a quem cabe a tarefa de motivar e informar os alunos? Segundo a legislação deve ser o diretor, mas caberia também aos professores já que uma das funções atuais da escola é formar o cidadão crítico.

Segundo Lima (1988, p.166) os alunos não participam, entre outros fatores, por causa da “[...] centralização administrativa do sistema de ensino [...], a burocracia e o domínio da gestão administrativa sobre a gestão pedagógica”.

Sendo assim,

O tipo de participação mais congruente com esta situação seria a participação burocrática, capaz de consolidar o sistema, de socializar os actores, de produzir consensos e de cooptar elementos no sentido de uma maior eficácia. Ora, esta encenação participativa não tem conseguido mobilizar os docentes, e por maioria de razão, os discentes (LIMA, L., 1988, p.167, grifos do autor).

De acordo com as falas dos entrevistados, o diretor está não apenas no centro das execuções das decisões do Conselho, mas também sua atuação no CE é praticamente decisiva para as deliberações, assim a participação dos demais segmentos nesse órgão fica limitada.

Sobre a dinâmica da reunião, a aluna E3 mencionou que

[...] a gente chega, senta, faz tipo um círculo, aí a diretora expõe o problema, aí são feitas as sugestões do que pode ser feito e depois é feita a votação. [...] na hora da votação acho que é meio que igual, agora só dá impressão meio de autoridade a hora que ela vai passar o motivo pelo qual está acontecendo a reunião.

Quando indagado acerca da relação entre o diretor e o CE, o aluno E2 afirmou que “A maior parte das vezes não existia divergência. Acho que os professores já sabiam o que seria discutido. Acho que a diretora conversava com os professores. Acho que têm medo da diretora, por ela ser chefe. [...] a pessoa tem medo de falar alguma coisa que desagrade ela”

Por fim, os entrevistados foram indagados sobre quem manda na escola e, logo a seguir, quem manda mais, o diretor ou o CE, e todos afirmaram como resposta à primeira pergunta que quem manda na escola é a diretora e, com a exceção de um aluno, responderam o mesmo para a segunda pergunta.

Entre as respostas dos alunos, destacamos a do aluno E2: “Aqui é a diretora, porque a diretora sempre apresenta ou fala alguma coisa e todo mundo já concorda”.

Ah, eles dizem que é o Conselho, né? Mas eu acredito que seja a direção. Tipo, o que manda mais assim é o Conselho, porque eles são em mais pessoas e fazem votação também, mas sempre quando eles decidem algo que a direção não concorda, acho que ela mexe (ALUNA E3).

Portanto, para os alunos a diretora é a responsável pelas deliberações finais na escola e, assim, de acordo com a percepção dos entrevistados, a relação da diretora com a gestão democrática na escola está longe de ser ou se tornar democrática.

De acordo com Paro (2004, p. 234)

Na verdade, ter o diretor como responsável último por esse tipo de escola tem servido ao Estado como um mecanismo perverso que coloca o diretor como culpado primeiro pela ineficiência e mau funcionamento da escola, bem como pela centralização das decisões que aí se dão. Isto leva o diretor de escola a ser alvo dos ódios e acusações de pais, alunos, professores, fun-

cionários e da opinião pública em geral, que se voltam contra a pessoa do diretor e não contra a natureza de seu cargo, que é o que o tem levado a agir necessariamente contra os interesses da população.

Para Paro (2004, p.24, grifos do autor) apenas “[...] uma real consciência crítica da situação por parte dos diretores deveria fazê-los rebelar-se contra essa migalha de poder, lutando por um efetivo poder *para a escola*, que seja aí distribuído *entre todos* os seus agentes e usuários”.

Indagados sobre se o CE é conhecido pela comunidade escolar, as opiniões se dividiram. Enquanto a maioria dos alunos afirmou que não, que somente os membros do CE conhecem o órgão, outra parte afirmou que sim, mais por parte dos pais e professores. Todos eles concordaram que a maioria dos alunos desconhece o CE e nenhum deles citou os funcionários. Segundo a aluna E6 existe esse desconhecimento do órgão “porque não tem divulgação”.

Os entrevistados foram questionados sobre se havia interesse por parte da comunidade escolar em disputar eleições para o CE. As opiniões se dividiram. Segundo a aluna E3 “há muita falta de interesse”, mas alguns participariam “os mais interessados”. Para a aluna E6 “a maioria das pessoas não liga muito para isso. Por isso eu acho que já não tem esse negócio de chapa, que a própria diretora escolhe quem ela vê que é responsável, quem gostaria de estar participando, que já participa das coisas da escola, ela chama”.

Apesar de 25% das cadeiras do CE ser dos segmentos dos pais, estes, segundo os alunos, muitas vezes não participam do órgão.

Perguntamos se os professores participam das atividades da escola e do CE, e a maioria dos alunos afirmou que muitos participam das atividades. No entanto, os alunos enfatizaram que os professores que participam no CE ou nas atividades da escola são os professores efetivos e aqueles que possuem mais aulas na escola.

Sobre os professores, ainda, alguns entrevistados afirmaram que já ouviram falar do seu sindicato, mas que conheciam pouco sobre sua atuação. O aluno E1 comenta: “Pelo que eu sei é onde os professores podem se reunir para reivindicar alguma coisa de salário, defender seus direitos. Eu concordo com a greve deles, porque eles têm que batalhar por melhores condições de salário. É um direito deles”.

A maioria dos alunos afirmou que o que o CE decide é importante para a comunidade. Porém, o aluno E2 afirmou que “Não acho que o Conselho é muito importante. Algumas coisas são velhas, eles já decidiram”.

Em síntese, podemos afirmar que a participação, não apenas dos alunos, mas da comunidade escolar em geral ocorre em alguns momentos, quando é permitida e, segundo os relatos, de forma organizada para que a decisão da direção prevaleça.

Conclusão

A gestão democrática consta em leis. No entanto, esse fato não garante a participação da comunidade escolar na unidade de ensino e nem que a gestão seja efetivamente democrática. Ademais, as reformas legais na área educacional foram influenciadas pelos organismos internacionais, os quais reduzem democracia à representatividade e participação ao apoio financeiro.

Embora a participação no CE, principalmente de pais e alunos, não ocorra de forma assídua e intensa como muitos gostariam, o fato do CE ser o órgão no qual se tomam ou se ratificam decisões de importância para o funcionamento da unidade escolar tem feito com que ele se torne a instância na qual se explicitam importantes contradições da vida escolar.

De acordo com a análise dos dados, para os alunos o CE não tem visibilidade e nem prestígio na escola enquanto um órgão importante de decisão. Constatamos, também, que para eles quem toma as decisões na escola é a direção e que, portanto, as expectativas em relação ao órgão são ínfimas. A participação, não apenas dos alunos, mas da comunidade escolar em geral ocorre em alguns momentos, quando é permitida e, segundo os relatos, de forma organizada para que a decisão da direção prevaleça.

Os alunos aludiram que a participação é importante e que eles têm competência para administrar a escola. No entanto, fizeram um discurso semelhante a de seus pais, professores e diretores enfatizando a necessidade de *experiência de vida e competência técnica* para a participação, o que é uma justificativa para a não participação dos alunos nos órgãos colegiados da escola. Também, enfatizaram que querem o melhor para a escola, que têm propostas para a resolução dos problemas escolares, que gostam de participar e de ser ouvidos. Além disso, aceitam as decisões de grupos representativos e questionaram as decisões tomadas por uma só pessoa. No entanto, há muitas contradições nas falas dos alunos, pois estas estão também impregnadas pela ideologia dominante.

Apesar dos alunos participarem apenas formalmente do CE, eles possuem a expectativa de que a escola se torne uma organização democrática, onde todos os segmentos possam discutir e votar suas reivindicações. No entanto, eles não compreendem o CE como esse espaço, uma vez que desconhecem suas atribuições legais. As informações sobre a gestão quase sempre não chegam até eles e, por conseguinte, suas opiniões não são ouvidas, portanto, consideradas irrelevantes para organizar o trabalho escolar.

Porém, a vivência que os profissionais da educação, professores, diretores etc., proporcionam às crianças e aos jovens reflete a compreensão do que se espera deles. Portanto, se esperamos adultos cidadãos que lutem pelos seus direitos, pela preservação da humanidade e das riquezas naturais e minerais e por uma sociedade igualitária e justa, necessitamos, desde o início de vida das crianças, proporcionar a elas oportunidades para vivenciarem a democracia, ou seja, oportunidades e espaços para se expressar, argumentar, ter opinião, enfim, aprender a ser um sujeito social, político, cultural.

No entanto, o segmento dos alunos no CE é um dos que menos participa e que menos tem informações de como agir neste órgão. Apesar do CE trazer um potencial de democratização da escola, os dados de várias pesquisas empíricas, incluindo os nossos, vêm demonstrando que até o momento o órgão não funciona efetivamente. Além do mais, enquanto perdurar o caráter centralizador do diretor na escola, este órgão não poderá ser efetivamente democrático.

Para o presente momento, a gestão que encontramos nas escolas públicas não é a gestão democrática, mas sim o que denominamos de gestão alienada. Ou seja, é um tipo de organização do poder que reflete e reproduz a organização do trabalho alienado na escola.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, M. **Colegiado escolar**: espaço de participação da comunidade. São Paulo: Cortez, 2003.

AREDES, A. P. J. **As instâncias de participação e a democratização da escola pública**, 2002. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**. Washington, D. C.: Banco Mundial, 1995.

BANCO MUNDIAL. **Brasil**: igualdade, competitividade e sustentabilidade – Contribuição para o debate. Washington, D. C.: Banco Mundial, 2002.

BARROSO, J.; SJORSLEV, S. **Estruturas de administração e avaliação das escolas primárias e secundárias** – nos doze Estados Membros da Comunidade Europeia. Lisboa: Ministério da Educação, 1990.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 248, 1996.

CISESKI, A. A.; ROMÃO, J. E. Conselhos de escola: coletivos instituintes da escola

cidadã. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (orgs.) **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L.; WARDE, M.; HADDAD, S. (orgs) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

COVRE, M. de L. M. **Educação, tecnocracia e democratização**. São Paulo: Ática, 1990. (Série Princípios).

FLORES, D. G. **Conselho de escola: possibilidades e limitações (um estudo de caso)**, 1996. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. In: OLIVEIRA, D. A. (org.) **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

GENOVEZ, M. S. **Democratização da gestão da escola pública**. 2002. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

GOHN, M. G. **Conselhos gestores e participação política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Questões da Nossa Época – 84).

GUTIERREZ, G. L.; CATANI, A. M. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, N. S. C. (org.) **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (orgs) **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI – Reformas em debate**. Campinas: Autores Associados, 2001.

LIMA, L. C. **Gestão das Escolas Secundárias: a participação dos alunos**. Lisboa: Livros Horizonte, 1988.

OLIVEIRA, D. A. (org.) **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, D. A. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000.

PARO, V. H. O Conselho de escola na democratização da gestão escolar. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JÚNIOR, C. A. (orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional – organização da escola e do trabalho pedagógico**. São Paulo: UNESP, 1999. p. 209-219. v. 3.

PARO, V. H. **Por dentro da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2000.

PARO, V. H. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (orgs). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise**

da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2004.

PINTO, J. M. R. O paradoxo do conselho de escola. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JÚNIOR, C. A. (orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional** - organização da escola e do trabalho pedagógico. São Paulo: UNESP, 1999. p. 219-245. v. 3

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Lei Complementar nº 375**, de 19 de dezembro de 1984. Altera disposições da Lei Complementar nº 201, de 9 de novembro de 1978, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista. São Paulo: SE: CENP, 2000.

SÃO PAULO (Estado). **Lei complementar nº 444/85**. Estabelece o Estatuto do Magistério Paulista. São Paulo: Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo, 1985.

SÃO PAULO (Estado). Parecer nº 67/1998. **Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais**. São Paulo: Conselho Estadual de Educação de São Paulo, 1998.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Estatuto do Magistério Paulista: Legislação Regulamentadora e Suplementar**. 3. ed. São Paulo: SE/CENP, 1998.

TOMASSI, L.; WARDE, M.; HADDAD, S. (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

WERLE, F. O. C. **Conselhos escolares: implicações na gestão da escola básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

*Pequeno Manual de Informações de Preservação
de Acervos Documentais:*

Contribuições Para a Preservação da Memória
Histórica das Escolas Marilienses

Autora: Rosane Michelli de Castro

(Dep. de Didática FFC-UNESP/Marília)

Co-autoras: Camila de Andrade Alcalde (bolsista);

Maria do Rosário Longo Mortatti

(Dep. de Didática FFC-UNESP/Marília).

Resumo:

Apresentam-se neste texto resultados do projeto de extensão “Organização do acervo documental do patrono da Escola Estadual ‘Prof. Antônio Reginato’: contribuições para uma história da educação na cidade de Marília-SP”, desenvolvido em 2010, junto ao Núcleo de Ensino da FFC – UNESP/Marília. Tal projeto foi desenvolvido com o objetivo geral de contribuir para a história da educação da cidade de Marília-SP. As atividades desse projeto tiveram como objetivo específico organizar o acervo documental da Escola Estadual (EE) “Prof. Antônio Reginato”, situada nessa cidade, iniciando-se pela etapa de organização de documentos relacionados, predominantemente, com educação, que pertenceram ao acervo pessoal do patrono dessa escola. Esses documentos integram o acervo do GPHELLB - Grupo de Pesquisa “História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil”, sediado na FFC-Unesp/Marília. Dentre os resultados das ações do projeto, apresentam-se um pequeno manual de informações de preservação de acervos documentais, adaptado do trabalho de Cassares e Moi (2000), decorrente do trabalho de higienização dos itens documentais e elaboração de textos para aprofundamento teórico por parte dos professores atuantes na preservação dos acervos documentais das escolas marilienses.

Palavras-chave:

Educação. História da Educação. Acervos documentais. Preservação da memória histórica. Escolas marilienses.

Introdução

Segundo Gonçalves (2006, p. 73), “[...] o debate acerca dos arquivos escolares tem-se tornado mais freqüente a partir da década de 1990, no Brasil, aliado às questões colocadas pela História Cultural, cujo interesse e uso de referenciais têm sido crescentes, na História da Educação.”

Dentre os trabalhos de pesquisadores brasileiros que buscam discutir essa relação, além do de Gonçalves (2006, p. 73), destacamos o de Fonseca (2003 apud GONÇALVES, 2006, p.73), que, ao apontar “sentidos, possibilidades e limites desse diálogo no Brasil”, defende que:

[...] a história da educação, como especialização da história, ou, dito de forma mais consistente, como campo temático de investigação, não tem fronteiras a definir com a história cultural. Antes, utiliza seus procedimentos metodológicos, conceitos e referenciais teóricos, bem como muitos objetos de investigação” (FONSECA, 2003, p.59 apud GONÇALVES, 2006, p. 73).

Nesse sentido, também consideramos que a definição de Chartier a respeito da História Cultural, como “[...] uma história dos objetos na sua materialidade, uma história das práticas nas suas diferenças e uma história das configurações, dos dispositivos nas suas variações” (CHARTIER, 1988, p.45) é bastante sugestiva em possibilidades para o estudo das instituições escolares.

É possível afirmarmos que o debate sobre arquivos escolares envolve, ainda, reflexões sobre a importância da memória para o estudo da história. Segundo Ferreira (1995, p. 50):

*[...] a construção da memória passa pela ação das forças sociais em constante luta pelo controle e exercício do poder, e pela determinação do que se quer passar à posterioridade como sendo verdade. Tanto a memória individual como a coletiva têm como referencial as lembranças marcadas pela oralidade, mas convencionou-se utilizar o termo **memória histórica** para nominar as lembranças individuais e/ou coletivas registradas quer em documentos, quer em monumentos¹.*

1 A respeito dos conceitos de “monumento” e de “documento” e suas relações com o ofício do historiador, ver, especialmente: Le Goff (1984).

Em relação à preservação da memória histórica das instituições escolares, por meio de arquivos escolares, Vidal (2005, p. 24) afirma que:

[...] integrado à vida da escola, o arquivo pode fornecer [...] elementos para a reflexão sobre o passado da instituição, das pessoas que a freqüentaram ou freqüentam, das práticas que nela se produziram e, mesmo, sobre as relações que estabeleceu e estabelece com seu entorno (a cidade e a região local que se insere).

Ainda em relação à preservação da memória escolar, tem-se, no estado de São Paulo, integrado ao Centro de Referência em Educação Mário Covas,² o Núcleo de Memória da Educação Paulista, cujos objetivos são: “[...] implementar uma política destinada a estimular a pesquisa e o registro da história das escolas estaduais paulistas; e desenvolver, orientar, apoiar e subsidiar projetos de preservação do acervo histórico de escolas estaduais paulistas.” (SÃO PAULO, <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/memorial.php>).

Articuladamente a esses aspectos, o caráter interdisciplinar do trabalho de organização de arquivos e, em particular, visando à preservação da memória escolar, demanda, como se pode constatar por meio das reflexões acima, a contribuição de aspectos da administração, da contabilidade, do direito, da biblioteconomia, da informática. (FERREIRA, 1995, p.56).

Com base nessas reflexões, foi elaborado o projeto de extensão “Organização do acervo documental do patrono da Escola Estadual ‘Prof. Antônio Reginato’: contribuições para uma história da educação na cidade de Marília-SP”³, desenvolvido entre março e dezembro de 2010, junto ao Núcleo de Ensino da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Marília.

Com o objetivo geral de contribuir para a história da educação da cidade de Marília-SP, as atividades desse projeto tiveram como objetivo específico organizar o acervo documental da Escola Estadual (EE) “Prof. Antônio Reginato”, situada nessa cidade, iniciando-se pela etapa de organização de documentos relacionados, predominantemente, com educação, que pertenceram ao acervo pessoal do patrono dessa escola. Esses documentos

2 “O Centro de Referência em Educação Mario Covas - C R E -, idealizado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, tem como objetivo ser um referencial pedagógico de excelência na disseminação da informação educacional. Para isso, conta com um acervo documental que poderá ser consultado fisicamente, em sua sede, ou acessado virtualmente pelo site”. Disponível em: < <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/memorial.php>>. Consulta em: 03/06/2011.

3 Projeto coordenado pela Dr^a. Rosane Michelli de Castro. Foi colaboradora e mentora do projeto a Prof.^a. Dr^a. Maria do Rosário Longo Mortatti. Ambas as professoras estão vinculadas ao Departamento de Didática da FFC – UNESP/Marília.

integram o acervo do GPHELLB - Grupo de Pesquisa “História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil”⁴, sediado na FFC-Unesp-Marília, e foram recebidos por meio de doação feita pela Biblioteca da Câmara Municipal de Marília, após seleção, por parte da bibliotecária dessa instituição, dos documentos que recebeu mediante doação de familiares desse professor.

Ressalta-se que foi possível contar com a importante atividade de organização preliminar, por parte de integrantes do GPHELLB, de que resultou a elaboração de 135 referências de todos os itens documentais desse acervo, as quais se encontram em Apêndice a este texto (APÊNDICE 1: Referências de itens documentais do acervo do professor Antonio Reginato) .

As principais ações do projeto estiveram dirigidas para:

- leituras, estudos e discussões pelos integrantes do projeto da bibliografia referente à importância da escrita da história da educação, com base em fontes documentais que necessitam ter tratamento apropriado e cuidadoso;
- higienização, categorização, catalogação, elaboração de referências bibliográficas e sua inserção em banco de dados, a fim de facilitar consulta e divulgação das informações;
- elaboração de textos para aprofundamento teórico por parte dos professores atuantes na preservação dos acervos documentais das escolas marilienses; e
- elaboração de textos com resultados da atividade, para apresentação em eventos científicos e publicação em anais e periódicos.

Dentre essas ações, a uma das bolsistas do projeto, Camila de Andrade Alcalde, aluna do Curso de Arquivologia da FFC-UNESP-Marília, couberam as seguintes: higienização dos itens documentais do acervo do professor Antonio Reginato e elaboração de textos para aprofundamento teórico por parte dos professores atuantes na preservação dos acervos documentais das escolas marilienses.

Para o desenvolvimento dessa ação, a bolsista realizou procedimentos de busca, localização, recuperação, seleção e análise de material documental já produzido por profissionais e/ou pesquisadores da área da arquivística. Assim, foi possível selecionar e organizar algu-

4 O GPHELLB foi criado em 1994 e, desde então, é coordenado pela professora Dr^a. Maria do Rosário Longo Mortatti; entre 2009 e 2010, a Dr^a. Rosane Michelli de Castro atuou como vice-líder desse grupo de pesquisa. O projeto em questão se encontra vinculado a esse Grupo de Pesquisa e também ao Projeto de Pesquisa “Memória e história da educação no município de Marília-SP”, atualmente coordenado pela professora Dr^a. Maria do Rosário Longo Mortatti, tendo contado, em 2010, com a coordenação também da Dra. Rosane Michelli de Castro.

mas informações extraídas do trabalho de Cassares e Moi (2000), as quais nos pareceram melhor atender aos objetivos do projeto em questão e às necessidades dos acervos como o analisado no projeto. Cabe ressaltar que o trabalho de Cassares e Moi (2000) intitulado *Como fazer conservação preventiva em arquivos e bibliotecas* é:

[...] o resultado do esforço conjugado das três instituições [Arquivo do Estado de São Paulo, Imprensa oficial do Estado e Associação de Arquivistas de São Paulo – ARQ/SP] e integra o projeto Como Fazer, elaborado pela Comissão de Cursos da ARQ/SP. Orientado, como o próprio nome indica, para aspectos práticos do dia-a-dia dos profissionais da área, esse projeto prevê uma série de outras publicações, sempre de autoria de professores com larga experiência na organização de arquivos. (CASSARES; MOI, 2000, p. 7).

Como principal resultado do projeto em questão, foi elaborado o “Pequeno manual de informações de preservação de acervos documentais”, conforme apresentado a seguir.

PEQUENO MANUAL DE INFORMAÇÕES DE PRESERVAÇÃO DE ACERVOS DOCUMENTAIS
Objetivos “[...] oferecer informações básicas às pessoas das escolas que atuam direta ou indiretamente em acervos de bibliotecas e arquivos. Trata-se de um conjunto de informações básicas para a implementação e execução de planos de conservação que incluem armazenamento adequado, higienização do ambiente e princípios básicos de intervenção.” (CASSARES; MOI, 2000, p. 11).
Principais conceitos: Preservação: é um conjunto de medidas e estratégias de ordem administrativa, política e operacional que contribuem direta ou indiretamente para a preservação da integridade dos materiais. Conservação: é um conjunto de ações estabilizadoras que visam desacelerar o processo de degradação de documentos ou objetos, por meio de controle ambiental e de tratamentos específicos (higienização, reparos e acondicionamento). Restauração: é um conjunto de medidas que objetivam a estabilização ou a reversão de danos físicos ou químicos adquiridos pelo documento ao longo do tempo e do uso, intervindo de modo a não comprometer sua integridade e seu caráter histórico. (CASSARES; MOI, 2000, p. 12).

Principais fatores de deterioração em acervos de arquivos e bibliotecas:

- temperatura e umidade, qualidade do ar, a presença de insetos (baratas, brocas, cupins) e de roedores e os fungos.

Observações e recomendações importantes para limpeza de material com fungos:

Observações importantes:

- O uso de fungicidas não é recomendado; os danos causados superam em muito a eficiência dos produtos sobre os documentos.
- Caso se detecte situação de infestação, chamar profissionais especializados em conservação de acervos.
- Não limpar o ambiente com água, pois esta, ao secar, eleva a umidade relativa do ar, favorecendo a proliferação de colônias de fungos.
- Na higienização do ambiente, é recomendado o uso de aspirador. (CASSARES; MOI, 2000, p. 18)

Alguns conselhos para limpeza de material com fungos:

- Usar proteção pessoal: luvas de látex, máscaras, aventais, toucas e óculos de proteção (nos casos de sensibilidade alérgica).
- Luvas, toucas e máscaras devem ser descartáveis. (CASSARES; MOI, 2000, p. 18)

Principais problemas no manuseio de livros e documentos:

O manuseio inadequado dos documentos é um fator de degradação muito freqüente em qualquer tipo de acervo. O manuseio abrange todas as ações de tocar no documento, sejam elas durante a higienização pelos funcionários da instituição, na remoção das estantes ou arquivos para uso do pesquisador, na pesquisa pelo usuário, etc.

[...]

Os critérios para higienização, por exemplo, devem ser formulados mediante avaliação do estado de degradação do documento. Os limites devem ser obedecidos. Há documentos que, por mais que necessitem de limpeza, não podem ser manipulados durante um procedimento de higienização, porque o tratamento seria muito mais nocivo à sua integridade, que é o item mais importante a preservar, do que a eliminação da sujidade. (CASSARES; MOI, 2000, p. 22).

Possíveis razões que levam a realizar a limpeza desses acervos:

A sujidade escurece e desfigura o documento, prejudicando-o do ponto de vista estético.

- As manchas ocorrem quando as partículas de poeira se umedecem, com a alta umidade relativa ou mesmo por ataque de água, e penetram rapidamente no papel. A sujeira e outras substâncias dissolvidas se depositam nas margens das áreas molhadas, provocando a formação de manchas. A remoção dessas manchas requer a intervenção de um restaurador.
- Os poluentes atmosféricos são altamente ácidos e, portanto, extremamente nocivos ao papel. São rapidamente absorvidos, alterando seriamente o pH do papel. (CASSARES; MOI, 2000, p. 27).

Considerações Finais

A organização do manual apresentado acima, como um dos principais resultados do projeto de extensão vinculado ao Núcleo de Ensino de Marília, vem contribuir para o início de ações sistemáticas visando à preservação da memória histórica das escolas da cidade.

Trata-se, portanto, de resultado de atividade de extensão de serviços à comunidade mariliense de grande relevância, não apenas pelo caráter informativo e probatório da existência e trajetória das escolas, mas, sobretudo, pela contribuição para a preservação da memória e da história dos municípios nos quais essas escolas se situam e, centralmente, para a preservação da memória e da história da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

CASSARES, Norma Cianflone; MOI, Cláudia. *Como fazer conservação preventiva em arquivos e bibliotecas*. São Paulo: Arquivo do Estado, ARQ-SP, 2000. (Como fazer, n. 5).

CHARTIER, Roger. *A história cultural. Entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1988.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. O Arquivo histórico escolar, a Universidade e a escola: diálogos possíveis. *Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel*, Pelotas [31], pp. 71 - 84, julho/dezembro 2008.

FERREIRA, Lucia de Fátima Guerra. A organização de arquivos e a construção da memória. *Saeculum*.I(I), pp. 50-58, Jul/Dez/1995.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. Trad. S. F. Borges. In: _____. *Enciclopédia Einaudi: I. Memória-História*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1984. p. 95-106.

VIDAL, Diana G. Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, Rosa F. e VALDEMARIN, Vera T. (Orgs.). *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. Apoio: Unesp/FCLAr, p.3-30.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. *Centro de Referência em Educação Mário Covas*. Disponível em <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/>>

Apêndice

Referências de itens documentais do acervo do professor Antonio Reginato - Integrante do acervo do GPHELLB - Grupo de Pesquisa “História do Ensino de Língua e Literatura no Brasi” - FFC-Unesp/Marília.

1. Manuais

DIDÁTICA DA ESCOLA NOVA. 421p.

1.1 Geografia

AZEVEDO, Aroldo de. *Geografia para a quarta serie secundaria*. 11. ed. v. 38, série 2. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1941. 397p. (Biblioteca Pedagógica Brasileira) (livro com manuscritos)

CAMPOS, Rocha. *Pontos de cosmographia*. São Paulo, 1922. 96p.

ELIS, Alfredo (Júnior). *Noções elementares de Geographia superior e de estatística: Geographia physica, política, humana e economica*. São Paulo: Livraria Acadêmica, Saraiva & Comp., 1932. 281p.

1.2 Matemática

GEOMETRIA ELEMENTAR. Livraria Francisco Alves e Companhia. 1914.

THIRÉ, Cecil. *Manual de matemática: 3º ano (colégio)*. Rio de Janeiro, s.d. 159p.

1.3 Educação Moral e Cívica

NETTO, Coelho; BILAC, Olavo. *A pátria brasileira*. 27. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1940. 288p.

1.4 Inglês

BERLITZ, M.D. *First book for teaching english*. 201st revised edition. St. Petersburg: M.O. Wolff. 1913. 176p.

1.5 História

LOURENÇO FILHO, Manoel Begstön. *Guia do mestre: série Pedrinho – 1º livro*. 2.ed. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1952. 33p.

PROGRAMA DO ENSINO PRIMÁRIO FUNDAMENTAL: 4ºano. s.l.: Livraria Francisco Alves, s.d. 260p. (Está na prateleira da biblioteca de apoio)

SILVA, Joaquim. *História geral para o segundo ano ginásial*. 32. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1948. 284p.

2. Documentos oficiais

BRASIL. Ministério da educação e saúde – departamento nacional de educação. *Fundamentos e metodologia do ensino supletivo*. Rio de Janeiro, publicação n.12, agosto de

1950. 263p. (Campanha da educação de adultos).

SÃO PAULO (Estado). *Estatuto dos funcionários públicos civis do estado de São Paulo*. Decreto n.12. 273, de 28 de outubro de 1941. São Paulo: edições e publicações Brasil S/A, 1941. 52p.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da educação e da saúde pública. Directoria do ensino. *As delegacias regionaes do ensino*. São Paulo. 1936. 48p.

3. Educação

GRISI, Rafael. O ensino da leitura: o método e a cartilha. Separata da revista *Educação*, v. XXXII. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1946, p. 36-90.

MARQUES, Ormindá I. A escrita na escola primária. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo (Weiszflog Irmãos incorporada). s.d. 169p.(Biblioteca da educação, vol. XXVI)

REIS, Sólton Borges dos. A maior herança. São Paulo: Gráfica São João. s.d. 276p. (distribuído pela Companhia Editora Nacional).

TEIXEIRA, Anísio. *A escola pública*. s.l. s.d. 32p.

TEIXEIRA, Anísio. *A escola pública, universal e gratuita*. São Paulo: Publicação da Comissão Executiva, 1956. 44p.

4. Psicologia

GATTES, A. I. *Psychologia para estudantes de educação*. s.d. 343p.

MARANHÃO, Paulo. *Escola experimental: testes*. 8. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves. 1943. 206p.

PACHECO E SILVA, A. C. *Exame do doente mental*. São Paulo: Oficinas Gráficas da assistência a psicopatas Franco da Rocha. 1953. 50p.

PIÉRON, Henri. *Psychologia experimental*. Trad. Loureço Filho. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo (Weiszflog Irmãos incorporada). s.d. 150p.

PIMENTEL, Iago. *Noções de psychologia applicadas á educação*. 5. ed. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo (Weiszflog Irmãos incorporada). s.d. 335p.

RIBOT, Teódulo. *As doenças da memória*. 22. ed. Trad. de Antonio Barradas. 3. ed. Lisboa: Empresa Literária Fluminense Ltda. s.d. 200p.

SANKARA. *A memória em 12 lições*. 2. ed. Trad. Bandeira Duarte. Rio de Janeiro: [...] ar mano & C. 1938. 128p.

Psicografia

¿QUÉ OCULTA SU LETRA? São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1954. 68p. (Coleção Alpherat).

5. Sociologia

SOCIOLOGIA GERAL. 163p. [s.l.: s.n.].

6. Periódicos

EDUCAÇÃO. São Paulo: [s.n.]. v. IV, n.s. 1 e 2, ago. set. 1931. 142p.

EDUCAÇÃO. São Paulo: [s.n.]. v. VIII, n.3, anno II, 24. fase, set.1929. 396p.

REVISTA DE EDUCAÇÃO. São Paulo: Typ. Siqueira. v. XIII E XIV, mar. e jun. 1936. 248p.

REVISTA DO MAGISTÉRIO. São Paulo: Livraria Francisco Alves. Ano1, n.3, mai. 1953. 48p.

REVISTA DO MAGISTÉRIO. São Paulo: [s.n.]. Ano1, n.3, mai. 1953. 160p.

7. Gramática

7.1 Gramática da língua portuguesa

GÓIS, Carlos. *Sintaxe de construção*. 4.ed. Rio de Janeiro: Paulo de Azevedo e comp. 1945. 204p.

LUZ, José Baptista da. *Gramática elementar*. 6. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1949. 90p.

LUZ, José Baptista da. *Português ginásial para as primeiras e segundas séries*. 9.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1953. 251p.

VASCONCÉLLOZ, António Garcia Ribeiro de. *Gramática histórica da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Francisco Alves. [s.d.]. 229p.

Gramática da língua francesa

GRAMMATICA FRANCEZA. [s.l.: s.n. s.d.]. 348p.

HALBOUT, José Francisco. *Grammatica theoricæ e practicæ da lingua franceza*. Tomo II – practica. 33. ed. Rio de Janeiro: livraria Francisco Alves. 1921. 218p.

MONAT, Henrique; RUCH, Gastão. *Methodo pratico para aprender a lingua franceza: primeira parte*. 13.ed. Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte: livraria Francisco Alves, Paulo de Azevedo CIA. 1930. 317p.

SCHIMIDT, Maria Junqueira. *La littérature française*. 5.ed. São Paulo: companhia editora nacional, 1948. 318p.

7.3 Gramática da língua latina

CARVALHO, José P. de. *Latim*. [s.l.:s.n.], s.d. p. 11-140 (faltando páginas).

D'AZEVEDO, A. J. da. *Gymnasium latinum tertium et quartum: curso oficial de latim*. vol. II. São Paulo: Saraiva S/A. 1948. 320p.

D'AZEVEDO, A. J. da Silva. *Gymnasium latinum*. [s.l.:s.n.], s.d. p. 35-338p. (faltando páginas)

LODEIRO, José. *Traduções dos textos latinos*. 12. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1955, 384p.

LODEIRO, José. *Separata do livro Traduções dos textos latinos*. 9. ed. corr. e aum. Rio de Janeiro: Globo, 1952. 79p.

MAGNE, Augusto. *Primeira gramática latina: para as quartas séries ginasiais*. São Paulo. Editôra Anchieta S.A., 1947. 210p.

MAGNE, Augusto. *Noções fundamentais de gramática latina*. São Paulo: Livraria Martins, 1943. 267p. (redigido em conformidade com os novos programas oficiais)

NÓBREGA, Vandick Londres da. *O latim do colégio*. [s.l.: s.n.], s.d. p. 201-484 (faltando páginas)

PETER, José Ladislau. *Grammatica latina para os gymnasios do Brazil*. 4. ed. São Paulo e Rio de Janeiro: Weiszflog Irmãos, 1917. 228p. (de acordo com o programa do gymnasium nacional)

8. Literatura

D'AZEVEDO, A. J. da S. *Metamorphoseon: libri XV enucleati*. 2. ed. São Paulo: Edições Saraiva, 1953. 181p.

GÓES, CARLOS. *Theatro das crianças*. [s.l.: s.n.], s.d. p. 31-154 (livro faltando páginas).

MARO, Públio Vergílio. *Eneida*. Trad. J. C. São Paulo: Livraria Salestina Editôra. s.d. 179p. (Coleção Salesiana – Série didática n° 14).

9. Música

NEVES, Cotas. *Verdi*. Rio de Janeiro: Minha Livraria Editora, s.d. 157p. (Bibliotheca dos Heroes – heroes da música n. 4).

10. Biografia

MENUCCI, Sud. *O que fiz e pretendia fazer: defesa e fundamentação da reforma do ensino de 1932*. São Paulo: Piratininga S/A. [1932?].127p.

11. Outros

11.1 Documentos oficiais

BRASIL. *Estatutos da sociedade brasileira de autores teatrais*. Brasília: [s.n.], 1978. 32p.

BRASIL. Ministério da Fazenda, Secretaria da Receita Federal. *Imposto de renda*. [s.l.: s.n.], 1970. 27p.

BRASIL. Ministério do interior. *O município e sua dívida ativa*. [s.l.: s.n.], 1970. 49p.

BRASIL. *Tabela de indenizações por incapacidade permanente, resultante de acidente do trabalho*. Portaria n. 4, de 11-6-59. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacio-

nal, 1059. 45p.

DIREITO JUDICIÁRIO PENAL. [s.l.: s.n.], s.d. p. 2-180. (faltando páginas).

JAPAN Ministry of Foreign Affairs. Japanese Government. *Statistical handbook of Japan*. [s.l.: s.n.], 1961. 130p.

JUSTIÇA DO TRABALHO. *Regimento interno do Tribunal Superior do Trabalho e regimentos internos dos Tribunais Regionais do Trabalho no Brasil*. Rio de Janeiro: Editôra Nacional de Direito Ltda, 1958. 351p. (Coleção de leis e regimentos dos tribunais).

NOVA LEI DE ESTIMULOS À CONSTRUÇÃO CIVIL. Lei 4.864, de 29 de nov. de 1965 e outras leis fiscais. São Paulo: Instituto Brasileiro de Direito Fiscal, s.d. 78p.

PRÁTICA E JURISPRUDÊNCIA DO EXECUTIVO LEGAL. [s.l.: s.n. s.d.]. 334p.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de estado dos negócios do interior. *Lei n.4.320, de 17 de março de 1964*. São Paulo: imprensa oficial do estado, 1975. 83p.

SÃO PAULO. Egrégio Tribunal de Justiça de São Paulo. *Apelação criminal n.º 11.855*. São Paulo: Typ. e Papelaria Michel, Moraes & Cia, 1923. 20p.

SÃO PAULO (Município). *Decreto n.º 6.834, de 5 de janeiro de 1967*. Regulamenta os impostos predial e territorial urbano e as taxas de limpeza pública e de conservação de vias e logradouros públicos. Prefeitura do município de São Paulo. 32p.

SÃO PAULO (Município). *Decreto n. 6.834, de 5 jan. de 1967*. São Paulo: [s.n.], 1967. 32p.

SÃO PAULO (Município). *Lei n.6.989, de 29 de dez. de 1966*. São Paulo: [s.n.], 1963. 40p

SÃO PAULO (Município). *Projeto de lei n. 34/79*. São Paulo: [s.n.], 1979. 35p.

SÃO PAULO. Provimento n.1/74 acompanhado de parecer expedido pelo Egrégia Corregedoria Geral da Justiça do Estado de São Paulo. *A reurbanização de Santana e Jabaquara*. [s.l.:s.n.], 1974. 88p.

11.2 Comunismo

MONTEPIN, Xavier de. *O testamento vermelho*. São Paulo: Linográfica, s.d. p. 7-604. (faltando páginas).

OLIVEIRA, Plínio Corrêa de. *Acordo como regime comunista: para a igreja, esperança ou autodemolição?* São Paulo: Vera Cruz Ltda, s.d. 127p.

O COMUNISMO RUSSO E A CIVILIZAÇÃO CRISTÃ. [s.n.: s.l., s.d.]. p.5-129.

RUMOS DA DEMOCRACIA CRISTÃ. *Convenção nacional de 1955*. São Paulo: Diretório Regional do P.D.C. 1955. 35p. (coleção documentos).

11.3 Contabilidade

ARAÚJO, Antonio. *Isonomia salarial*. São Paulo: Sugestões Literárias S/A, 1976. 24p. (boletim informativo “Sugestões”).

FÁVERO, Flaminio. *Do livramento condicional*. Bauru: [s.n.], 1955. 16p. (Conferência proferida em 4 mai. 1955 na semana de estudos penitenciários).

LEBRET, L. J. *Princípios para a ação*. 2. ed. rev. São Paulo: Edições Sal, 1952. 92p. (coleção Economia e Humanismo).

LIMA, Cláudio Vianna de. *Cheques sem fundos*. 3. ed. ver. e ampl. Rio de Janeiro: M.S. Rodrigues, 1965. 20p.

LEME, Ernesto. *Direito comercial*. [s.l.: s.n., s.d]. 488p.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. Código de ética profissional. São Paulo: [s.n.], 1962. 10p.

QUEIROZ, Octavio de. (Organizado e compilado). *Legalização de sociedades comerciais*. São Paulo: artes gráficas mangione Ltda, 1945. 132p.

RIBEIRO, Eugenio. *Noções de escripturação mercantil*. Campinas: casa mascotte, 1930. 157p.

SENAC. Serviço Nacional de aprendizagem comercial. Departamento Regional de São Paulo. *Corretor de imóveis*. n. 2. São Paulo: [s.n.], 1974. 23 p.

SENAC. Serviço Nacional de aprendizagem comercial. Departamento Regional de São Paulo. *Corretor de imóveis*. n. 6. São Paulo: [s.n.], 1974. 23 p.

SENAC. Serviço Nacional de aprendizagem comercial. Departamento Regional de São Paulo. *Corretor de imóveis*. n. 7. São Paulo: [s.n.], 1974. 19 p.

11.4 Saúde e enciclopédia

ALMANAQUE MUNDIAL. 1977. São Paulo: editora Três, [1977?]. 639p.

LORENZ, Francisco Valdomiro. *Homeopathia domestica brasileira*. [s.l.:s.n, s.d]. p. 17-284.

MÉDENA, Vicente de. *A cirurgia biologica da epilepsia essencial*. São Paulo: livraria ateneu José Bernardes, 1942. 88p.

NO MEIO DE NÓS. Marília: [s.n.]. ano XX, n.207.32p.

PREFÁCIO. [s.l.: s.n.], s.d. p.5-270. (faltando páginas)

SPINA, Victor; RAIÁ, Rui; REGINATO, Luiz Eugênio. *O tratamento do quelóide*. Separata de “O Hospital”. Rio de Janeiro: [s.n.], 1953. p. 497-515.

12. Folhas avulsas

12.1 Capas

AGUDO, J. Dias. *O sincretismo infantil (uma experiência pedagógica)*. 1ª secção – Ciências e Técnicas – Número 12.

Antologia. *A bandeira do Brasil* (Educação Cívica Escolar). São Paulo, 1945. (capa e contra-capas).

BINET, Alfred; SIMON, T.H. *Testes para a medida do desenvolvimento da inteligência*. Trad. Lourenço Filho. 3. ed. . São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo (Weiszflog irmãos incorporada). s.d.

Cícero (obras).

Direito tributário. Vol. I

EDUCAÇÃO. Vol. IV. São Paulo: Livraria Liberdade, Ago. Set., 1931.

Estados Unidos do Brasil. *Tabela de indenizações por incapacidade permanente, resultante de acidente de trabalho*. Portaria n.º 4, de 11-6-1959. Departamento de Imprensa Nacional. Rio de Janeiro, Brasil, 1959.

LOBATO, Monteiro. *Urupês*.

MAUROIS, Andre. *Suplementos e costumes*, Rio de Janeiro: Casa Editôra Vecchi Ltda.

NÓBREGA, Vandick Londres da Nóbrega. *Comentários*.

NÓBREGA, Vandick Londres da Nóbrega. *O latim do ginásio: programa completo da 3ª e 4ª séries do curso ginasial*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

SAMPAIO, B. *Tangolomango* (versos).

São Paulo Editora S.A. imprimiu.

SÃO PAULO. Departamento de Educação. Decreto – Lei n. 16.085, de 14 de setembro de 1946. Dispõe sobre a criação de cargos no quadro do ensino. Decreto n. 16.205, de 17 de outubro de 1946. Aprova regulamento para execução do decreto-lei n. 16.085, de 14 de setembro de 1946. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1946.

SOUZA, Iza Ramos de Azevedo. *Cenas infantis quarto ano*. Editora do Brasil S.A.

QUEIRÓZ, Octávio. *Legalização de sociedades comerciais*. São Paulo, 1945.

THIRÉ, Cecil. *Manual de matemática*. 3º ano (colégio): Livraria Francisco Alves.

12.2 Partes do livro

A memória p. 13

Através de revistas e jornais.

CAMPBELL, David R. *A world about the league*.

“[...]ção do porco rivalizar em rapidez [...]”

Capítulo IV Aurora nascente.

Cardeal de Montmorency

Ciências Físicas e Naturais 2ª série. A Encadernadora S.A, 1934

Comp. Melhoramentos de São Paulo.

Continente Antártico

“[...]dancia, mas mandamos vir do estrangeiro, o que podíamos fabricar.”

“[...] em sociedade; assim o exige [...]”

Este livro é uma edição Saraiva.

Índice. A afetividade da criança. A afetividade e a educação.

Índice do Volume VIII.

Índice Introdução

“Esta impressão faz com que [...]”

J. Blaize [...]

Libros de Interés General para Comerciantes y particulares.

MARQUES, Luciano. Fado Manoel Monteiro.

Manual prático e ilustrado do encadernador.

O nacionalismo de Castro Alves.

O latim do colégio.

“[...] para a fabricação do óleo de espécies [...]”

REVISTA DO PROFESSOR. A capa deste número. Ano XV, n. 37, São Paulo, dez. 1957.

REVISTA DO PROFESSOR. O discurso que estava faltando. Ano XI, n. 16, mai. 1953.

RUFO, Cardeal. “Olhemos para traz [...]”

Os Múltiplos Sujeitos da História: Ação e Reflexão na Comunidade Escolar¹

Rosângela de Lima Vieira²

Resumo: O projeto “Os múltiplos sujeitos da história: ação e reflexão na comunidade escolar” caracterizou-se como pesquisa e ação didático-pedagógica. Seus objetivos principais foram: caracterizar as diferentes concepções de história e de sujeito presente na ação e na comunidade escolar; analisar o material didático-pedagógico disponível nas escolas, observando a concepção de sujeito histórico inserido neles; e elaborar material didático-pedagógico que estimulasse a reflexão sobre os conceitos de sujeito na história e suas consequências políticas no cotidiano. A história ensinada a partir de grandes vultos e personagens distinguidos pela elite leva a uma concepção passiva de cidadania. Por outro lado, essa mesma área do conhecimento pode estar a serviço da formação de uma sociedade de sujeitos críticos e ativos. O projeto foi desenvolvido com quintas séries de uma escola pública de Marília/SP.

Palavras-chave: História, conhecimento histórico, ensino de história, sujeito histórico.

O texto apresenta de forma sucinta a realização de um projeto de intervenção na realidade escolar, desenvolvido dentro do programa “Núcleo de Ensino” da Universidade Estadual Paulista. Será apresentada a fundamentação teórica que instigou a formulação do projeto, as dificuldades de sua execução dadas as circunstâncias históricas em que foi implementado, e algumas das características de sua execução.

O Projeto caracterizou-se como pesquisa, ação didático-pedagógica e produção de material didático-pedagógico. Seus objetivos principais foram: caracterizar as diferentes concepções de história e de sujeito presente na ação e na comunidade escolar; analisar o material didático-pedagógico disponível nas escolas, observando a concepção de sujeito histórico inserido neles; e elaborar material didático-pedagógico que

1 O projeto foi desenvolvido nos anos de 2008 e 2009 na Escola Estadual José Alfredo de Almeida na periferia do município de Marília/SP. Meus agradecimentos aos alunos e alunas da FFC / UNESP – campus de Marília que fizeram parte desse Projeto: Alessandra Soler, Ariane Ester C. Mendonça, Antonio Carlos Lopes Pellegrini, Cristina da Costa Santos, Danielle Cristine Ribeiro, Franciele Del Vecchio do Santos, Jair Simoni Júnior, Letícia da Silva B. e Vasconcellos, Marcus Vinícius Cardoso, Marcela Costa Machado, Sara Ramalho Putini, Sheila de Souza Lima e Silas Rodrigues Machado.

2 Doutora em história, docente do Departamento de Ciências Políticas e Econômicas da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP – campus de Marília.

estimulasse a reflexão sobre os conceitos de sujeito na história e suas consequências políticas no cotidiano.

Também o diálogo interdisciplinar pautou o desenvolvimento do Projeto, uma vez que integrou alunos dos cursos de Pedagogia e da licenciatura em Ciências Sociais no conjunto de seus bolsistas, estagiários e colaboradores.

A área do conhecimento de História – disciplina obrigatória no Ensino Fundamental e Médio – como as demais disciplinas das ciências humanas e sociais, apresenta diferentes abordagens advindas das várias concepções de homem e de sociedade. Em decorrência disso a postura política do pesquisador e suas opções metodológicas levam à construção de uma interpretação dos fatos históricos que se diferenciam no corte cronológico a ser estudado, nas fontes utilizadas, e na concepção de sujeito do processo histórico, entre outros elementos constitutivos.

O conhecimento histórico transformou-se profundamente ao longo do século XX. Disso resultou um grande leque de abordagens historiográficas e conseqüentemente de métodos de ensino da disciplina nos anos escolares. Da *história tradicional* à *nova história* transformaram-se os objetos, os objetivos e os métodos de pesquisas e de ensino da história. Contudo, tal conjunto das transformações tem tido ainda grande dificuldade de penetrar no universo escolar.

A chamada nova história “*é a história escrita como uma reação deliberada contra o ‘paradigma tradicional’...*” (BURKE, 1992: p. 10). Segundo esse historiador as mudanças da nova concepção de história podem ser resumidas em seis pontos principais: 1) Enquanto a história tradicional tinha por objeto a política e o Estado, a “nova história começou a se interessar por virtualmente toda a atividade humana” (idem, p. 11). 2) Ao fazer isso essa nova abordagem também questionou a noção de tempo cronológico tradicional, já que as atividades humanas possuem uma temporalidade própria. 3) Conseqüentemente a história nova rompeu com a percepção de sujeito da história como sendo “os grandes homens” e passou a buscar a multiplicidade de sujeitos nos eventos históricos. 4) Com essa mudança, que somente foi possível por uma abertura no entendimento do que sejam as fontes históricas, passou-se da utilização única e exclusiva dos documentos oficiais para a percepção de que tudo poderia ser uma fonte de informação. 5) Se outros sujeitos passam a ter voz nessa nova história, obviamente as perguntas às fontes também se modificam e novas interpretações são construídas. 6) A nova concepção de história ultrapassou definitivamente os problemas quanto à objetividade da disciplina, assumindo-se como tendo um grau considerável de subjetividade.

O processo de renovação do conceito de sujeito histórico teve como ponto de origem o debate entre as influências da história tradicional e as novas representações oriundas

da Nova História francesa e do marxismo britânico. É o caso Emmanuel Le Roy Ladurie, na obra *Montaillou*, que apresentou a história dos camponeses medievais num claro deslocamento da abordagem econômica e estrutural e do saber focado nos grandes personagens da história, para as relações cotidianas e para o vivido dos setores populares. Por outro lado, Edward Thompson explicitou a formação da classe operária inglesa no início do período industrial, iluminando as práticas cotidianas, suas intencionalidades e sua complexa relação com a cultura popular como forma de resgate do *fazer-se* da consciência da classe trabalhadora. Outros autores fizeram uma análise dessas inovações e passaram a teorizar sobre a necessidade de se produzir uma *história do ponto de vista dos de baixo*, na expressão de Jim Sharpe, que defende essa perspectiva como uma necessidade de corretivo à história da elite.

Há ainda outras relevantes contribuições. A história do cotidiano, por exemplo, para Fernand Braudel “a introdução da vida cotidiana no domínio da história (...) caracteriza maneiras de ser e de agir desmedidamente perpetuadas”. Assim se apresenta a condição de todos, incontestavelmente, todos como sujeitos da história. Segundo ele “a maneira de comer, de vestir, de morar, para os diversos estratos, nunca é indiferente”. (BRAUDEL, 1995, p. 17).

Marx, por sua vez, propôs uma noção na qual a história estava sempre aberta e seus rumos por vezes incertos, daí os constantes embates entre as classes. Quando afirmou que os homens fazem sua própria história ainda que sob circunstâncias influenciadas pelo passado, ele propôs que a compreensão do processo histórico continha uma gama de variáveis compostas pela multiplicidade do vivido (Estado, política, economia, vida cotidiana, cultura, tradição, etc) em sociedade.

A abordagem aqui utilizada como referencial no desenvolvimento do projeto parte da percepção da disciplina de história, tendo entre outros objetivos, desenvolver a reflexão crítica sobre o passado e sobre o presente. A história ensinada a partir de grandes vultos e personagens distinguidos pela elite leva a uma concepção passiva de cidadania. Por outro lado, essa mesma área do conhecimento pode estar a serviço da formação de uma sociedade de sujeitos críticos, ativos e participantes.

O Ensino Médio no Brasil possui, desde 2006, as Orientações Curriculares produzidas pelo Ministério da Educação, em três volumes. O terceiro “Ciências Humanas e suas Tecnologias” apresenta entre seus objetivos:

“auxiliar os jovens a construírem o sentido da História constitui, pois, um desafio que requer ações educativas articuladas. Trata-se de lhes ofe-

recer um contraponto que permita ressignificar suas experiências no contexto e na duração histórica da qual fazem parte” (Brasil, 2006, p. 65).

Certamente essa diretriz curricular assegura um papel importante à História: o de contribuir na formação de um indivíduo/cidadão capaz de analisar e refletir sua realidade. Mais à frente no mesmo documento, os autores afirmam: “o ensino de História, articulando-se com as outras disciplinas, busca oferecer aos alunos possibilidades de desenvolver competências que os instrumentalizem a refletir sobre si mesmos...” (idem, p. 67). Em outras palavras: pensar historicamente significa também pensar a si mesmo como sujeito do processo histórico.

O documento traz ainda os sujeitos históricos e a cidadania como conteúdos obrigatórios. No primeiro caso, justifica-se a abordagem dessa temática para favorecer que o aluno possa compreender

“a complexidade das relações sociais presentes no cotidiano e na organização social mais ampla permite indagar qual o lugar que o indivíduo ocupa na trama da história e como são construídas as identidades pessoais e as sociais, em dimensão temporal”. (idem, p. 75).

No que tange o tema da cidadania, a diretriz atribui a essa área do conhecimento uma grande importância, explicitando que é preciso “ressaltar o papel central da História para alicerçar a prática da cidadania.” (idem, p. 79).

Diante do exposto, torna-se indispensável articular essas duas temáticas, o que é possível ao professor de história, dada a especificidade de sua área de trabalho. O projeto desenvolvido buscou colaborar na realização dessa tarefa na sala de aula, bem como na preparação dos alunos universitários em formação didático-pedagógica para realizá-la.

As atividades do projeto ocorreram em duas frentes específicas e complementares: estudos de cunho teórico-prático e atividades na escola.

Desenvolvimento do Projeto

1- Estudos Teóricos

As reuniões ocorridas quinzenalmente com a participação da coordenadora, bolsistas e colaboradores, iniciaram-se com os estudos de textos que proporcionassem

um maior embasamento teórico, visando compreender as principais características da Nova História, para posteriormente traduzir este conhecimento de maneira adequada à realidade escolar.

De uma forma geral, sabemos que a história tradicional, contada do ponto de vista da elite, relata o que é de seu interesse e sob sua perspectiva, não mostrando o processo histórico como tendo o homem comum como parte dele. A superação dessa concepção de história ainda presente na maioria das escolas motivou este projeto de intervenção na comunidade escolar, propondo uma nova maneira de ver e estudar a história. Para isso, programou-se inicialmente um período de permanência na escola selecionada para diagnosticar as diferentes concepções de história e sujeito daquela instituição educacional.

2- Atividades Práticas

Logo de início, deparamos com a atual Proposta Curricular da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo como um grande entrave no desenvolvimento do projeto, uma vez que a *Proposta* contém material didático e cronograma pré-estabelecidos, dificultando a flexibilização didática do professor na sala de aula. Por sua vez, as escolas ofereceram resistência na aceitação de projetos, pois temiam que esses prejudicassem a aplicação da Proposta governamental, avaliada periodicamente por meio de provas para os alunos elaboradas pela própria SEE. O desempenho dos alunos nessa avaliação condiciona a avaliação da escola e, por consequência, o bônus salarial dos professores, funcionários e direção escolar.

As primeiras reuniões, com a direção da escola e os membros do grupo do Projeto em HTPCs, demonstraram grandes dificuldades no desenvolvimento de nossos objetivos. Muitos os professores estavam desmotivados e completamente inseguros com as exigências da nova proposta curricular da Secretaria, que obriga a aplicação dos *Cadernos* e a avaliação dos alunos para a mensuração do aproveitamento do conteúdo deles. Isso fez com que os professores impusessem certas condições para a nossa presença nas aulas.

Foi então proposto que se utilizasse os conteúdos dos *Cadernos* atrelando-os aos objetivos do projeto, o que fez com que tivéssemos que repensar todo o nosso percurso para a efetivação de nossos propósitos.

Indicaram ainda que trabalhássemos apenas com as quintas séries do ensino fundamental, por se chegar à conclusão de que as deficiências educacionais dos alunos vinham da base, e nossa atuação com essas turmas poderia então colaborar de alguma forma na diminuição de alguns problemas específicos daquela escola.

Assim, somente pudemos desenvolver o Projeto com as quintas séries e necessariamente seguindo o conteúdo dos *Cadernos* da Proposta Curricular da SEE. Por isso, na etapa seguinte analisamos os *Cadernos* para então a partir deles encontrarmos os meios de introduzir a temática do sujeito histórico, finalidade principal do Projeto.

2.1- Análise dos Cadernos Curriculares do Estado de São Paulo

Durante as reuniões e discussões dos textos teóricos, o grupo tomou ciência de que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo havia implementado uma nova proposta curricular. Nessa havia pontos antagônicos com a proposta inicial do projeto. Logo, a primeira medida tomada foi analisar o material³ para explicitar a concepção de história subjacente no conteúdo dos *Cadernos* e avaliar o percurso necessário a ser empreendido a fim de alcançarmos nossos objetivos.

O resultado da análise dos Cadernos demonstrou claramente que a proposta da SEE retira toda autonomia do professor por conduzir todos os seus movimentos pedagógicos dentro da sala de aula. Embora a própria Proposta se apresente apenas como um guia para os professores, há no final de cada bimestre, contraditoriamente, uma prova externa feita pelo Estado, deixando o professor refém desse material.

Em termos teóricos, os Cadernos de História desenvolvem uma concepção tradicional de História por todas as questões já discutidas: quem faz a história são apenas os grandes homens, essa história é contada a partir dos documentos oficiais, e na ordem cronológica clássica, etc.

Por sua vez, o projeto pedagógico da E.E. José Alfredo de Almeida propõe resgatar a qualidade de ensino da escola pública, pretendendo uma “formação ampla”, que articule o conhecimento significativo e contextualizado a partir dos conteúdos curriculares e dos projetos específicos da escola que visam atender às necessidades dos seus educandos. Todavia, ao seguir a Proposta da SEE, que busca unificar a distribuição curricular dos conteúdos, metodologias e avaliações no Estado de São Paulo, a escola em questão, perdeu sua identidade.

Assim também o professor de história, submetendo-se aos “Cadernos do professor” enviados pela Secretaria de Ensino do Estado, sente-se limitado ao se propor desenvolver no aluno uma análise crítica da História, com o objetivo de construção de uma autonomia intelectual.

3 Foram examinados todos os cadernos de todas as séries do Ensino Fundamental (de 5ª à 8ª séries) Médio (1ª a 3ª séries) do primeiro bimestre.

Na realidade, o que se observa é a reprodução de um discurso hegemônico que vê a instituição escolar sob a ótica da rentabilidade e eficiência empresarial, ao condicionar professores a planos de aula a pré-estabelecidos pela Secretaria do Estado. Como trabalhar a dimensão de sujeitos da história nos alunos, se os próprios sujeitos da escola, os professores, foram colocados num patamar secundário perderam a subjetividade do trabalho pedagógico.

O receituário neoliberal para educação, presente na ‘nova’ Proposta Curricular do Estado de São Paulo implementada em 2008, não leva em conta que “o currículo não é um conceito, mas uma construção social, na qual se estabelece um diálogo entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos...” (CAÇÃO e MENDONÇA, 2011, p. 229)

Isso implica que:

“Partindo do princípio de que as escolas públicas, mesmo ao participarem da mesma problemática, não são iguais, cabe à equipe diretiva e pedagógica organizar sua ação pedagógica, buscando a autonomia do fazer educacional e pensando coletivamente a prática, sem perder de vista o vínculo entre ação-reflexão-ação, características das atividades humanas.” (Idem).

As autoras contrapõem-se a uma forma única, “um modelo universal de organizar o trabalho nas escolas” e propõem “a busca da identidade de cada uma delas.” (Idem).

Segundo CIAMPI et alii, embora o projeto da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo apresente “um discurso que sugere intenção de favorecer o protagonismo dos sujeitos escolares no processo educacional” (p. 366), concretamente impõe

“aos gestores, professores e alunos, a tarefa de aprender como executar, da melhor maneira possível, o que foi definido no plano curricular. [Inversamente] Será avaliada não a capacidade do governo na implantação de políticas públicas, mas a capacidade de os executores, nas escolas, se aproximarem/distanciarem dos objetivos pretendidos por elas.” (CIAMPI et alii, 2009, p. 368).

Ainda acrescentam,

“do ponto de vista estritamente pedagógico, a proposta curricular ‘São Paulo faz escola’ fere os preceitos mais elementares da tão propalada ‘autonomia escolar’, já que seus mentores entendem que as escolas e os professores possuem autonomia apenas para executarem uma proposta pronta e serem responsabilizados pelo fracasso.” (ibid., p. 372)

Os autores também reconhecem a negação da condição de sujeitos do processo ensino-aprendizagem para os professores.

“A forma pela qual o Caderno do professor (1º bimestre) procura ‘orientar’ minuciosamente cada passo da atuação docente através das Orientações de Atividades para a gestão da aprendizagem na sala de aula, estruturadas com base em sondagem e sensibilização, do tempo previsto para o desenvolvimento de cada atividade, da seleção de temas e conteúdos, das competências e habilidades, das estratégias, dos recursos materiais e das formas de avaliação e de recuperação, sinaliza para uma tentativa de controlar passo a passo a ação dos docentes”. (ibid., 376)

Enfim, apesar dessas circunstâncias históricas inegáveis, desenvolvemos atividades que pudessem minimamente atingir nossas metas iniciais do Projeto.

2.2- Desenvolvimento das Atividades

No contato com a realidade da sala de aula, os universitários⁴ envolvidos no Projeto constataram a atitude de rejeição das aulas e dos professores pela grande maioria dos alunos. Diante disso, a primeira tarefa foi a de conquistar os alunos e mostrar a eles que as atividades escolares poderiam ser agradáveis.

Na primeira atividade de intervenção, optou-se pela temática “a vida na pré-história” a partir de um “circuito de atividades”, desenvolvidas em aulas duplas. O circuito foi composto de quatro atividades a serem todas realizadas por cada um dos grupos de alunos, alternadamente: 1) leitura de um texto sobre a pré-história, ressaltando a característica da não-escrita e dos estudos a partir de vestígios. A avaliação da atividade era responder oralmente a pergunta feita pelo grupo anterior e propor, por escrito, outra para o grupo sub-

4 Bolsistas pelo Núcleo de Ensino, estagiários das licenciaturas de Ciências Sociais e Pedagogia, e colaboradores.

sequente. 2) observação de imagens com objetivo de complementar a atividade de leitura. A avaliação foi feita com a resposta de palavras cruzadas. 3) jogo da memória, elaborado em forma de cartas com perguntas e respostas que objetivavam distinguir nomadismo e sedentarismo. A avaliação consistia na participação no próprio jogo. 4) desenho livre em papel de metro para a elaboração de um painel para toda classe.

O circuito de atividades proporcionou uma interessante aproximação entre os monitores do projeto e os alunos de quinta série. A análise dos resultados da atividade demonstrou a possibilidade do lúdico como estratégia de aprendizagem. Dos resultados, destacou-se a comparação dos desenhos da atividade 4: aqueles que o fizeram no início da aula, como primeira atividade, com aqueles que fizeram ao final do circuito. Foi possível se observar concretamente o que eles sabiam do tema e o que aprenderam.

Para o passo seguinte, optou-se por enfatizar a leitura, principal dificuldade apresentada na atividade anterior. Por isso ao se trabalhar o tema Roma Antiga, decidiu-se por uma roda de leitura com a utilização também de imagens. O texto utilizado na atividade foi elaborado pelo próprio grupo participante do Projeto. Nele deu-se ênfase aos múltiplos sujeitos históricos da civilização romana, o que não poderia ser feito a partir do material produzido nos *Cadernos*, que não introduzem a temática do sujeito histórico.

O desenvolvimento dessa segunda etapa foi árduo, devido à grande dificuldade de leitura dos alunos daquelas quintas séries. Contudo, houve assimilação razoável do conteúdo pelos alunos, constatada pelos monitores nas aulas subsequentes.

Finalmente, deve-se reafirmar que a maior dificuldade no desenvolvimento do Projeto é a situação do professor em relação à atual Proposta Curricular da SEE. Ela retira do professor a autonomia de trabalho e, portanto, a sua própria condição de sujeito no processo ensino-aprendizagem. Como, então desenvolver um Projeto, cujo principal objetivo é desenvolver a consciência do sujeito histórico no cotidiano escolar?

Apesar das condições desfavoráveis, insistimos na continuidade do projeto. Nas etapas seguintes, ficamos encarregados de ministrar a aula sobre Roma Antiga que fazia parte de um dos conteúdos do caderno do 3º bimestre.

Novamente em um espaço maior, fora da sala de aula comumente usada pelos alunos fizemos uma roda de leitura. Elaboramos um texto sobre a história de Roma Antiga – dentro de nossos propósitos – e separamos umas imagens que eram mostradas por um retroprojetor no decorrer da leitura. Foi feita uma grande roda com todos sentados no chão. Cada um dos alunos lia um trecho do texto e em alguns momentos ocorriam intervenções de um de nós para retomar o que já havia sido lido e conversar sobre eventuais dúvidas.

Feita a leitura, tentamos iniciar um debate acerca do texto que tratava do cotidiano de Roma e dos múltiplos sujeitos que construíram a história do Império Romano.

Por se tratar de uma atividade que exigia mais silêncio e introspecção, sentimos um pouco mais de dificuldade em executá-la. Prevendo essa possibilidade na atividade de leitura, elaboramos um “dominó gigante” com perguntas e respostas que retomavam todo o texto. A sala foi dividida em diversos grupos, cada grupo recebeu cerca de quatro peças. Um dos monitores iniciou o jogo colocando a peça no chão e lendo a pergunta que ela continha. Então, os grupos tinham que ler as respostas de cada peça que estava com eles e identificar se possuíam ou não a resposta para aquela pergunta. E, assim foi sucessivamente até que todas as peças estivessem no chão na forma de jogo de dominó.

Outras atividades foram desenvolvidas, sempre buscando a utilização de meios lúdicos, já que trabalhávamos com quintas séries e que nessa faixa etária se torna indispensável o uso dessa estratégia.

Ao término do ano escolar, tínhamos mais condições de relacionamento com os alunos, professores e direção da escola. Por isso no ano seguinte, além de podermos continuar o Projeto, fomos atendidos no pedido de continuar com as mesmas turmas.

As principais atividades desenvolvidas foram uma incursão pelo tema do Renascimento. Desenvolvida a partir de trechos do filme *Agonia e Êxtase*⁵ do qual priorizamos cenas em que um grande número de homens desenvolvia o árduo trabalho em pedreiras, retirando enormes blocos de pedra, que se tornariam posteriormente importantes obras de Michelangelo, por exemplo.

Também sobre os povos pré-colombianos montamos uma atividade a partir dos principais monumentos da humanidade feitos por eles, como é o caso de Machu Picchu, para demonstrar a necessidade de muitos homens e mulheres naquelas construções majestosas, das suas sociedades e civilizações. E a partir disso destacar essa mesma característica em nossa sociedade atual.

Destacamos que o desenvolvimento desse Projeto sempre priorizou atividades que demonstrassem de forma simples e clara a realidade histórica, como resultado de um esforço coletivo e que todos nós somos responsáveis pela história da nossa época. No aspecto didático, as atividades desenvolvidas utilizaram diferentes métodos e materiais como: textos narrativos, poesias, imagens e jogos. Também foram variadas as avaliações dessas atividades: produção de textos, desenhos, jogos, e expressões verbais.

5 Filme norte-americano de 1965, dirigido por Carol Reed.

Conclusões

O desenvolvimento do Projeto deve ser avaliado por seus diferentes sujeitos. Para os alunos universitários que atuaram como monitores, as discussões teóricas e as práticas e observações do cotidiano escolar proporcionaram a compreensão de que as ações escolares não dão resultados imediatos; de que a relação professor/aluno constitui-se num elemento fundamental no processo ensino-aprendizagem; e que apesar das dificuldades – muitas vezes estruturais, como no caso dos *Cadernos da SEE* – é possível fazer um trabalho diferenciado, de qualidade e prazeroso.

Em seus relatórios individuais, destacam: “a importância da realização desse projeto encontra-se no fato de possibilitar a nós, estudantes de graduação em Ciências Sociais ou Pedagogia, a oportunidade de aliar a teoria apreendida no contexto acadêmico e a prática realizada no espaço escolar”; “no cotidiano de escola pública, nós presenciamos situações e adquirimos experiência no que diz respeito às possibilidades e dificuldades do exercício do trabalho docente no atual cenário educacional”; “a vivência das condições colocadas atualmente para o professor de escola pública, em virtude de constantes implementações de projetos e leis, tem visto a essência do trabalho docente, dotado de subjetividade e autonomia, ser capturada pelas determinações extra-escolares”.

Para os alunos da Escola Estadual José Alfredo de Almeida, ficou a idéia de que a escola pode ter coisas interessantes (mas que isso depende também deles mesmos), e por fim a idéia nuclear do Projeto: somos todos sujeitos históricos. O que pode ser sintetizado por trechos de suas redações finais: “eu entendi que não existe o grande homem porque se não tivesse (sic) as outras pessoas, ele não teria chegado onde (sic) chegou”, “a história não é feita por grandes homens e sim por escravos, servos e soldados e acho errado o que relatam hoje em dia deviam falar dos trabalhadores”, “se não tivesse (sic) os soldados, os reis e imperadores não iriam ganhar as guerras”.

A escola pode repensar seu pré-conceito em relação a quintas séries em geral. São crianças que precisam de estímulo, organização, e paciência nesse importante processo de maturidade a ser conquistada lentamente.

Para a coordenação do projeto devem ser destacados alguns elementos como a convivência entre alunos das licenciaturas em Ciências Sociais e Pedagogia como extremamente positiva, dado ao fato de as diferenças em suas formações serem possibilidades de evolução para ambos. Quanto aos pequenos das quintas séries foi possível de se observar o processo de aprendizagem de conteúdos, de organização, de saber esperar a hora de falar, de perguntar, etc. A convivência cotidiana com os monitores construiu uma proximidade entre eles o que facilitou o desenvolvimento do Projeto. Também o número de monitores

fez com que em cada atividade pelo menos dois deles fossem responsáveis por um pequeno número de alunos, promovendo condições bastante favoráveis para a realização das atividades propostas.

Por tudo isso, foi possível realizarmos o Projeto, atingir nossos objetivos e reafirmar nosso propósito de acreditar que é possível um trabalho crítico e de qualidade junto a escolas públicas e de periferia. Sobressaiu ao longo do processo a condição de sujeitos para os alunos das quintas séries, tanto no aspecto da aprendizagem do conteúdo das aulas de história, como na construção de sua aprendizagem por meio da participação nas atividades propostas e dos alunos monitores ao planejarem e executarem as atividades. O que objetivamente superou um dos entraves mais graves da Proposta da SEE.

Pode-se dizer que o Projeto atingiu seus objetivos por realizar a experiência de “múltiplos sujeitos da história”, tanto no seu conteúdo de ensino-aprendizagem, quanto em sua própria metodologia de aplicação. Isso porque os próprios monitores foram sujeitos na construção de cada etapa do processo, como também estimularam os alunos da 5ª série a serem sujeitos no desenvolvimento de cada atividade. Portanto, conteúdo e forma proporcionaram uma vivência teórico-prática realmente transformadora em todos os sujeitos participantes do Projeto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAUDEL, Fernand. **Escritos sobre a história**. Trad. J. Guinsburg e Tereza Mota. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992, 2ª ed.

_____. **Civilização Material, Economia e Capitalismo – séculos XV a XVIII**. Trad. Telma Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1995. Vol 1.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

CAÇÃO, M. I. e MENDONÇA, S. G. de L. “São Paulo faz escola?” Contribuições à reflexão sobre o novo currículo paulista”. In: GRANVILLEE, Maria Antonia. **Currículos, sistemas de avaliação e práticas educativas: da escola básica à universidade**. Campinas: Papirus, 2011.

CARDOSO, Ciro Flamarion e BRIGNOLI, Héctor Pérez. **Os métodos da história**. Trad. João Maia. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2002, 6ª ed.

_____. e VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1997.

CHAVEAU, Agnès e TÉTART, Philippe (orgs.). **Questões para a história do tempo presente**. Trad. Ilka Stern Cohen. Bauru: EDUSC, 1999.

CIAMPI, H.; GOGOY, A. P.; ALMEIDA NETO, A. S. e SILVA, I. P. **O currículo bandeirante: a Proposta Curricular de História no estado de São Paulo, 2008**. In: Revista Brasileira de História. São Paulo, v 29, nº 58, pp 311 a 382, 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v29n58/a06v2958.pdf>. <acesso em 19.jun.2012>.

JANTSCH, A. P., BIANCHETTI, L., (org.). **Interdisciplinaridade: para além do sujeito**. Petrópolis: 2000. 4ª edição.

As Necessidades Afetivas Infantis e as Questões da Agressividade e da Timidez Na Escola

Andréia Cristiane Silva Wiezzel¹, Ana Célia Carlin Martineli, Deise Caroline Rodrigues da Silva, Gislaíne Aredes Soares dos Santos, Jéssica Maria Gomes do Amaral, Letícia Del Bosque Peres²

Resumo: O projeto tem, por objetivos principais, investigar aspectos referentes à agressividade e timidez na educação infantil e orientar os professores na interação com as crianças, visando à melhoria da qualidade dos relacionamentos interpessoais na sala de aula. O trabalho parte dos pressupostos da psicanálise infantil winnicottiana e da pesquisa qualitativa, tendo como instrumentos de coleta de dados, observações, entrevistas e encontros lúdicos. A partir dos encontros lúdicos realizados com duas crianças – uma delas considerada agressiva e outra tímida - e orientações aos seus respectivos professores, foi possível minimizar os quadros de agressividade e timidez apresentados em sala de aula. Isto porque, durante os encontros lúdicos, as crianças tiveram oportunidade de expressar e elaborar os conflitos, desejos e angústias que influenciavam em suas condutas agressivas e/ ou tímidas em sala de aula, minimizando seu sofrimento. A vivência e revivência de tais conflitos, desejos e angústias, por meio do brincar, influenciou na melhoria de aspectos referentes aos estados emocionais das crianças, interferindo não apenas na qualidade de seus relacionamentos, como, de forma indireta, na aprendizagem.

Palavras-chave: agressividade, timidez, necessidades afetivas, educação infantil, brincar.

Introdução

O projeto *Contribuições às relações interpessoais e à dinâmica em sala de aula* iniciou-se na FCT-UNESP, campus de Presidente Prudente, no ano de 2009. O projeto foi criado com o desafio de se realizar um trabalho em extensão e pesquisa que trouxesse transformações ao espaço escolar.

A temática abordada - relações interpessoais na sala de aula - partiu da necessidade de se estudar as relações estabelecidas entre alunos-alunos e professores-alunos, tendo

1 Docente do Departamento de Educação da FCT-UNESP de Presidente Prudente e coordenadora do projeto.

2 Alunas do curso de Pedagogia e bolsistas do Núcleo de Ensino da FCT-UNESP de Presidente Prudente.

em vista as constantes queixas de professores quanto a alunos com condutas agressivas em sala de aula. A timidez foi tomada, também, como objeto de estudo, porque implica dificuldades de relacionamento que podem ter, assim como a agressividade, sérias implicações no futuro.

Dentro dessa perspectiva busca-se, por meio do projeto, investigar a luz da psicanálise winnicottiana e por meio de encontros lúdicos, as possíveis causas da agressividade e timidez infantil e trabalhar no sentido de orientar os professores para que compreendam as necessidades afetivas das crianças e possam interagir com elas de forma a auxiliá-las em suas dificuldades emocionais.

Além da investigação pretende-se realizar uma intervenção com as crianças selecionadas, também por meio de atividades lúdicas, com o objetivo de se minimizar os quadros de agressividade e timidez, tendo em vista os efeitos terapêuticos que o brincar pode proporcionar às crianças.

O projeto visa, ainda, contribuir à formação dos alunos do curso de Pedagogia por meio da relação teoria-prática, proximidade com a realidade escolar, construção de conhecimentos no que concerne ao desenvolvimento emocional e necessidades afetivas infantis e experiência na interação com crianças tímidas e agressivas.

Quanto aos professores que atuam na escola selecionada para o projeto, sabe-se que os cursos de licenciatura ainda não privilegiam o estudo da agressividade e timidez, de forma que estes não conseguem estabelecer um padrão de interação que efetivamente auxilie as crianças em suas dificuldades de relacionamento. Portanto, o projeto atua tanto na formação inicial quanto na formação continuada dos professores.

No ano de 2010 participaram 18 crianças no projeto, sendo que 15 apresentavam condutas agressivas e três manifestavam timidez. Houve a predominância de sujeitos de sexo masculino, com idades que variavam entre quatro e cinco anos.

Neste artigo, em decorrência da amplitude dos dados obtidos acerca das 18 crianças, optou-se por apresentar os resultados do projeto de extensão com relação a duas crianças de uma escola municipal de educação infantil de Presidente Prudente-SP, e discutir sobre dois temas bastante relevantes à área educacional na atualidade: a *agressividade* e a *timidez infantil na escola*, metaforicamente falando, duas faces de uma mesma moeda.

Para se compreender as origens da agressividade e da timidez na criança, inicialmente é importante esclarecer que a base para um desenvolvimento emocional saudável se dá na primeira infância, e que uma boa relação entre mãe-bebê é imprescindível a este processo. Tal relação, além de possibilitar a base ao desenvolvimento emocional

da criança, oferece condições para o aparecimento e desenvolvimento da consciência, permitindo a construção de uma personalidade integrada, vinculada às ideias de continuidade de ser e de existir.

A formação do vínculo entre a mãe e o bebê inicia-se na gestação, de forma que, quando este nasce, a mãe já está bastante envolvida e se esforça para atender às suas necessidades prontamente. Conforme aponta Winnicott (2006) há uma identificação da mãe com o seu bebê, que ocorre a partir de um estado psicológico muito especial da mãe, denominado pelo autor *Preocupação Materna Primária*. Esse estado permite que a mãe sinta-se como seu bebê, de forma a compreender e atender suas necessidades, fornecendo a ele experiências boas e de estruturação. Essa sensibilidade exacerbada dura apenas algumas semanas após o nascimento do bebê e, dificilmente, as mães se recordam depois que a ultrapassam.

A criança, sobretudo ao nascer, necessita de uma mãe *suficientemente boa*, cujos cuidados devem ir além da alimentação e higiene, incluindo o suporte às suas necessidades afetivas, em parte supridas pelos cuidados físicos. A criança que conta com uma relação calorosa, íntima e contínua com sua mãe ou responsável tenderá a ser saudável, do ponto de vista emocional.

Pelo fato de envolver inúmeros fatores ambientais e emocionais, nem sempre a criança poderá contar com os cuidados físicos e afetivos que demanda. Caso isto ocorra, utilizará recursos psíquicos específicos para lidar com os conflitos emocionais e impulsos destrutivos decorrentes das falhas ambientais. A agressividade ou a timidez serão desfechos destes recursos psíquicos, que podem variar tendo em conta a idade da criança e seu nível de desenvolvimento emocional.

A seguir, será apresentada uma breve explanação dos mecanismos que levam a criança à agressividade e à timidez, do ponto de vista de Winnicott.

1. A agressividade Como Sintoma

Ao nascer o bebê apresenta necessidades diversas que devem ser supridas pelo ambiente, em especial pela mãe, ainda que não exclusivamente. Em suma, é preciso que seja construído um ambiente facilitador, onde haja interações naturais satisfatórias que permitam aos processos evolutivos um desenvolvimento adequado, que possibilitará a base para a saúde mental da criança.

Muitas das necessidades afetivas do bebê, em particular nos primeiros meses de vida, se encontram ligadas às necessidades físicas, de certa forma. Um dos pontos que Winnicott (2006) destaca, a guisa de exemplo, é a questão do “segurar” o bebê:

O ato físico de segurar a estrutura do bebê é que vai resultar em circunstâncias satisfatórias ou desfavoráveis em termos psicológicos. Segurar e manipular bem uma criança facilita os processos de maturação, e segurá-la mal significa uma incessante interrupção destes processos, devido às reações do bebê às quebras de adaptação. (WINNICOTT, 2006, p.54)

Outra necessidade importante do bebê está relacionada à alimentação, em que a criança e a mãe terão que entrar em uma espécie de acordo: o bebê precisa querer o alimento e a mãe precisa querer oferecê-lo, de forma que o desejo do bebê seja satisfeito e este se sinta seguro quanto a ter alguém que o atenda quando necessitar. Com o tempo tal ato se tornará mais complexo do que simplesmente receber no momento em que pedir e, conseqüentemente, os sentimentos de frustração e ódio serão mais intensamente vividos, possibilitando que surjam adaptações que levam a criança a conviver com o fato de que nem sempre seus desejos ou necessidades possam ser atendidos e resolvidos prontamente.

É de extrema importância que a dependência completa do bebê em relação à mãe nos primeiros meses de vida seja reconhecida e os cuidados sejam dispensados a ele de forma satisfatória. Como já citado, as primeiras necessidades são de natureza físicas, tais como: o ato de segurar o bebê, de alimentá-lo, de vesti-lo. Juntamente com esses cuidados há a carga afetiva que apenas o contato humano pode suprir. O bebê é um ser humano em desenvolvimento e, portanto, sente diversas emoções (tanto boas quanto ruins) e é preciso que se sinta seguro, amado e acolhido para que o mundo seja percebido como um lugar bom e receptivo. Se não houver uma adaptação do ambiente para com o bebê, podem ocorrer prejuízos no desenvolvimento emocional, comprometendo aspectos de sua personalidade.

O conceito de *mãe suficientemente boa* é central neste contexto, já que esta consegue compreender seu bebê e suprir-lhe as necessidades de forma satisfatória, seja errando ou acertando. O importante é que o bebê sinta que pode contar com ela no momento em que for preciso. Falhas ocorrem e, se corrigidas a tempo, não destruirão a confiança depositada na mãe pela criança. Quando isso não ocorre a criança experimenta uma falha, que gera ansiedade e sensação de privação.

A relação do apego seguro, que deve ser criada nos primeiros anos, influenciará todo o resto da vida da criança. O apego seguro é formado pela presença da mãe, por meio da assistência que oferece nos momentos em que ela precisa, incluindo situações de conflitos

e angústias. A criança, então, criará vínculo estável com seu cuidador e aprenderá a criá-lo com as outras pessoas que fizerem parte do seu convívio. Criar relacionamentos duradouros e estáveis durante toda a vida deve ser aprendido nos primeiros anos ou a pessoa será insegura, pessimista e não conseguirá se relacionar satisfatoriamente com outras.

A mãe, por ser o indivíduo mais presente na vida da criança, torna-se, também, o alvo de todas as emoções infantis, podendo ser amada e odiada ao mesmo tempo. Essa ambigüidade gera conflitos internos, levando a criança a sentir culpa, porque fantasia que seu ódio e seu poder de destruição, podem, de fato, afetar a pessoa amada.

Esse e outros conflitos são comuns e fazem parte do processo de desenvolvimento emocional da criança. Porém, é importante auxiliá-la nesses momentos, pois, ainda que à criança seja oferecida a base necessária a um desenvolvimento emocional saudável, isto não impede a existência de impulsos agressivos na criança, dado que estes são inerentes à constituição do ser humano, conforme aponta Winnicott (2005).

Nesta perspectiva a criança começa a lidar muito cedo com a agressividade e depende, para alcançar uma organização interna que a permita integrar a própria destrutividade, de um ambiente acolhedor e que a auxilie no controle de seus impulsos. Daí a riqueza e a complexidade que envolve a relação entre mãe e bebê.

Em *A criança e seu mundo* Winnicott (1982) trata brevemente sobre as crianças com condutas antissociais e as raízes da agressividade. Ele explica que, embora os conflitos nas primeiras fases do desenvolvimento sejam corriqueiros, a relação que for criada com o ambiente é que irá amenizar ou aumentar tais conflitos.

O amor primitivo é também, por essência, destrutivo. Se o ambiente não propiciar um aprendizado de autodomínio, se a criança não estiver circundada de amor e também não se sentir segura, ela terá medo de seus próprios desejos e receio de que seus sentimentos de frustração possam destruir o mundo e as pessoas que ama, podendo colocar em risco seu desenvolvimento emocional satisfatório.

Desse modo quando a criança apresenta uma conduta tida como agressiva no espaço escolar, na verdade ela está pedindo a um adulto que a auxilie no controle de seus impulsos e emoções porque, por alguma razão, isso não ocorreu fora deste espaço. A criança, por meio de limites externos, aprende a ter o controle de si mesma.

A agressividade se constitui como uma das fontes pulsionais da criança e pode se manifestar como uma reação à frustração. Os impulsos destrutivos que dão origem a essa conduta encontram-se em todos os seres humanos, porém cada criança irá reagir de uma forma diferente a estes. Desde o ventre da mãe a criança já apresenta impulsos agressi-

vos, porém, ainda não há a intenção de destruir algo ou alguém, mas de alcançar prazer ao mover-se contra algum obstáculo. Winnicott (1982) completa dizendo que a *agressão está sempre ligada [...] ao estabelecimento de uma distinção clara entre o que é e o que não é o eu.* (WINNICOTT, 1982, p. 264).

Em *Privação e Delinquência* Winnicott (2005) destaca que o amor e o ódio são dois elementos principais na construção das relações humanas e estes envolvem a agressividade. A agressividade pode ser causada, também, pelo medo, e o bebê, por sua vez, experimenta com muito mais intensidade esses sentimentos do que um adulto.

Por mais que viva intensamente os sentimentos de amor e ódio, o bebê possui mecanismos para preservar o seu objeto de amor, no caso, a mãe. Ele pode sofrer, por exemplo, de inanição para não machucar o seio da mãe, ou seja, não destruir o objeto amado. Portanto, o bebê pode machucar, mas, também, proteger a mãe.

Forças contraditórias atuam dentro da criança, sendo preciso harmonizar o interior com o exterior para que as forças destrutivas não a prejudiquem. Através da expressão do interior no exterior é que se consegue o controle. A agressividade, neste caso, é uma exteriorização dos conflitos internos no mundo real, quando a criança passa a buscar uma força externa que possa auxiliá-la no controle de seus impulsos destrutivos.

Além do fator relacionado à dificuldade de natureza pulsional, ainda há que ser considerada a questão da frustração, na agressividade. Ainda de acordo com Winnicott (2005) uma criança que contava com uma mãe *suficientemente boa*, mas que, por algum motivo foi privada dessa mãe, pode vir a desenvolver a *tendência antissocial*. Conforme Winnicott (2005) a tendência antissocial tem base em uma boa relação que se perdeu e com a qual a criança pôde contar até certo ponto de seu desenvolvimento.

O roubo é uma das principais características da tendência antissocial, associado à mentira. A criança que rouba um objeto não está em busca do mesmo, mas da mãe que lhe foi privada e do seu amor, o qual ela acredita ter perdido. Segundo Winnicott:

Quando uma criança rouba açúcar, ela está procurando a boa mãe, de quem ela tem o direito de tirar toda a doçura que houver. De fato, essa doçura é a da própria criança, pois ela inventou a mãe e a doçura desta a partir de sua própria capacidade para amar, a partir de sua própria criatividade primária, seja ela qual for. Também procura o pai, se assim podemos dizer, que protegerá a mãe de seus ataques contra ela, ataques realizados no exercício de amor primitivo. Quando uma criança rouba

fora de casa, ainda está procurando a mãe, mas procura-a com maior sentimento de frustração e necessitando cada vez mais encontrar, ao mesmo tempo, a autoridade paterna que pode pôr limite ao efeito concreto de seu comportamento impulsivo e à atuação das idéias que lhe ocorrem quando está excitada. (WINNICOTT, 2005, p. 131)

Além desses principais sintomas pode-se observar, também, na tendência antissocial, uma tendência a provocar desordens e destrutividade, perda de apetite, enurese noturna, dificuldade diante de regras, mentiras, ameaças, dentre outros.

Segundo Winnicott (2005) a tendência antissocial não é um diagnóstico, esta pode ser encontrada tanto em crianças tidas como *normais* quanto em indivíduos neuróticos e psicóticos. Caracteriza-se por forçar o ambiente a tomar o controle: a criança obriga alguém a se encarregar de cuidar dela. Ela pode vir a acreditar na estabilidade dos cuidados externos se houver uma experiência contínua de controle por pessoas que sejam cuidadosas e lhes apresentem regras por um período prolongado de tempo, restabelecendo o vínculo afetivo que julga ter perdido.

2 A Timidez Como Sintoma

De maneira inversa ao quadro que se apresenta no caso das crianças tidas como agressivas, depara-se com outras que apresentam timidez, especialmente em sala de aula. Tais crianças, geralmente, são nervosas, imaginam que são perseguidas por alguém como um professor ou outras pessoas, apresentam dificuldades em fazer amigos, podem ainda apresentar perturbações de apetite e dores.

Retomando novamente à questão do apego seguro, a criança que sofreu privações, que foi frustrada e não recebeu o cuidado suficiente quando bebê e durante sua infância pode, também, desenvolver características relativas à timidez. Para elas o mundo não é seguro, as pessoas não aceitam erros e por isso elas têm medo de errar e se retraem.

Os conflitos das crianças tímidas apresentam as mesmas raízes daqueles das crianças agressivas, o que as diferencia é o modo como as experiências deixaram suas marcas em cada uma delas, isto é, como puderam lidar com os conflitos decorrentes das falhas ambientais. Portanto, as condutas agressivas e a timidez excessiva são desfechos diferentes de processos iniciais bastante próximos. Da mesma forma que a criança considerada agressiva sente raiva, a tímida também a sente, mas, ao invés de exteriorizá-la, a guarda dentro de si mesma.

A diferença básica entre as crianças tímidas e as tidas como agressivas é o modo como cada grupo lida com os seus impulsos. A criança agressiva tenta atacar o mundo externo porque tem dificuldades em controlar a sua agressividade e, ao assim proceder, descobre que sua destrutividade é limitada e que o mundo continua intacto. A criança tímida, por sua vez, não obtém essa experiência de satisfação porque se fecha em si mesma, sempre à espera de dificuldades, permanecendo com receio de seu potencial destrutivo. Ela é mais tensa, séria e controlada.

Geralmente essas crianças quase não são notadas, pois os professores, em geral, não enxergam a timidez como um problema, já que as crianças são mais quietas e não dão trabalho dentro da sala de aula, sendo consideradas “boazinhas”. Ignoram que a timidez pode vir a causar muitos problemas para as crianças, inclusive porque podem ter dificuldades no aprendizado por não conseguirem transmitir suas dúvidas e opiniões, além de manterem uma relação restrita com os colegas de sala, tendo dificuldades no desenvolvimento da sua sociabilidade.

A timidez tem, em seu entorno, a baixa-estima. A criança não acredita na sua capacidade de fazer e falar adequadamente e por isso evita as outras pessoas por medo de se comunicar ou de não conseguir executar o que lhe foi proposto, correndo o risco de ser avaliada negativamente:

O medo de que não vai conseguir é muito comum e acaba interferindo diretamente na autoestima e amor-próprio, além da autoconfiança. Uma pessoa que não age por medo de não conseguir, não acredita na sua capacidade e, assim, está perdendo também a oportunidade de conseguir reverter todo esse quadro. (MARTINS & LIMA, 2005, p.24)

Esses medos da criança estão ligados, também, à forma como esta é ou fora tratada pelos pais, pois, conforme Winnicott (1982), as crianças, ao observarem o comportamento que os pais têm para com elas e com os outros, vão construindo sua forma de ser. Relações que não proporcionam segurança, marcadas por pais excessivamente críticos ou que sejam ausentes do ponto de vista físico e/ou emocional, podem levar as crianças ao medo, isolamento e insegurança.

3. Metodologia

3.1 Sujeitos

Participaram do projeto duas crianças do sexo masculino, sendo uma delas de quatro anos de idade e tida como agressiva e outra, de cinco anos, considerada muito tímida.

3.2 Procedimento

Neste projeto, de natureza qualitativa, a contribuição da psicanálise é fundamental para a compreensão do desenvolvimento emocional da criança e dos processos que podem redundar em agressividade e timidez. Além das reflexões possibilitadas pelas teorias psicanalíticas foi privilegiado, como instrumento de coleta de dados, o brincar.

Para Winnicott (1982) e Aberastury (1992) o brincar é um meio eficaz para que a criança consiga expressar suas angústias e até entendê-las, podendo, assim, amenizar seus medos, angústias, sofrimentos, frustrações.

Nos anos pré-escolares a brincadeira é um meio fundamental para a criança resolver os problemas emocionais que fazem parte do seu desenvolvimento. A brincadeira é também um dos métodos característicos da manifestação infantil – um meio para perguntar e para explicar. (WINNICOTT, 1982, p. 224)

O brincar, nesta perspectiva, foi utilizado como forma coleta de dados e intervenção, permitindo que as crianças tivessem um espaço para se expressarem e se beneficiarem dos efeitos terapêuticos que o ato de brincar possui por si mesmo, já que, por meio deste, as crianças podem expor suas angustias e aflições e, até mesmo, elaborá-las.

Ao brincar, a criança desloca para o exterior seus medos, angústias e problemas internos, dominando-os por meio da ação. Repete no brinquedo todas as situações excessivas para seu ego fraco e isto lhe permite, devido ao domínio sobre os objetos externos a seu alcance, tornar ativo aquilo que sofreu passivamente, modificar um final que lhe foi penoso, tolerar papéis e situações que seriam proibidas na vida real tanto interna como

externamente e também repetir à vontade situações prazerosas. (ABERASTURY, 1992, p.15)

As crianças tinham liberdade para decidir quais os brinquedos e brincadeiras queriam executar, tendo à sua disposição uma caixa contendo vários brinquedos, selecionados de acordo com sua faixa etária. Os encontros lúdicos ocorreram individualmente, uma vez por semana, com a duração de cinquenta minutos. Estavam previstos para o ano de 2010, 32 encontros com cada criança, porém, em média, ocorreram de 24 a 30 encontros com cada criança, tendo em vista suas ausências escolares. As estagiárias que as acompanhavam, só participavam das brincadeiras se as crianças as requisitassem, caso contrário, estas somente realizavam observações.

Além dos encontros lúdicos com as crianças, foram realizadas observações em sala de aula para que se fizesse um levantamento de como as crianças interagem com seus colegas e professores e entrevistas com professores e pais/responsáveis das crianças. Todos os dados levantados nestes contextos foram de extrema importância para que se pudesse construir aspectos importantes da história de vida e compreender o cotidiano das crianças. A análise dos referidos dados e os resultados obtidos nortearam as orientações realizadas com as professoras das crianças.

O trabalho com as professoras ocorreu por meio de encontros realizados no H.T.P.C. (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo). No total, houve sete encontros e as atividades se desenvolveram em cinco etapas: 1- discussão teórica acerca do desenvolvimento emocional e necessidades afetivas infantis; 2- discussão teórica com as professoras acerca dos mecanismos que envolvem a agressividade e a timidez infantil; 3- diálogo com as professoras a respeito das crianças participantes do projeto, em que houve oportunidade de desa-bafos por parte das professoras e foi possível à coordenadora do projeto apresentar alguns dados já coletados que permitiam explorar alguns dos fatores que estavam influenciando na agressividade/timidez que as crianças apresentavam; 4- reflexão e desenvolvimento de técnicas de interação com as crianças e 5- avaliação do projeto e dos resultados obtidos.

O projeto foi tramitado junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da unidade universitária à qual o primeiro se encontra vinculado e todos os pais e professoras participantes assinaram o Termo de Consentimento.

4 Resultados e Discussão

Foram selecionados para serem apresentados neste artigo, resumos de dois casos, respectivamente, de uma criança tida como agressiva e outra como tímida.

4.1 A Conduta Agressiva de Marthin

O primeiro caso a ser apresentado é o de um garoto de quatro anos chamado *Marthin* (nome fictício), aluno do Pré I, que frequentava a instituição de educação infantil em período Integral. Ele participou do projeto pelo fato de possuir, na concepção da professora, atitudes agressivas em sala de aula.

Marthin apresentava-se “agitado” e inquieto em sala de aula, agredindo fisicamente as pessoas com ou sem motivos. Ainda de acordo com a professora, o garoto agia com ela num misto de amor e ódio: quando era elogiado a abraçava, beijava e permitia que fizesse o mesmo com ele. Quando o repreendia ele não a obedecia e resistia às tentativas de imposição de regras. A criança ainda era tida como ansiosa e nervosa, de forma a reagir de forma agressiva quando sentia que não era aceita pelo grupo de colegas da sala: empurrava, furava as outras crianças com o lápis, dava socos.

Com relação à família a professora declarou que a mãe do garoto era “difícil de lidar” e resistente, não colaborando para que o filho chegasse à escola no horário correto. Também afirmou que tanto o pai quanto a mãe eram “secos” com o filho, não eram “muito carinhosos” e eram “sistemáticos”.

Em entrevista com a mãe foi informado que a criança tinha um irmão de dois anos de idade, fruto de seu atual relacionamento, com o qual a criança brigava bastante. Além disso, afirmou que Marthin era “bem agitado”, sensível e resistente às ordens. Era uma criança que “explodia” se alguém mexesse com ela, era “autoritário”, tinha “gênio forte”, era “independente”, não conseguia se concentrar na escola e fazia perguntas sobre seu nascimento. Com relação a si mesma, a mãe considerava-se “mão frouxa”, impaciente e escandalosa; deixava os filhos fazerem “o que queriam”. Por outro lado, ressaltou qualidades como ser confiante, amiga dos filhos e “boazinha”.

Os encontros ocorreram entre os meses de março a novembro de 2010, totalizando 30 atendimentos que duraram, aproximadamente, 50 minutos. A primeira vez em que houve contato com a referida criança foi em sala de aula, em que se presenciaram momentos de fúria, nos quais ele mostrava os punhos, ameaçava agredir outras crianças e se atracou com uma delas. A frase “*Eu vou bater*” foi repetida, por ele, diversas vezes.

No primeiro dia de brincadeira na brinquedoteca escolar ele se mostrou muito curioso e ficou por muito tempo brincando de montar torres e olhando curiosamente para dentro de objetos com furos e cavidades. Aqui, com bases nas teorias estudadas, observam-se elementos de conflitos que envolvem a sexualidade, podendo a curiosidade pelos objetos com orifícios representar, hipoteticamente, o desejo de volta ao útero materno, conforme

Aberastury (1992). No caso ainda há o agravante de Marthin ter um irmãozinho de dois anos, o que contribui para um possível desejo de retorno ao útero materno.

Uma de suas brincadeiras preferidas, além das peças de montar, eram as peças de encaixe e, em um dos encontros, tentou durante algum tempo encaixar três peças. Quando finalmente conseguiu, jogou-as com impaciência na caixa e começou a chorar, pedindo pela mãe. Nesta situação algumas hipóteses interessantes puderam ser levantadas: a criança estava passando por curiosidades e conflitos de ordem sexual e, nesse momento de brincadeira, pode-se supor que um possível desejo fora expresso, mas, isso o levou a se sentir culpado, vindo o choro.

Durante as brincadeiras a criança, por vezes, apresentava atitudes agressivas, de destruição e olhava de forma desconfiada, como se estivesse a esperar uma reação da estagiária, que de forma firme e afetuosa se colocava de forma contingente. Pode-se pensar, neste contexto, que a criança buscava alguém que a impusesse limites. A criança que apresenta características agressivas tem dificuldades em controlar a sua raiva e, precisa de alguém que a auxilie. Conforme Winnicott (2005) os momentos de explosão de Marthin em sala de aula correspondiam a pedidos de ajuda quanto ao controle da destrutividade, por isso a importância de os professores estarem instrumentalizados para lidarem com esse tipo de conduta.

Ao longo dos encontros lúdicos as brincadeiras que predominavam eram de “lutas” entre bonecos e carrinhos, que expressavam, na concepção da criança, “uma luta do bem contra o mal”. Demonstrava bastante irritação e raiva com relação à mãe, porém, assim que a “atacava” na brincadeira, logo fazia a reparação. Marthin apresentava, portanto, em suas brincadeiras, vários elementos que apontavam para uma ambivalência em sua relação com a mãe e que era transferida à professora em sala de aula. Ele chegou a “matar” a estagiária e fazer o seu funeral e após concluído o enterro, ordenava a esta que “acordasse”.

Marthin possuía sentimentos contraditórios pela mãe, pois sentia ser tratado de forma diferente do irmão, que era fruto de um segundo relacionamento de sua mãe. O pai, assim como a mãe, também não oferecia muita atenção a ele, de forma que a agressividade foi colocada a serviço dos sentimentos de rejeição, raiva e frustração.

Durante os encontros lúdicos, Marthin pôde expressar seus sentimentos e realizar simbolicamente alguns de seus desejos, tornando possível uma externalização da dor e um contato mais efetivo com seus conflitos, de forma a elaborá-los. A partir dessa experiência ocorreu uma diminuição do sofrimento da criança, que progressivamente, passou a não mais necessitar de agressividade para expressar sua frustração e raiva.

Após alguns meses de trabalho com a professora em reuniões periódicas de H.T.P.C. (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) bem como de encontros lúdicos com a criança, foi realizada uma avaliação do projeto. Conforme a professora, já nos primeiros encontros lúdicos o aluno voltava mais calmo à sala de aula. Enfatizou, ainda, que a criança “estava interagindo mais e melhor”, se afastando menos das outras crianças e aceitando carinhos com mais facilidade, pois, era muito desconfiada. Os episódios de agressividade diminuíram e Marthin estava conseguindo controlar melhor seus atos impulsivos em sala de aula, aparentando mais facilidade em cumprir as regras e “se preocupando mais com o próximo”.

A criança, por sua vez, afirmou gostar dos encontros porque “a estagiária era legal” e porque tinha atenção só para ele. Diante disso é importante afirmar que a criança necessita de espaços lúdicos em que possam se expressar, mas, também, de um contato empático e de compreensão de uma pessoa que esteja disposta a percebê-la em suas manifestações e acolhê-la, oferecendo espaço para que possa se expor sem receios e com segurança.

4.2 A Timidez de Lucius

Outra criança que participou do projeto e possuía características relacionadas à timidez, foi um garoto do Pré I, *Lucius* (nome fictício), que tinha cinco anos de idade. Ele participou do projeto no período de 29/09/2009 até 04/10/2010, ocorrendo um total de 24 encontros lúdicos.

Lucius foi indicado pela coordenadora pedagógica e professora da escola como uma criança muito quieta, reservada, expressando sua opinião somente quando solicitado. Era uma criança discreta nos momentos em que ria e falava, não ficava andando pela sala - assim como as outras crianças faziam - e realizava tudo o que lhe era solicitado. Era visto como uma criança “passiva”, que não se envolvia em brigas, era bem aceito pelos colegas, falava baixo e era uma criança “séria”, com interações muito restritas em sala em sala de aula.

Com relação à família a professora disse não ter contato com a mãe de Lucius, pois, quem acompanhava a vida escolar do filho era o pai. Diante de outras questões que apareceram durante a entrevista e que envolviam a mãe de Lucius, percebeu-se que a professora tinha algo a dizer, porém, limitou-se a afirmar que não tinha contato e que, aparentemente, a família era afetuosa com a criança.

Ressaltou que o pai parecia ser bastante calmo, tranquilo, falava muito baixo, quase não se ouvia sua voz. A professora informou que o irmão mais velho de Lucius também havia estudado na escola e tinha a conduta muito semelhante à dele, com relação à timidez.

Em entrevista com o pai, este informou que o menino tinha um irmão menor, de sete meses, e outro maior, de oito anos. Relatou que o relacionamento entre Lucius e a família era bom, e que ele discutia pouco com os irmãos. Afirmou que viajava muito e que Lucius era “grudado” nele, inclusive a ponto de querer dormir junto. Disse ainda que o fato de viajar a trabalho incomodava muito o filho, afirmando que a criança ficava triste com sua ausência.

O pai se considerava “meio tímido”, apesar de “ser vendedor” e uma pessoa exigente e fechada. Apontou, como defeitos, o fato de ser “ausente”, estressado pelo trabalho, sair para jogar bola com os amigos e ser impaciente, às vezes. Como qualidades, disse “ser trabalhador”, “bom pai” e “preocupado com a família”.

Pontuou que o filho era “sistemático” e tinha um pouco de dificuldade na escola. Ainda para o pai, Lucius apresentava bom humor em casa, ficando um pouco irritado às vezes. Relatou que quando alguém pegava alguma coisa dele (Lucius) – talvez se referindo aos irmãos – o garoto não a queria mais de volta. Quando ficava doente, geralmente era acometido por alergias, dores na garganta ou gripe.

Apesar de gostar de brincar, principalmente com bonecos, carrinhos e joguinhos – conforme informou o pai – durante os encontros lúdicos Lucius passava a maior parte do tempo sentado com um boneco de super herói na mão e relatava, à estagiária, fatos ocorridos durante a semana e filmes a que assistiu, sempre repetindo alguns relatos durante o atendimento e também nos outros dias. Em momento algum se levantava, mesmo sendo permitido fazer isso na sala da brinquedoteca. Embora tivesse liberdade para abrir a caixa de brinquedos, explorá-la e escolher o brinquedo que quisesse para brincar, sempre optava pelo boneco de super herói. Isto demonstrou o quanto Lucius gostava e desejava ter o pai por perto, por isso segurava firmemente o boneco, manifestando um desejo de reter o pai.

Ao mesmo tempo em que via ou tinha esse pai como herói, Lucius apresentava uma espécie de trauma relacionado a assaltos. Em um dos encontros lúdicos, disse à estagiária, que sua casa havia sido assaltada por duas vezes. Logo em seguida, afirmou que seu pai, antes de ser vendedor, era soldado e “chefe” de polícia, ressaltando que, quando ele crescesse, também seria um soldado.

O garoto, por ter orgulho do pai, que era soldado, esperava que ele tivesse feito algo com relação aos assaltos, impedi-los talvez, mas isso não aconteceu. Nesse contexto, a relação entre Lucius e seu pai era marcada por um misto de orgulho e frustração. Tanto que, em encontro posterior, no momento em que o garoto retoma o tema nas brincadeiras, ele afirma à estagiária que comprará um cachorro bem forte para proteger sua casa. Tal diálogo

go reforça a ideia de que o pai não dava conta de cuidar da segurança da casa e do próprio Lucius, inclusive protegê-lo do irmão mais novo.

Em algumas das vezes em que brincou, expressou cenas em que animais lutavam uns contra os outros ou batidas de carro. Nestas brincadeiras, demonstrava o desejo de reparação, fazendo, algumas vezes, reviver o personagem que morria. As brincadeiras eram executadas de forma discreta, verbalizadas sempre em voz baixa, a ponto de algumas frases serem incompreensíveis.

Dentre as conversas que Lucius tinha com a estagiária, sempre havia a repetição de relatos de ocorrências envolvendo animais, morte, ataques, mordidas, arranhões, roubo, ladrão, facadas, “cadela grávida”, arma de fogo, tiro, puxões de cabelo, morte de animal que “perturbava” a avó, viagens do pai e brigas.

Já no terceiro encontro lúdico, Lucius comentou com a estagiária que a mãe dele estava grávida. Isto ainda não era sabido, pois nem a professora e mesmo o pai da criança falaram sobre o assunto durante as entrevistas. A estagiária ficou atenta ao relato para compreender como a criança estava se posicionando diante de tal acontecimento. A mãe esperava filhos gêmeos e Lucius não demonstrava empolgação com a “novidade”, ele revelava-se, sempre, muito angustiado com ameaça que os irmãos representavam, fantasiosamente, em sua vida. O conflito permaneceu com o nascimento dos irmãos, porém, acrescido de um fato novo: um dos bebês gêmeos faleceu, não se sabe em qual circunstância.

Lucius parecia não ter compreendido, ainda, o que havia ocorrido. Tanto que repetiu sempre esse relato à estagiária, por vários dos encontros. Ao mesmo tempo em que falava sobre a morte do bebê, Lucius reclamava que o “irmão menor” tinha dois carrinhos e ele apenas um, se queixava do choro do bebê, dizia que, quando o bebê chorava, a mãe o colocava no colo, acreditava que as coisas do irmão eram sempre melhores que as dele, reclamava que o bebê o mordida e puxava seu cabelo com força. Indagado sobre como reagia às mordidas e puxões de cabelo, Lucius disse que não reagia.

O fato de “não reagir” não era garantia de que não havia um desconforto com a situação, de que não havia a raiva, a frustração, rejeição, ciúmes e inveja ligados ao irmão mais novo. As brincadeiras do garoto eram permeadas por animais que eram atacados por outros com mordidas; um tigre que atacava um menino, que morria e depois revivia; um dinossauro forte que brigava com outro; um leão que arranhava um cavalo (neste momento Lucius mostrou seu braço arranhado pelo irmão menor); um leão que atacava um carro; um lagarto morto; um urso negro e bravo que foi atingido com uma faca.

Tais brincadeiras demonstraram os conflitos vividos por Lucius com a vinda do irmãozinho, os sentimentos ambivalentes que tinha por ele e o desejo de destruição, represen-

tado por morte, ataques, brigas. O garoto, que se julgava ou desejava ser um “urso negro bravo”, se sentiu atacado e ferido pelo irmãozinho, conseqüentemente a raiva e o desejo de destruição, foram inevitáveis.

A ideia de morte ainda aparece em outros relatos e brincadeiras realizadas pelo garoto ao longo de 2010. Primeiro, ao se deparar com um boneco de cachorro na caixa de brinquedos, disse à estagiária que o cachorro que pertencia à avó havia sido atacado e morto por outro cachorro, demonstrando estar bastante impressionado com a ocorrência. Outro fato ainda mais marcante para Lucius foi a morte planejada de um gato “que perturbava” a avó na hora de dormir, passando as patas pela porta da sala. Por coincidência, quem matou propositalmente o animal que incomodava a avó foi o seu pai. Conforme o garoto ainda havia mais um animal de estimação na família que seria morto por “perturbar” o ambiente. Talvez ele esteja fazendo referência ao próprio irmão mais novo, ao seu desejo, portanto.

O irmão mais novo estava ligado, ainda, às ideias de roubo (da mãe, de brinquedos, de atenção, da condição de Lucius como filho caçula etc), invasão de sua casa (ataque a seu corpo) e à “cadela grávida” (referência à conduta da mãe com relação aos filhos). Lucius sempre fazia menção a uma “cadela grávida”, que tinha vários filhotes e, por isso, vários namorados. Associou a gravidez da mãe, de filhos gêmeos, à situação da cadela que ele tinha em casa, acrescido do fato de que a mãe perdeu um dos filhos e a cadela teve seus filhotes doados. Houve uma espécie de identificação com os filhotes afastados da mãe, já que, com o nascimento do irmão, ele, de certa forma, se sentiu excluído do convívio com a mãe. Lucius afirmou estar triste pela doação dos filhotes de sua cadela. O garoto também poderia estar com receio de que, se “perturbasse” o ambiente, assim como o gato da avó, poderia ser destruído ou “doado”. Ao mesmo tempo e, com base na mesma argumentação, Lucius desejava o desaparecimento do irmão.

Análises dos dados obtidos nas entrevistas e atividades lúdicas mostraram que Lucius poderia ser tímido por vários fatores, tais como, a forma como os pais procedem/interagem diante das pessoas e da família, estabelecendo um padrão de interação que está sendo internalizado por Lucius; o tipo de relação que estabeleceu com os pais desde os primeiros anos de vida; a forma que pôde lidar com seus conflitos, tendo em vista os recursos emocionais que dispunha à época dos acontecimentos que os deflagaram.

A criança age de forma inibida, ainda, por medo de executar algo de forma errada, ou que não agrada o outro (o pai e o mundo são exigentes demais). Além disso, há claramente uma carência afetiva de ambos os pais, tanto do ponto de vista emocional como físico. Apesar de não ter sido possível entrevistar a mãe, esta parece estar meio ausente da vida de Lucius, talvez, nesta circunstância, por ter que cuidar do bebê e trabalhar. Porém, a si-

tuação em que Lucius se encontra, aponta para a possibilidade de que a privação materna e paterna já havia ocorrido em fase mais precoce de sua vida, o que teria contribuído, ao lado de outros fatores já enunciados, em seu quadro de timidez. A frustração nas relações parentais, conforme já explicitado, produz raiva e a criança, conforme suas possibilidades emocionais, reagirá de forma específica a seus impulsos destrutivos. A criança tímida, ao invés de projetar a raiva ao mundo externo, a projeta a si mesmo, por sentir culpa ou medo do desaparecimento dos pais, de quem depende.

O fato de o pai ser muito exigente e ausente bem como a presença muito restrita da mãe, também podem ser fatores que expliquem o fato de a criança não possuir confiança em si: “O fator ativo é o pai e a mãe, a conduta de ambos e as relações recíprocas dos pais, tal como a criança as percebe. É isso que a criança absorve, imita ou contra o que reage; é também o que a criança usa centenas de vezes num processo pessoal de autodesenvolvimento.” (WINNICOTT, 1982, p. 204).

Lucius nutre sentimentos ambivalentes pelo pai, gerados pelo amor e desejo não concretizado de permanecer mais próximo dele. O pai ausente e ao mesmo tempo muito exigente, também, provavelmente, não consegue oferecer ao garoto a atenção e até mesmo o contato físico que deseja e isso produz uma frustração na criança. É importante ressaltar, nesse contexto, que o pai de Lucius, por sua vez, também apresenta várias características que envolvem a timidez e certamente deve ter dificuldades em expressar seus sentimentos afetivos ao filho. Esse quadro geralmente gera ansiedade, angústia, baixa autoestima, raiva, frustração, sentimentos de rejeição e inferioridade, medo e insegurança, características percebidas em Lucius e em crianças tímidas, em geral.

Conforme entrevista de avaliação do projeto realizada com a professora que acompanhou Lucius em 2010, o aluno já estava interagindo com o restante da sala, expressando suas opiniões e dúvidas, pedindo para brincar e brincando em grupo, apesar de manter uma relação mais íntima com apenas um colega da sala, o que se considera algo comum. Ela disse que a criança estava “fofa”. Esta professora também passou por orientações durante o projeto sobre formas de se lidar e compreender a criança tímida.

A melhora percebida pela professora está relacionada ao fato de que, nas atividades lúdicas, a criança conseguia expressar e elaborar suas angústias e realizar desejos conflituosos - sem se preocupar com julgamentos - na companhia de uma pessoa (estagiária) disposta a ouvi-lo e compreendê-lo. A expressão e elaboração de conflitos, bem como a realização de desejos que a vida concreta não permite, diminuem o nível de sofrimento, ansiedade, frustração e raiva, contribuindo para que a criança possa conviver com as pessoas sem os fantasmas do medo, da angústia, do receio, da raiva, da culpa. Isso é algo muitíssimo significativo às crianças tímidas como Lucius, que se encorajou a participar

mais das aulas e a expandir seus contatos com os colegas de sala, sem tanto sofrimento ou esforço.

Também, é digno de nota, o trabalho realizado pela professora, que pôde identificar as dificuldades de seu aluno, se interessar por ele e tê-lo indicado para participar do projeto. Além disso, ressalta-se o seu empenho em participar do projeto, das orientações fornecidas para a lida com crianças tímidas e, conseqüentemente, ter propiciado a Lucius um padrão de interação no qual ele se sentiu mais seguro, conquistando novas formas de se relacionar com os outros colegas dentro do ambiente escolar.

5 Considerações Finais

O desenvolvimento emocional saudável da criança perpassa as possibilidades apresentadas pelo ambiente, no qual ela se insere, em atender às suas necessidades físicas e afetivas, principalmente nos primeiros anos de vida. Cabe aos pais ou aos responsáveis pela criança o papel de proteger, cuidar e proporcionar um ambiente em que seja possível o desenvolvimento da segurança, confiança e bem estar, que constituem a base ao desenvolvimento emocional. Porém, em condições ambientais, materiais e emocionais adversas, verifica-se que nem sempre é possível à criança ter acesso ao que necessita para se desenvolver de forma saudável emocionalmente.

Quando isso ocorre, algumas conseqüências são visíveis nos padrões de relacionamento que a criança apresenta, sobretudo na escola. Dentre as dificuldades de relacionamento mais frequentes neste contexto, estão as derivadas da agressividade e da timidez.

É comum o professor presenciar manifestações agressivas dentro da sala de aula por parte das crianças, como: morder, dar tapas, chutes, gritar. Compreender tais condutas requer paciência e sensibilidade dos professores para considerar as idiosincrasias do desenvolvimento emocional da criança bem como suas necessidades afetivas. É preciso, ainda, observar como está a vida dessa criança, pois, em geral, a agressividade pode aparecer como uma reação às dificuldades emocionais. É preciso se questionar, também, a respeito das características das relações familiares e situações pelas quais a família está passando, como por exemplo, problemas financeiros, separação, mudança de casa ou escola, perda de um ente querido, gravidez etc. Todos esses fatores podem direta ou indiretamente suscitar e/ou intensificar conflitos emocionais infantis já existentes, tendo ressonância na forma como a criança se apresenta em sala de aula.

Quando a agressividade aparece no contexto escolar é preciso que o professor entenda que nenhuma criança apresenta tal conduta por prazer, nem que ela seja, de fato, agressiva. É importante considerar que isto pode ser reflexo de algo difícil que a criança

está passando ou já passou, sendo, portanto, uma forma que esta dispõe para externalizar suas angústias.

Neste contexto, se o professor deseja auxiliar a criança, não deve constrangê-la na frente dos colegas de sala ou conduzir as relações interpessoais de forma a reforçar atitudes de isolamento e rejeição pela criança. Essa criança precisa de carinho, atenção, cuidado e imposição de limites, pois, é isso que ela está procurando no mundo, na escola, já que, muitas vezes, não é possível ser encontrado em casa. A superação da agressividade, quando ainda se encontra nesta fase em que crianças como Marthin pedem imposição de limites, depende mais de cada um de nós do que da própria criança, visto que ela ainda tem condições de reagir às modificações que forem introduzidas em seu ambiente para auxiliá-la. Portanto, a escola teria um importante papel neste espaço de atuação.

Quanto à criança tímida é no período escolar que esta poderá ser percebida com mais clareza, pois, é na escola que seu contato social aumentará consideravelmente, visto que passa a se relacionar com pessoas diferentes das que conviveu até o momento, ou seja, a família.

Esta criança também precisa de atenção, pois, também, carece de afeto e é insegura quanto ao que faz. Expor a criança a constrangimentos que a deixarão ruborizada, com medo e em pânico e forçá-la a interagir com outras crianças não amenizará o problema. A criação de situações “naturais” em que a criança trabalhe com outras e auxilie ao professor, sentindo seu trabalho valorizado, é de extrema importância para que desenvolva a segurança e melhore a autoestima.

As fortes emoções que podem gerar agressividade e timidez podem ser dissipadas através da brincadeira, e isto é imprescindível para que a criança não se sinta ameaçada por suas próprias emoções. Por ser o brincar uma manifestação propriamente infantil, é o meio mais eficaz pelo qual a criança pode fantasiar destruir o mundo ou o ser amado sem atingí-los de fato, aliviando, assim, seu sofrimento e sua culpa.

Como a criança permanece por muito tempo na escola, tende a levar seus conflitos para este espaço. Este é o momento para que o professor ofereça suporte a ela, para que sua agressividade não seja extravasada nas outras crianças, surgindo maiores conflitos ou que a criança se isole, se afastando do mundo considerado extremamente ameaçador.

Se as características da agressividade e timidez forem notadas durante a infância e algo for feito a respeito, pode-se evitar que as dificuldades se tornem maiores e as consequências futuras mais severas. Algumas das causas mais comuns para tais condutas são a falta de carinho, atenção e de um relacionamento estável com as crianças. Diante disso, faz-se importante que escola e família caminhem juntas, com o intuito de oferecer a elas os cuidados físicos e emocionais necessários ao seu crescimento saudável.

6 REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda. *A criança e seus jogos*. Marialzira Perestrello (trad.). Porto Alegre: Artmed, 1992.

MARTINS, Maria das Graças Teles. LIMA, Lucia de Fátima Alves Correia. *Da Timidez à Ansiedade Social: Um Estudo Cognitivo-Comportamental*. 2005. Disponível em: <<http://www.gracamartins.com.br/monografias/Timidez.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2010.

WINNICOTT, D. W. *A criança e seu mundo*. Álvaro Cabral (trad.). Rio de Janeiro: LTC, 1982.

WINNICOTT, D. W. *Os Bebês e suas mães*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

WINNICOTT, D. W. *Privação e Delinquência*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Proposta Curricular de Geografia Para as Escolas Municipais de Presidente Prudente

Cláudio Benito Oliveira Ferraz

Professor Doutor do Departamento de Educação da FCT/UNESP de Presidente Prudente e coordenador do projeto Elaboração de Proposta de Ensino de Geografia para a Rede de Escolas Municipais de Presidente Prudente

Francielle Bonfim Beraldi

Licenciada em Geografia pela FCT/UNESP e Professora da rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente, auxiliar de coordenação do projeto Elaboração de Proposta de Ensino de Geografia para a rede de escolas municipais de Presidente Prudente

Diego Ribeiro Oquendo Cabrero

Graduando do 2º ano de Licenciatura em Geografia da FCT/UNESP de Presidente Prudente e bolsista Núcleo de Ensino

Rafael Flores Costa

Graduando do 2º ano de Licenciatura em Geografia FCT/UNESP de Presidente Prudente e bolsista Núcleo de Ensino

Resumo: Este artigo visa abordar o processo de construção da proposta municipal para o ensino de Geografia na cidade de Presidente Prudente (SP), coordenada pelo Grupo de Pesquisa Linguagens Geográficas, vinculado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, campus de Presidente Prudente, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação da mesma cidade. A proposta foi iniciada no ano de 2007 e teve a sua elaboração final e aplicação experimental no ano de 2010, quando contou com o apoio da Pró-Reitoria de Graduação através de seu projeto de Núcleo de Ensino. Este texto possui como objetivo apresentar os aspectos norteadores que definiram os conteúdos e metodologias presentes na redação final da proposta, a qual visa sempre a reelaboração, por parte dos professores, de maneira a criar processos inovadores, no contexto da diversidade social, para efetivar uma aprendizagem significativa, cujo resultado aponta para o sentido mais amplo de alfabetização, em especial, a geográfica.

Palavras-chave: Geografia; Ensino; Alfabetização; Formação; Município

Introdução:

O texto aqui presente é fruto de trabalho realizado em termo de parceria estabelecida entre a Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente (SEDUC) e a Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP), campus de Presidente Prudente, por meio do Grupo de Pesquisa Linguagens Geográficas (GPLG), vinculado ao Departamento de Educação dessa unidade universitária. O desenvolvimento desta proposta contou com o apoio, num primeiro momento, da Pro-Reitoria de Extensão, e atualmente com o apoio da Pró-Reitoria de Graduação da UNESP, por meio do seu programa de Núcleo de Ensino.

Desde 2007 esta proposta vem sendo elaborada atendendo as seguintes etapas. Num primeiro momento, ocorreu um levantamento da concepção de Geografia dos professores da rede municipal, assim como análise do material didático empregado para se trabalhar essa disciplina nas séries iniciais. A partir da análise desse material levantado, ocorreu, em 2008, a realização de Cursos de preparação para que os professores da rede municipal, em sua grande maioria não apresentando formação em Geografia, pudessem ter noções básicas da linguagem geográfica voltada para os alunos das séries iniciais.

Feito isso, durante o ano de 2009, uma série de reuniões e estudos foram realizados pelos estagiários do projeto juntamente com os professores interessados das escolas municipais visando apresentar uma proposta guia. Esta recebeu uma redação sistematizadora em fins de 2009 e foi aplicada durante o ano de 2010, de maneira experimental, em escolas da rede municipal de ensino, escolas indicadas pela Secretaria Municipal de Educação a partir de suas necessidades e das características diversas de atendimento e localização das mesmas.

Das várias escolas indicadas, apenas o coletivo de professores e orientadores pedagógicos de duas escolas aceitaram participar da aplicação. Diante disso, entre os meses de abril e outubro de 2010 aplicamos e analisamos o resultado do trabalho da proposta nas seguintes escolas.

EMEIF PE. EMILIO BECKER

Diretor: Telma de Moura Nespolo

Vice-Diretor: Andréia Lyria de Alencar Bassanezi

Orientador Pedagógico: Marlene Cecilia Bravo Damasceno

Supervisora- Mara Suzete P. C. do Amaral

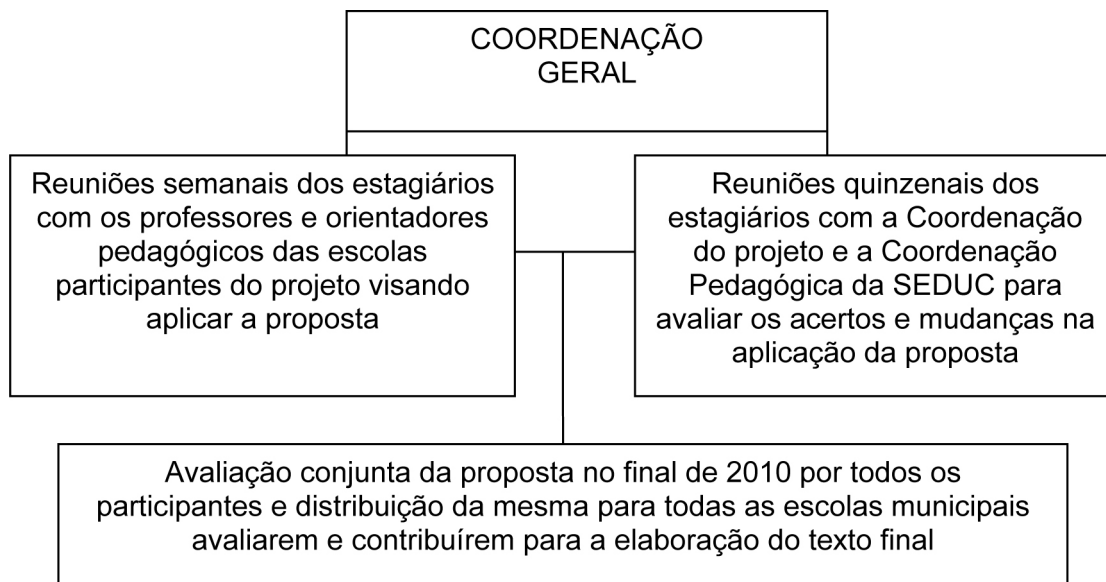
EMEF JOÃO SEBASTIÃO LISBOA

Diretor: Sueli Catana

Orientador Pedagógico: Clair Pelegrino

Supervisor: Alexandre Tadeu M Videira

O trabalho, ao longo de 2010, constou, conforme organograma abaixo, de reuniões semanais dos estagiários do projeto com os professores e os orientadores pedagógicos das escolas, de maneira a definirem conjuntamente como desenvolveriam a proposta nas salas de aula. A cada 15 dias ocorria reunião dos estagiários com o Coordenador do projeto mais a auxiliar de coordenação, a professora Francielle Bonfim Beraldi, professora da rede municipal de ensino de Presidente Prudente, além das Coordenadoras Pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação: Simone Conceição Pereira Deak e Sandra Aparecida Barbosa.



Nessas reuniões quinzenais íamos conjuntamente refletindo e analisando sobre as ações dos professores e estagiários nas salas de aula e íamos avaliando os procedimentos entendidos como positivos e aqueles que apontavam para necessárias adequações a serem implementadas na redação da proposta. Ao final, após a avaliação conjunta de todos os envolvidos (professores e orientadores pedagógicos das escolas, estagiários do projeto, Coordenação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e demais participantes) houve a redação da Proposta. No entanto, antes de ser terminada, esta foi distribuída para todas as escolas para que analisassem e contribuíssem com outras idéias e questões. Ao final dessa análise coletiva, elaborou-se o texto que aqui estamos apresentando.

Destacamos que a proposta não visa se fechar em si, mas sim estabelecer referenciais que possibilitem ao professor enriquecê-la a partir dos elementos delimitadores da mes-

ma, contudo, cobra do professor um esforço em continuamente estar aprendendo, se atualizando e visando integrar os conteúdos e atividades pelas diversas disciplinas que tem de trabalhar, tomando os referenciais espaciais como aglutinadores dessas interações e estudos. O foco é partir sempre da realidade em que a escola e os alunos se encontram. Sem esta postura e compromisso, nenhuma proposta poderá ser aprimorada e efetivamente materializada na sala de aula.

Alfabetização Ampla e Habilidades

Dois aspectos nortearam desde o início os trabalhos para a elaboração desta proposta: o primeiro é que ela teria que ser *enxuta*, clara e o mais objetiva possível, levantando os *elementos mais presentes* nas diversas propostas e materiais didáticos voltados para as séries iniciais, ao mesmo tempo em que organiza a estes a partir de *referenciais teóricos unificadores*; o segundo aspecto é que ela deveria ser articulada com as demais disciplinas que compõem a este ciclo escolar a partir da prioridade com a *alfabetização* em seu sentido mais amplo.

Como nosso objetivo é a elaboração de uma proposta de Geografia, não se vai aqui indicar como as demais disciplinas devem se articular com os conteúdos geográficos; apontam-se elementos em que a alfabetização geográfica, a partir do exercício de determinadas habilidades necessárias ao domínio dessa linguagem, acaba por cobrar o emprego de referenciais oriundos de outras disciplinas científicas que, na interação entre as mesmas, contribui para o sentido mais amplo de *alfabetização*.

Alfabetização entendida como domínio das **habilidades** necessárias para aplicar com cada vez maior **competência** os parâmetros conceituais no processo de interpretação dos fenômenos.

Habilidades são entendidas aqui como atributos intelectuais, motores e sensíveis que capacitem os indivíduos a aprimorarem o conhecimento, os valores éticos e estéticos, assim como sua capacidade físico-corporal e de convivência social.

No caso das crianças da primeira fase do ensino fundamental, devem-se implementar atividades que exercitem habilidades comuns a todos, em acordo com as condições psico-motoras dos alunos e a área de *desenvolvimento proximal* em que se encontram, para que, de forma articulada, as várias disciplinas aprimorem as competências fundamentais para o desenvolvimento completo do aluno em seu evoluir pessoal e educacional.

O aluno precisa aprimorar habilidades *atitudinais* e *comportamentais* como as de adotar determinada *postura* e *disciplina* em conformidade com os *objetivos* e *ambiente* em

que se encontra, ou seja, no caso de estudar em uma ambiente coletivo como a sala de aula o aluno precisa ter concentração, ao mesmo tempo que ser *solidário* e respeitoso em relação aos demais para poder melhor *compreender* o que está sendo abordado; o aluno precisa exercitar habilidades *intelectuais* e *perceptivas* de *observação*, de *descrição*, de *análise* e *dedução* que o capacite a *interpretar* e *criar* respostas satisfatórias para os fenômenos e questões colocadas.

Assim, desde saber sentar, ter domínio dos movimentos motores da mão e do braço, de como direcionar a visão, até saber interpretar o significado de um aroma ou de uma forma percebida contribuem para que o aluno adquira as habilidades fundamentais para ter as competências básicas de ler, escrever e se orientar. Isso significa que cada aluno deve se alfabetizar em sentido amplo para poder melhor interpretar os fenômenos vivenciados e comunicar essa compreensão de forma coerente, contribuindo com sua evolução intelectual e comportamental futura.

Esses aspectos são funções comuns a todas as disciplinas das séries iniciais; a Geografia adentra aí para contribuir com esse processo amplo que denominamos de alfabetização, pois para aprender a melhor se *localizar* o aluno deve saber *ler*, *escrever*, *calcular*, *se expressar* e, para tal, ele deve saber se *orientar* a partir do lugar em que se encontra.

Alfabetização Geográfica e os Conceitos

A Geografia contribui nesse processo a partir do entendimento que a sala de aula, entre outros lugares em que o aluno vive, é um território em que se estabelecesse determinado sentido de usos e comportamentos. Para o aluno saber aí se localizar, precisa adotar determinados comportamentos e atitudes de maneira que suas ações sejam mais plenamente realizadas em conformidade com os objetivos que esse lugar pressupõe.

Portanto, o processo de alfabetização, enquanto competências para ler, escrever e se inserir conscientemente no mundo, se dá em lugares específicos que o aluno precisa compreender seus sentidos por meio de habilidades que o capacitarão a melhor se comportar, agir e atender os objetivos que ali identifica como necessários, ou seja, se orientar a partir do lugar em que se encontra – eis aí o sentido da alfabetização geográfica no contexto da alfabetização plena das séries iniciais.

Na especificidade da Geografia, percebeu-se que o sentido da escala de análise seria fundamental para acompanhar o desenvolvimento psico-motor do aluno nessas séries iniciais. O entendimento da ordem espacial do mundo, portanto, pressupõe iniciar ao que há de mais comum a todo ser humano e a todo processo de conhecimento, qual seja: o corpo individual, o seja, o *Eu* corporal como referencial para o desdobrar escalar

– local próximo e percebido de maneira imediata e paulatinamente cada vez mais abstratamente extenso e distante.

A **escala** do corpo cobra sua medição em peso e altura, cobra sua descrição das formas e características, cobra o estabelecimento de funções conforme os usos e lugares (para comer, para praticar esporte, para dormir etc.), cobra mecanismo para representá-lo. Para se pensar o corpo individual, deve-se compará-lo com outros corpos, para perceber diferenças e semelhanças, portanto, para localizar seu corpo precisa de um *Outro* corpo para estabelecer ponto de referência.

É a partir da escala do corpo individual na relação com outro corpo ou corpos que se exercitam as habilidades básicas de *observação, descrição, análise, dedução, interpretação* assim como se aprimoram competências como *escrever sobre, calcular e mensurar* o mesmo, *representar* a este, *comunicar* o percebido etc.. Assim, vai se socializando e relacionando no coletivo o sentido espacial dos corpos integradamente aos processos de alfabetização plena.

A questão da **escala** é fundamental para ir se exercitando os níveis cada vez mais abstratos da amplitude escalar em que se vai exercitar as habilidades em graus cada vez maiores de complexidade para que o aluno possa ir *deduzindo* os aspectos que melhor o *orientem* a partir do lugar em que se encontra. É por meio da comparação da organização corporal em relação a sala de aula e a escola, ou em relação a sua casa que poderá ir aprimorando as mesmas competências num padrão cada vez mais amplo de abordagens: na relação de seu corpo com o *bairro*, deste com a *cidade*, da cidade com outras *regiões, estados e países* que irá identificando os diferentes lugares, seus usos e funções, como se integram e se tensionam na ordenação do território.

Parte-se sempre de como percebemos as formas das coisas observadas (um corpo, uma sala, um bairro etc.), sua *paisagem*; as formas das coisas podem ser descritas em suas características e ações que acontecem em determinado *lugar* (uma mão em relação ao corpo, uma rua num bairro, uma indústria numa cidade etc.); quando conseguimos identificar as funções que as ações ali localizadas estabelecem, conseguimos organizar a paisagem observada na forma de um *território* em que se distribui o sentido espacial desses processos (um braço para abraçar ou bater em alguém; uma avenida para transportar pessoas e objetivos; uma indústria que transforma recursos em mercadorias e gera poluição etc.); ao nos colocarmos frente ao conjunto de fenômenos observados e paulatinamente descritos e analisados, vamos identificando suas funções no território, isso significa *regionalizar* os lugares em seus usos, produção e formas de distribuição espacial (as funções de cada órgão para o conjunto espacial do corpo; as características de uso de cada cômodo para o todo da casa; a delimitação de áreas para viabilizar as ações e divisões de poderes dos órgãos governamentais etc.).

Diante dessa rápida sistematização dos aspectos fundamentais da alfabetização geográfica, podemos fazer uso de Santos (2007, p. 12) e pontuar que a compreensão da linguagem geográfica exige que:

-Identifiquemos as formas (reconhecimento da paisagem);

-Identifiquemos a distribuição (localização dos fenômenos e reconhecimento do território);

-Desvendemos o significado (possamos apontar qual o papel de cada um dos fatores observados na constituição dos lugares estudados, articulando-os entre si, definindo os limites de sua influência, definindo, portanto, sua regionalidade.)

A partir desses elementos teóricos, os quais pretendem dar unidade a proposta, passou-se à escolha dos conteúdos. Como, em decorrência da análise dos materiais didáticos voltados para essas séries, principalmente os Livros Didáticos, conclui-se que a grande quantidade de conteúdos propostos para cada série acaba inviabilizando o trabalho. Esses materiais partem do pressuposto que os professores desse ciclo educacional devem dividir suas aulas em disciplinas específicas, trabalhando, no caso, semanalmente duas ou mais aulas de Geografia, o que levaria ao fato tantas vezes criticado do conteudismo do ensino; esse ciclo educacional se caracteriza pela potencialidade dos professores serem transdisciplinares, daí a necessidade de focar o conteúdo a partir da integração entre as diferentes disciplinas por meio do aprimoramento de determinadas competências através do exercício das habilidades e atividades integradas.

Perante isso, optamos em colocar como conteúdos as **matrizes temáticas** centrais a cada série, de forma que os professores percebam que, para a efetivação da linguagem geográfica, esses elementos devem ser trabalhados visando o domínio de conceitos e habilidades necessárias, em acordo com a faixa etária da criança e a correspondente escala de abordagem. Assim, os conteúdos de Geografia se colocam como aglutinadores de atividades e conteúdos passíveis de serem abordados pelos demais conhecimentos científicos propostos, focando, em cada ano letivo, aquilo que é de fundamental para ser trabalhado com a Geografia.

Tais matrizes temáticas seguem a lógica de evolução escalar e se articulam com determinadas habilidades, assim como focam determinada escala de abordagem dos fenô-

menos. A título de exemplo, no primeiro ano a matriz temática **Formas dos corpos** se relaciona com a habilidade de **observar** e prioriza a escala **Eu/Outro** como forma de exercitar determinadas atitudes e nível de compreensão da linguagem que se desdobrará nos anos seguintes. Como ilustração deste “desdobrar”, temos no quarto ano a matriz **A visita: deslocar no espaço - orientar e localizar**, a qual visa aplicar os conhecimentos até então adquiridos dessa linguagem na interação do corpo do aluno com o corpo coletivo do bairro, aprofundando a escala do **Eu/Nós** em relação ao **Outro** dos outros bairros, de maneira a melhor compreender o sentido de **Cidade** como um lugar da diversidade; para viabilizar tal intento, as atividades propostas objetivam exercitar determinadas habilidades que permitem o aluno melhor se **Orientar** e se **Localizar** por meio de *análises, deduções e interpretações* dos aspectos abordados.

Ao priorizar uma habilidade não significa que as demais ficam descartadas, o principal é que o professor tenha autonomia e criatividade para elaborar suas atividades e priorizar suas ações. A proposta aqui visa tão somente pontuar o que consideramos de principal a ser trabalhado em Geografia ao longo dos primeiros cinco anos do fundamental.

Isso faz do professor dessas séries iniciais, não um especialista em Geografia, nem um mero reprodutor de conhecimentos elaborados por outros distantes de seu lugar de atuação, mas um profissional que visa alfabetizar seus alunos no domínio básico das várias linguagens, assim como ser um produtor de conhecimento a partir das condições espaciais em que se encontra no mundo.

Diante desses parâmetros aqui expostos de forma sintética, apresentamos a seguir o resultado final de nosso projeto, qual seja, a proposta de Geografia para a rede de escolas municipais de Presidente Prudente.

Conclusão: A Proposta de Geografia Para a Rede de Escolas Municipais de Presidente Prudente

Não há como concluir este artigo com uma análise de que o resultado final foi o de plena adequação dos princípios norteadores da proposta com as atividades a serem implementadas na sala de aula pelos professores da rede municipal. O que pudemos observar ao longo de 2010 é que a eficiência da proposta depende do grau de comprometimento dos professores. Se o compromisso do mesmo é de constante formação e capacitação para melhorar sua ação pedagógica em sala de aula, a proposta renderá bons frutos, já que ela não visa impor ou encarcerar o trabalho do professor em fórmulas e metodologias a priori estipuladas como as mais corretas.

Diante das dificuldades apresentadas por alguns professores percebemos a necessidade de estreitar a relação Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente com a FCT/UNESP no sentido de desenvolverem parcerias para constantes cursos de capacitação dos professores, no sentido de ampliar o domínio das novas metodologias e referenciais teóricos que permeiam as várias linguagens científicas, nesse caso, a geográfica.

A proposta, quando de sua aplicação, cobrou dos professores estudar o assunto e, complementar a este, o desafio de criar soluções pedagógicas que articulassem os diversos discursos das demais áreas do saber (literatura, gramática, matemática, histórica e biologia) para que os alunos exercitassem diversas habilidades em acordo com a faixa etária e as condições culturais e motoras, mergulhando na realidade dos bairros e tentassem daí ler o mundo, ou o fenômeno proposto. Foi uma aprendizagem para os próprios professores que tentaram esse trilhar. Alguns inclusive entenderam como totalmente pertinente para com seus objetivos pedagógicos essa forma de apresentar o caminhar do trabalho em sala de aula.

No entanto, para os que não queriam o desafio, a proposta foi um incômodo. Ficaram esperando que os estagiários apresentassem a solução ou ensinassem como fazer, ao invés de construírem conjuntamente as respostas.

Diante disso, fica claro que a solução para os problemas do ensino de Geografia, pelo menos para a realidade das escolas municipais de Presidente Prudente, não será atingida pela proposta, mesmo porque ela não objetiva a isso; no entanto, ela propiciará aos professores as condições para que se aprimorem como profissionais a partir de se entenderem como produtores do conhecimento, como criadores de soluções pedagógicas para a efetiva alfabetização dos seus alunos nas mais diversas linguagens, em especial a geográfica.

Nesse ponto resgatamos as palavras de Douglas Santos (2007) como forma de fundamentar essa concepção de “alfabetização” na qual a Geografia participa.

Mais que a simples apropriação da capacidade de ler e sistematizar geograficamente o mundo, desvendando sua geograficidade, ensinar Geografia faz parte, na medida em que possui uma linguagem específica, do esforço de disponibilizar ao educando ferramentas que o ajudem a desenvolver-se cognitivamente. Trata-se, portanto, num plano mais geral, de um grande exercício em busca de ferramentas cognitivas que nos permitam olhar e entender o mundo, ultrapassando os limites da simples sensação e atingindo o nível da cognição.

E conclui seu pensamento com o sentido que nós entendemos ser a participação da Geografia no processo ensino/aprendizagem:

ensinar Geografia é, sempre, ensinar uma linguagem e, assim, voltamos ao ponto de partida, lembrando que o ensino desse componente curricular (bem como de todas as outras) é, sempre, um processo de alfabetização (SANTOS, 2007, p. 13-14).

Um processo de alfabetização em sentido pleno, portanto, deve visar, a partir da participação dos estudos geográficos, a formação de alunos que, no final do processo, tenham melhores condições de se entenderem no mundo em decorrência da leitura mais fundamentada dos fenômenos observados em determinado arranjo territorial; contudo, para chegar a tal nível de domínio da linguagem, deve se iniciar nos primeiros anos do ensino fundamental o exercício dessa habilidade intelectual que o propiciará paulatinamente ir lendo o mundo em sua diversidade.

Foi tendo isso como referência que este projeto, aqui rapidamente apresentado, objetivou atingir como texto final da proposta. Os professores do ensino fundamental são essenciais na elaboração de uma proposta de ensino que eles terão que manusear, criticar e recriar, para tal, não se poderia escrever a mesma se não fosse a partir da realidade com que esses professores trabalham, dentro das condições e limites que possuem, em acordo com as relações cotidianas e existenciais, culturais e sociais que os alunos trazem para a escola. Só assim uma proposta de Geografia, integrada às demais disciplinas e aos objetivos pedagógicos das escolas tem condição de contribuir e ser efetivamente aplicada/aprimorada. O desafio está lançado, depende agora de como o professor irá se posicionar frente a proposta e ao ensino em geral.

A proposta de Geografia para a rede de escolas municipais de Presidente Prudente

PRIMEIRO ANO

Matriz Temática	Escala	Atividades	Habilidades/ Competências
Formas dos corpos	Eu/ Outro	-Observar, descrever e desenhar as formas dos corpos (individual e dos outros); Começando por uma parte do corpo em tamanho natural (mão ou pé ou nariz) e depois, em grupo, fazer a escala do corpo inteiro de alguém escolhido para tal, indicando numa legenda o que e a quem representa.	Observar; Descrever; Analisar; Organizar; Solidarizar (Escrever; Desenhar)

Formas dos objetos	Eu/ Sala/ Casa	-Observar objetos que mais gosta na casa (brinquedo ou móvel, etc.); na sala, em grupo, desenhar aos mesmos, estabelecendo uma ordem para ajudar cada membro do grupo. Desenhar objetos da sala por diferentes ângulos. Comparar e descrever as semelhanças e diferenças dos desenhos e representações.	Observar; Descrever; Deduzir; Desenhar; (Escrever, Comunicar)
--------------------	-------------------------------	---	---

SEGUNDO ANO

Matriz Temática	Escala	Atividades	Habilidades/ Competências
Formas mudam - suas causas e efeitos	Eu/ Outro/ Nós	-Comparar os desenhos e representações dos corpos e objetos trabalhados no ano anterior e pedir para descreverem as diferenças ocorridas; Medir a altura, peso e desenhar a forma do amigo. Pedir para deduzirem por que ocorreram mudanças e quais serão as possíveis consequências.	Observar; Descrever; Deduzir; Inferir; (Escrever; Calcular; Comunicar)
Corpos e objetos no lugar	Eu/ Sala/ Casa	-Observar a sala de aula, destacar seus principais objetos e elementos; Desenhar a sua carteira em relação a esses elementos, ver o que está atrás, na frente e dos lados; Medir a estas e reproduzir em escala. -Descrever e desenhar a parte que mais gosta da casa e explicar porque gosta. Destacar os elementos e formas desta parte da casa. Destacar se essa parte está na frente ou atrás em relação a rua ou ao por/nascer do sol.	Descrever; Observar; Interpretar; Localizar; Ler; Escrever; Desenhar; Sistematizar (Comunicar; Organizar)
Significar as partes no lugar	Eu/ Casa/ Escola	-Descrever e desenhar a casa e seus cômodos; Destacar os principais objetos e funções de cada cômodo. Enumerar a estes. Pesquisar os membros da família (idade, local de origem, atividade, peso, tamanho do pé). Em grupo, comparar as histórias e ver elementos comuns a elas. - Descrever e desenhar, em grupo, a escola e suas partes; Destacar os principais objetos e funções de cada parte. Enumerar a estas. Fazer pesquisa sobre quantos alunos, professores e funcionários a escola tem.	Descrever; Localizar; Observar; Mensurar; Sistematizar; (Escrever; Desenhar; Organizar; Solidarizar).

TERCEIRO ANO

Matriz Temática	Escala	Atividades	Habilidades/ Competências
O que muda e o que não muda nas formas	Eu/ Escola/ Casa	-Comparar os desenhos e representações dos corpos e objetos trabalhados nos anos anteriores e pedir para descreverem e calcularem as mudanças ocorridas; Pedir para observarem o amigo e destacar o que permaneceu; comparar essas mudanças nos corpos com os objetos e lugares; aprofundar nas análises dos alunos das causas e conseqüências dessas mudanças.	Descrever; Observar; Analisar; Deduzir; Inferir; (Mensurar; Comunicar)
Forma e escala da sala na escola	Eu/ Sala/ Escola	-Aplicar o padrão metro para fazer a escala da sala e objetos. Definir as legendas e os critérios de elaboração da representação. -localizar, por atividade grupal, a sala na escola fazendo uso da planta da mesma e de um referencial (norte), uma bússola ou o sol.	Analisar; Observar; Mensurar, (Localizar; Orientar Cooperar, Interagir)
Significar o lugar da escola e do bairro	Eu/ Bairro	-Comparar a representação da sala, a localização da mesma na escola, com a fotografia do Google da escola no Bairro e deste na cidade. O norte comum a todos. -Iniciar a descrição do bairro. Alunos devem observar e descrever, por texto e desenhos, as características principais do bairro da escola (comércio, lazer, tipos das moradias, das ruas, árvores, relevo, movimento). Comparar fotos e imagens do Google do bairro com as de outro bairro e pedir análise dos alunos. -Entrevistar moradores ou comerciantes mais antigos para saber como o bairro era e quais os problemas atuais. Comparar fotos desses períodos e destacar datas e episódios importantes (construção da igreja, da escola, asfalto etc.)	Localizar; Observar; Descrever; Analisar; Deduzir; (Sistematizar; Comunicar; Organizar)

QUARTO ANO

Matriz Temática	Escala	Atividades	Habilidades/ Competências
Forma do lugar -o bairro na cidade	Eu/ Outro/ Bairro	-Observar, descrever e analisar as causas das mudanças ou não que ocorreram no bairro da escola entre o que descreveram e registraram no ano anterior com o atual. Destacar as formas e distribuição das construções e vias de circulação.	Observar; Descrever; Analisar; Deduzir; Inferir;
Preparar a visita: distribuir e significar a escola no bairro - o nosso lugar	Eu/ Nós/ Bairro	-Organizar por grupos a apresentação da escola e do bairro para uma sala do mesmo ano de outra escola. Escolher as fotografias e desenhos que retratam o cotidiano das pessoas e atividades. -Localizar no mapa da cidade e na imagem do Google as escolas e bairros. Trocar cartas de apresentação entre os grupos, assim como desenhos e fotos dos alunos e professores de uma sala e escola com a outra. Apresentar a escola e o bairro para os visitantes, com as principais características.	Sistematizar; Descrever; Localizar ; (Organizar, Solidarizar, Comunicar)
A visita: deslocar no espaço - orientar e localizar	Nós/ Outros/ Bairro/ Cidade	-Destacar no mapa da cidade e no Google a localização das escolas e o trajeto que se fará para sair de um lugar e chegar ao outro. Destacar as formas do relevo e da ocupação do território. -Escolher certos pontos para observar e tirar fotos (pontos elevados, fundos de vale, construções de destaque). O relatório em grupo deve comparar as escolas e bairros, destacar as semelhanças e diferenças, assim como os principais aspectos do deslocamento.	Orientar; Localizar; Analisar; Interpretar; Sistematizar (Organizar; Comunicar; Solidarizar)
Após a visita: meu lugar no espaço da cidade - o território e suas regiões	Eu/ Bairro/ Cidade	-Aprofundar a discussão da cidade a partir dos aspectos observados nos bairros visitados e no deslocamento realizado. Localizar as regiões de comércio, moradia, indústria, banco, as vias principais e os nomes de bairros próximos. -Analisar gráficos e tabelas de população do município, vendo a evolução da urbana e rural. Identificar os tipos de trabalho e de produtos de cada região. Mostrar no mapa e Google os caminhos de entrada/saída da cidade e para onde vão. -Comparar a cidade em seus dados de população e economia e imagens com outras cidades da região e do estado, assim como do Brasil e do mundo, pedir para os alunos deduzirem as formas e características territoriais dessas cidades;	Analisar; Localizar; Interpretar; Deduzir; Observar.

QUINTO ANO

Matriz Temática	Escala	Atividades	Habilidades/ Competências
Eu no lugar: as escalas para se orientar e se localizar	Eu/ Bairro/ Cidade/ Região	Resgatar os registros dos corpos desde a primeiro ano e pedir para compararem com o atual. Essas mudanças são comparadas com as transformações observadas na escola, bairro e cidade. Saber se localizar depende de onde se está, para onde quer ir e do contexto do lugar, como participar de um jogo, precisa saber das regras e seus objetivos. -Comparando os motivos de escolha de estudar nessa escola; os motivos da escola estar localizada nesse ponto do território; os motivos de se trabalhar nesta cidade; os motivos de uma atividade econômica aqui se localizar. Estimular os alunos deduzirem quais os motivos por meio de dados como matéria-prima, vias de acesso, mão-de-obra etc. Comparar esses dados entre diferentes cidades.	Interpretar; Deduzir; Inferir; Analisar; Localizar; Sistematizar; (Organizar, Comunicar,)
Eu na região: o território - seus objetivos e usos.	Eu/ Região/ Estado/ País	Comparar a divisão do território do corpo em partes conforme a função dos mesmos como a casa em cômodos, a cidade em bairros, o estado de São Paulo também se divide em regiões e o país em estados, assim como os continentes em países etc. Que essa forma de divisão é a partir de critérios e objetivos. Elaborar mapas dessa regionalização. -Ver outras formas de regionalização. O deslocamento dos pais e parentes em busca de emprego: deduzir os motivos e elaborar um mapa com esta regionalização. Comparar esta com os motivos de escolha de instalação de uma indústria ou empresa comercial em determinado lugar – Deduzir os critérios e elaborar mapas dessa regionalização.	Sistematizar; Deduzir; Interpretar; Inferir; Analisar; Localizar (Organizar, Comunicar)
Eu no mundo: o nosso lugar diverso	Eu/ País/ Mundo/ Nós	Buscar notícias em jornais e revistas, ou programas que retratam outras áreas e culturas do Brasil e do Mundo, localizar no mapa e no Google. Buscar ver as distâncias que se encontram de nós, o que os caracterizam como línguas, roupas, comidas, hábitos etc. -Junto com os alunos, elaborar praticar jogos como: quebra-cabeças das formas político-administrativa dos estados brasileiros e das nações no mundo; dominós com as características culturais desses povos; jogos da memória com características dos lugares. Criar e apresentar com os alunos roteiros quanto as características dos jovens e cultura desses lugares.	Analisar; Sintetizar; Interpretar; Comparar; Deduzir; Localizar; Orientar (Organizar, Solidarizar, Comunicar).

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Ministério da Educação: Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação: Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação: Diretrizes Curriculares Nacionais - Formação de Professores do Ensino Básico. Brasília: MEC/CNE, 2002.

CARNOY, M. **Mondialisation et réforme de l'éducation:** ce que les planificateurs doivent savoir. Paris: Unesco; Institut International de Planification de l'Éducation, 1999.

FERRAZ, C.B.O. **Geografia e Paisagem** - entre o olhar e o pensar. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP, 2002, 346 f. (Tese. Doutorado em Geografia).

FERRAZ, C. B. O. A Geografia da educação na sociedade do conhecimento – sombras do desconhecimento. In: NUNES, F. G. (orga.). **Ensino de geografia – novos olhares e práticas.** Dourados: Ed.UFGD, 2010, p. 116-147.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores **CADERNOS DE PESQUISA**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas n. 118, março/ 2003, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, p. 89 – 117.

NIETZSCHE, F. W. **Escritos sobre educação.** Rio de Janeiro, Ed. PUC; São Paulo, Ed. Loyola, 2003.

SANTOS, D. **O que é Geografia?** São Paulo, 2007. Inédito.

SANTOS, M. **A natureza do espaço – técnica e tempo, razão e emoção.** São Paulo: HUCITEC, 1997.

O Fenômeno da Violência na Escola: Limites e Possibilidades de Atuação do Professor Nesse Processo

*Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho, Rosiane de Fátima Ponce,
Anderson de Oliveira Pelegrini, Felipe Barros Nunes,
Graziela Leite Bezerra, Márcio Luiz Braghim, Natália Camargo de Souza,
Raphael Moraes de Mendonça, Rodrigo Lima Nunes, Suelen Jane Ricardo,
Tatiane da Silva Pires Felix, Thiago Henrique de Carvalho – Departamento de
Educação Física / FCT/UNESP-Presidente Prudente – tuimviotto@fct.unesp.br*

Resumo: Este trabalho, escrito coletivamente pelos membros do GEIPEE, tem o intuito de discutir o fenômeno da violência na escola e os limites e possibilidades de atuação do professor nesse processo. Essa discussão decorre de um Projeto de Intervenção e Pesquisa que é realizado numa Escola Municipal de Ensino Fundamental de Presidente Prudente/SP. O objetivo principal é compreender o fenômeno da violência no âmbito escolar e construir possibilidades diferenciadas, a partir de atividades coletivas de caráter lúdico-cooperativo, para a efetivação de relações sociais humanizadoras, como forma de superação das situações de violência presentes no cotidiano escolar. Procura-se, assim, compreender a realidade dos estudantes de forma a respeitá-los na sua totalidade histórico-social e encarar determinadas atitudes e comportamentos, consideradas violentos, como uma forma de manifestação das dificuldades vividas por esses sujeitos na escola. A partir dessa compreensão, procura-se criar condições prático-teóricas para a construção de novas relações sociais na escola, principalmente junto aos próprios estudantes. Considera-se a ação do professor como essencial na direção da efetivação de relações sociais permeadas pelo diálogo, pelo resgate de valores como respeito, compromisso e reconhecimento do outro, com a finalidade de enfrentamento e superação do fenômeno da violência na escola.

Palavras-chave: Violência Escolar; Atuação do professor; Humanização e emancipação.

1 Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Especial.

2 Projeto financiado pelo Programa Núcleo de ensino da PROGRAD-UNESP.

Introdução

Este trabalho, construído coletivamente pelos membros do GEIPEE, é decorrente de um Projeto de Intervenção/pesquisa que tem sido desenvolvido numa Escola Pública de Ensino Fundamental desde 2008. No entanto, os dados que serão apresentados e discutidos são referentes às intervenções realizadas na escola ao longo do ano letivo de 2010.

Pretende-se analisar as condições histórico-sociais dos sujeitos escolares participantes do Projeto, suas atitudes, comportamentos e manifestações, assim como as situações educacionais vividas por esses indivíduos, para, a partir dessa realidade, propor ações coletivas e lúdicas, tendo em vista a superação de dificuldades, conflitos e situações de violência encontradas no interior da escola.

Ao longo do processo de intervenção são realizadas atividades de caráter lúdico-pedagógico diretamente junto aos alunos em sala de aula e na quadra desportiva, assim como o acompanhamento das atividades realizadas nos intervalos de aulas, e durante as reuniões com os professores nos momentos de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo). O intuito é contribuir para a construção de um trabalho coletivo humanizador na escola, bem como partilhar e refletir sobre a execução do Projeto de Intervenção e Pesquisa que lá se realiza.

A partir da efetivação de atividades lúdicas, coletivas e de caráter crítico, procura-se engendrar novas relações sociais na escola objetivando criar condições prático-teóricas para a transformação qualitativa da subjetividade humana. Apontando para isso, as possibilidades postas na ação do professor, o qual pode assumir o compromisso de buscar a superação das situações caracterizadas como violentas na escola, na proposição de atividades educativas de caráter humanizador junto aos seus alunos e companheiros de trabalho. Para tanto, considera-se a atuação do professor como imprescindível nesse processo, pois ao desenvolver essas atividades, proporcionam-se situações concretas de interação humana, socialização de conhecimentos e experiências, edificação de pensamentos, sentimentos e valores essenciais à boa convivência humana, fatores essenciais para se construir uma nova escola para uma nova sociedade.

Na consecução do Projeto, procurou-se valorizar as relações sociais significativas, buscando proporcionar condições objetivas de resgate e valorização do respeito e do diálogo, sobretudo nos momentos de conflitos, de forma a reconhecer que tais atos conflitantes, configurados por “violentos”, podem acontecer como forma de reação dos indivíduos a um sistema educacional opressor e alienante presente na realidade escolar. Sistema esse que, na maioria das vezes, coloca os sujeitos na condição de meros objetos de um sistema educacional rígido, autoritário e, paradoxalmente, violento.

Extraí-se, assim, a hipótese de que as manifestações de violência emergem, na maioria das vezes, como uma maneira dos indivíduos “pedirem socorro” diante do descaso para com a “sua escola” – a escola pública –, que abriga os filhos da classe trabalhadora. Ou, ainda, como forma de repúdio a um sistema educacional “que não educa”, mas condiciona e prepara para a submissão e subserviência.

No entanto, e apesar desse sistema educacional vilipendiar a escola pública, defende-se a escola como espaço privilegiado para a efetivação de um trabalho educativo humanizador para a maioria da população. É isso implica reconhecer que a escola é o local de possibilitar aos sujeitos humanos a apropriação de conteúdos como a ciência, a filosofia, a ética, a política, as artes, a cultura corporal, dentre outras objetivações genéricas, tendo em vista que são conteúdos essenciais para o pleno desenvolvimento dos seres humanos.

É nessa direção, portanto, que se edificou o Projeto ora apresentado e discutido neste artigo. Considerou-se, principalmente, o aporte teórico-metodológico da Teoria Histórico-cultural que enfatiza o processo de formação humana pela via do trabalho, da ação coletiva, da apropriação cultural, com objetivo de conduzir os indivíduos ao desenvolvimento pleno de suas funções psicológicas eminentemente humanas e consideradas superiores, como afirma Vygotsky (2001).

É evidente que um Projeto de Intervenção e Pesquisa apresenta limites e possibilidades. Diante da atual conjuntura educacional, os limites são extremos, e isso implica compreender que não temos a pretensão de realizar, de forma isolada, a necessária transformação qualitativa na escola. Contudo, é importante afirmar que essa possibilidade de transformação existe, é real; a qual precisa ser construída pelos educadores a partir de dentro da própria escola. Neste sentido, segundo Oliveira (1996), os professores têm papel crucial, sobretudo quando assumem o compromisso para com o *dever-ser* dos seres humanos, da escola e da sociedade e constroem, a partir do trabalho educativo coletivo, as condições essenciais para a emancipação humana; tarefa histórica que passa, necessariamente, por processos de construção de consciências críticas na escola.

Souza (2007, p. 183) afirma que “[...] ao expressar sua teoria educacional, o educador expressa, também, entre outros aspectos, o seu projeto histórico, que tipo de pessoa quer formar, os fins da educação e a relação entre educação e sociedade em seu desenvolvimento”. Ou seja, há necessidade que se efetivem teorias e práticas educacionais que visem a construção do sujeito crítico e consciente, aquele sujeito que irá construir, coletivamente, as transformações necessárias, tanto na escola, quanto na sociedade.

Nessa direção, o professor ao se comprometer com as reais necessidades de transformação da escola, deve realizar escolhas valorativas essenciais, não de forma idealista e sonha-

dora. Mas, sim, ao realizar escolhas, deve engendrar esforços coletivos para concretizá-las na prática e, nesse sentido, assumir seu compromisso com um *dever-ser* necessário e possível, de forma a possibilitar o processo de humanização dos homens pela via do trabalho educativo emancipador (OLIVEIRA, 1996).

É, portanto, na direção desse *dever-ser* possível e necessário, que este Projeto tem procurado realizar atividades que valorizam o encontro com o outro, a interação no grupo, o enfrentamento das dificuldades e a busca de soluções a partir da prática crítica, da reflexão contextualizada e democraticamente discutida. Para tanto, utiliza-se das aulas de Educação Física Escolar junto aos alunos, assim como os encontros com os professores, sempre permeados por atividades lúdicas e coletivas, como forma de possibilitar situações de caráter humanizador e emancipador para todos os sujeitos escolares.

Não há possibilidades de se prever a meta da história, nem a sua necessidade, dado o dinamismo e a heterogeneidade das relações sociais, mas é possível se estabelecer às possibilidades de desenvolvimento dos valores humanos numa direção humano-genérica. Principalmente na escola, pela sua própria condição de possibilitadora do desenvolvimento da segunda natureza nos homens, aquela de caráter histórico-social e, portanto, construída a partir do trabalho educativo (SAVIANI, 2000).

Imbuído dessa tarefa e tomado pelo compromisso com a história e com sua transformação, assim como com a transformação do homem e da sociedade, o professor, em conjunto com os demais sujeitos participantes da escola (diretores, coordenadores, demais professores, familiares e estudantes), poderá trabalhar de forma crítica, democrática e consciente, na construção de uma escola-comunidade (VIOTTO FILHO, 2005). Nesse sentido, concretizar atividades educativas emancipadoras, as quais podem se iniciar na escola, mas devem extrapolar seus limites, conforme afirma Tonet (2007), com a finalidade de ampliar as possibilidades de ação em direção a transformação da própria estrutura social.

Na realização de um trabalho efetivo e de caráter emancipador na escola, defende-se que é na Atividade (trabalho) que os homens aprendem a produzir a si mesmos e se tornarem humanos. É neste contexto que se encontra a origem da educação na vida dos seres humanos, pois a consubstanciação da existência humana pode e deve ser construída, não de forma exclusiva, mas de forma significativa, também no interior da escola (SAVIANI, 2001).

Cabe esclarecer que os processos educativos, de desenvolvimento e humanização de cada ser humano singular, não ocorrem apenas no interior das instituições escolares, mas em todos os momentos da vida dos indivíduos, inclusive nas mais simples situações cotidianas. No entanto, o que se pretende enfatizar é que o desenvolvimento escolar

deve ser qualitativamente distinto dos demais momentos de apropriação e objetivação cotidianos, justamente pelo seu caráter sistemático e intencional, que proporciona aos indivíduos a superação da esfera cotidiana em direção a objetivações genéricas, configurados pela ciência, arte, filosofia, política, dentre outras objetivações não cotidianas (HELLER, 1977).

Enfim, defende-se que a escola, pensada e estruturada numa perspectiva de comunidade, deve sim, respeitar os elementos cotidianos mas, sobretudo, deve enfatizar e valorizar a apropriação dos conteúdos não cotidianos e, nesse sentido, não deve ser o lugar do pragmatismo simplesmente, mas sim o lugar da práxis, como afirma Vázquez (1968). Considerando que é no trabalho vital, na atividade coletiva, na efetivação de um processo grupal consciente e crítico, que a educação escolar pode oferecer as condições necessárias à humanização dos indivíduos. Nessa direção, e configurada numa perspectiva de comunidade, a escola pode se tornar um instrumento moral e intelectual essencial para a superação da sociedade de classes, e desta forma, contribuir para a construção de uma sociedade em que a emancipação humana seja real, concreta e não mero desejo idealista (SUCHODOLSKI, 1974).

No entanto, é importante lembrar que a escola não pode ser compreendida como única responsável pela transformação social, sobretudo pelo fato de encontrar-se sob a lógica da sociedade capitalista. Diante das possibilidades que lhe cabem, torna-se possível, afirma Tonet (2007), a construção de atividades educativas e emancipadoras na escola. Pois, dada às condições sociais vigentes, torna-se difícil pensar numa educação emancipadora na sua totalidade, fato que coloca a todos os educadores o compromisso para com a construção de atividades essenciais para a construção processual da emancipação humana.

Sobre o Processo de Intervenção

Ao analisarmos o processo de intervenção que tem sido realizado na escola, nos colocamos como sujeitos atuantes e participantes contínuos de um processo dialético, repleto de contradições e em contínua transformação objetiva. Cabe ressaltar que a preocupação com os indivíduos participantes do Projeto, e sua possível emancipação, tem permeado todo o trabalho, desde a sua concepção até sua cotidiana aplicação e desenvolvimento no interior da escola.

Desde o início do processo, temos realizado contínuas observações sistemáticas do contexto escolar, seja da sala de aula, do pátio durante os intervalos ou em reuniões com os professores. Pois, entendemos que é conhecendo e transformando as relações sociais que haverá possibilidades de ver a escola transformada desde as suas raízes.

No que se refere às observações em sala de aula, temos realizado registros em caderno de campo, a partir dos quais categorizamos os principais acontecimentos que dizem respeito às situações de violência ali identificados, tanto os casos de violência física, quanto simbólica.

Os tipos mais frequentes de violência simbólica e física encontrados na escola foram os seguintes, apresentados na tabela abaixo:

Tipo de Violência	Professor-aluno	Aluno-aluno
Simbólica	“Menino vc. é problemático mesmo”	“Cala a boca seu retardado”
Simbólica	“Se não sentar agora não terá intervalo”	“Para com isso seu demônio, diabo!”
Simbólica	“Dá para calar a boca?”	“gorda, baleia, vai logo..”
Física	Pegar o aluno pelo braço e empurrar para a fila	Empurrar o colega até derrubá-lo no chão
Física	Forçar o aluno a se sentar na carteira	Socos e pontapés durante o jogo
Física	Pegar o aluno pela gola da camisa e puxá-lo para trás	Tapa no rosto do colega
Física	Impedir o movimento do aluno segurando-o frente a frente pelos braços e chacoalhando-o fortemente	Jogar, com raiva, a bola no rosto do colega

O objetivo está em compreender a realidade vivida pelos indivíduos e pensar possibilidades de atuação na direção da compreensão das situações e na direção de intervir na perspectiva de atender as necessidades subjetivas desses sujeitos.

Os principais dados coletados ao longo do processo serão agora apresentados, considerando então, desde as observações contínuas e sistemáticas, as atividades realizadas com os estudantes e os dados coletados ao longo das reuniões com os professores da escola.

No que se refere a compreensão do fenômeno da violência, nos aportamos nas reflexões de Martín-Baró (1997), o qual afirma o caráter histórico da violência – que só é possível de ser compreendida no contexto onde se produz e se manifesta. Por isso, se faz necessário uma intervenção diretamente junto aos sujeitos que participam da construção desse fenômeno e no local de sua manifestação, como temos procurado realizar durante o desenvolvimento do Projeto na escola.

Uma questão importante a ser compreendida é que a manifestação da violência se transmuta de acordo com os contextos sociais onde se encontra. Fato que dificulta uma análise dos atos e situações chamadas 'violentas'. Nesse sentido, buscamos tomar cuidado em nossas análises para não incidirmos em elucubrações abstratas acerca da questão ou sobre as características subjetivas (sentimentos, pensamentos, personalidade) dos indivíduos que realizam atos chamados de violentos na escola.

Esta dificuldade ficou clara em diversos momentos do processo interventivo, quando, em uma determinada situação, uma criança manifestava comportamentos que poderiam enquadrar-se numa definição tradicional de ato de violência, sendo que em outros momentos, a mesma criança, se comportava de maneira completamente distinta de qualquer característica relacionada a esta definição. Ou seja, concluímos que analisar as situações de violência a partir da sua aparência nos leva a compreender apenas o fenômeno na sua pseudoconcreticidade, distanciando-nos das verdadeiras razões e motivos sociais de determinado ato chamado de violento na escola.

Foi possível identificar na escola tanto situações de violência física quanto de violência simbólica. Como apontamos, no entanto, é importante salientar que em se tratando de um espaço como o escolar, a violência simbólica pode até se apresentar em determinados momentos, de forma mais cruel e veemente que a violência física, tendo em vista que pode proporcionar sofrimento psíquico intenso, como afirma Sawaia (2003).

Ao discutirmos essa forma de violência, como extremamente agressiva, não temos a intenção de negar as manifestações objetivas da violência. Ao contrário, queremos chegar numa compreensão ampliada acerca dos determinantes que atuam de forma objetiva frente ao desenvolvimento humano, no sentido de explicitar a opressão social que culmina num processo de desumanização e total coisificação dos seres humanos, aponta Sawaia (2003). E, conforme observações realizadas, esse processo de coisificação também se faz presente na escola.

Não é difícil constatar o quanto as crianças dentro da escola reproduzem diferentes formas de violência em suas relações, seja em momentos de desentendimento ou conflitos com o (s) outro (s), seja em momentos em que estão brincando ou realizando uma tarefa em sala de aula ou, ainda, no pátio durante os intervalos. No entanto, não se pode dizer que tais atitudes são carregadas de uma violência inata dos sujeitos, como se esse fenômeno fosse algo natural ou ligado a instintos agressivos do sujeito, como se presencia na fala de alguns professores e dirigentes escolares.

É interessante notar, Spósito (2001) nos alerta para isso, que o fenômeno da violência tornou-se assunto relevante quando as classes populares passaram a reivindicar melhores

condições de vida. Isso porque, uma vez que, ao se manifestarem das mais variadas formas, na reivindicação dos seus direitos, foram taxadas pela elite conservadora, de sujeitos agressivos e violentos na sua maneira de ser.

Patto (2007) enfatiza que a cada manifestação violenta realizada por jovens destituídos de todos os direitos e vítimas da barbárie, o discurso conservador da classe dominante traz uma concepção de escola como instituição salvadora, cuja missão é tirar das ruas e da marginalidade esses jovens, com intuito de diminuir os índices de criminalidade. E, por paradoxal que pareça, a escola passa a assumir o papel de uma instituição repressora, controladora, como se fosse uma instituição total, como afirma Foucault (1999).

Para ilustrar tais explicações, podemos citar alguns fatos ocorridos durante as intervenções realizadas por membros do GEIPEE na escola. Por exemplo, quando da realização de uma atividade em que os alunos deviam formar duplas, o aluno Vitor³ afirma que não queria ficar com a aluna Maria, pois a mesma já havia batido nele em outra situação. Diante dessa situação, o professor perguntou aos alunos qual a razão de estarem na escola, esperando que os mesmos respondessem “para estudar”. No entanto Vitor responde: “[...] *eu venho na escola para brigar*”. Percebemos nesse exemplo que a situação motivadora, e própria da escola, tem ficado bastante comprometida na fala de muitos alunos, qual seja: o estudo.

É possível notar numa situação conflitante e geradora de “brigas” entre dois alunos que, muitas vezes, os mesmos estão reagindo de forma violenta em resposta a uma violência anterior a eles dirigida. Nesse sentido, Araújo (2001) analisa que a violência pode significar uma forma de um indivíduo proteger-se contra processos sociais de desintegração do seu próprio eu. Assim, o sujeito reage violentamente todas as vezes que se sente ameaçado, impotente ou muito frágil ante as ameaças externas.

No plano da violência simbólica, a qual é manifesta através de situações de discriminação, preconceito e negação do outro, identifica-se situações em que o preconceito é o gerador da discriminação e da desigualdade, situações essas bastante presentes no interior da escola, infelizmente. Sawaia (2003, p. 57) afirma que:

É preciso cuidado para não banalizar o sofrimento do pobre e do excluído gerado pelo bloqueio de sua capacidade de expandir a vida. Eles são vistos como pessoas sem necessidades “elevadas”, presos apenas à sobrevi-

3 Esclarecemos que os nomes apresentados neste texto são todos fictícios, em função de se preservar a identidade dos sujeitos escolares.

vência biológica, sem direito a “sutilezas emocionais” nem à cultura e ao lazer, considerados supérfluos (SAWAIA, 2003, p.57).

Em algumas ocasiões os alunos reproduzem, de forma alienada, situações violentas vivenciadas simbolicamente nas suas relações em sociedade. Nesse processo, reproduzem preconceitos, discriminações, negação e exclusão do outro, reconhecendo o outro como um objeto, um indivíduo destituído de humanidade.

Muitas situações, na maioria das vezes, são reproduzidas pelos alunos na escola de forma inconsciente, não refletida, os quais meramente reproduzem gestos, ações e comportamentos encontrados, vividos e observados cotidianamente na sociedade. Durante a proposta de realização de uma atividade no espaço escolar, na aula de educação física desenvolvida por membros do GEIPEE, na qual os alunos tinham que formar duplas e permanecer de mãos dadas, houve uma grande resistência por parte das meninas darem as mãos para os meninos. Situação em que as alunas Paula e Marina afirmavam não gostar dos meninos, pois “[...] *eles nunca as deixavam participar de suas brincadeiras*”. Isso porque, normalmente, o jogo de futebol era realizado somente entre os meninos.

Diante de tantas situações identificadas na escola pelos membros do GEIPEE, compreendendo essa instituição inserida no modo de produção capitalista, analisamos que na base da exclusão social encontra-se o poder e a desigualdade que o acompanha. Diante desse fato, próprio dos tempos neoliberais, a instituição escolar acaba cumprindo sua função na adaptação dos sujeitos para essa situação. Não há dúvidas de que a escola cumpre seu papel na reprodução dessa ideologia (SAWAIA, 2003).

É sempre importante lembrarmos das reflexões Adorniana quando analisamos práticas opressoras e discriminatórias no interior da escola. Para o autor, as práticas e costumes que submetem o sujeito a humilhação tem a ver com um pretense ideal da educação tradicional, ou melhor, que a educação está “[...] voltada exclusivamente para a força e a disciplina, a educação da severidade é totalmente equivocada”.

Compreendemos o quanto as relações de repressão, coação, cerceamento da liberdade humana e do potencial criador dos alunos se configuram como atos de violência. Os quais, infelizmente, são encontrados na escola, pois isso é possível de se verificar ao se analisar a organização institucional que é opressora, por exemplo, em sua configuração arquitetônica com grades nos corredores e correntes nos portões, cerceando o movimento e a liberdade de locomoção dos sujeitos. Enfim, a escola tem se tornado, a mando do sistema educacional e social, um espaço de contenção, de controle comportamental e psíquico dos alunos. Nesse sentido, cumpre sua tarefa de alimentar a reprodução da violência social e reproduzir as desigualdades e a exclusão social.

Assumir a tarefa de emancipar a escola, para podermos emancipar os alunos, implica aos educadores terem um compromisso com a emancipação da sociedade em direção à construção de uma sociedade que avance em direção ao socialismo. Caso contrário, se permanece relutando em ações reformistas da escola, no sentido de camuflarmos as contradições sociais e fazermos a manutenção de uma escola que está a serviço dos interesses da classe dominante.

A partir de nossas intervenções junto aos alunos na escola, temos a impressão de que os mesmos, por serem submetidos a esse controle corporal e psíquico exercido pela instituição escolar, encontram na “violência” uma forma de linguagem, de reação a essa situação, no sentido de se mostrarem vivos e atuantes, ainda que violentos.

Uma escola que se torna uma agência de mera inclusão perversa dos sujeitos das classes populares e que não promove o sujeito via ensino, não possibilita acesso aos bens culturais acumulados pela humanidade. Portanto, não educa e não humaniza, cumpre, por outro lado, a tarefa de adaptar o sujeito à situação de desigualdade e de bloquear suas capacidades de expandirem suas vidas (SAWAIA, 2003).

Decorrente dessa manifestação expressa (e violenta), por parte dos alunos, da sua insatisfação com a escola, essa instituição justifica a implementação de uma educação que estabeleça padrões de pensamentos e comportamentos considerados ‘normais’, de forma a estabelecer regimes disciplinares que submetem o indivíduo a relações de poder desiguais. A partir das reflexões já apresentadas, identificamos que a escola cumpre seu papel de “[...] gerir a vida dos homens, controlá-los em suas ações para que seja possível e viável utilizá-los ao máximo” (FOUCAULT, 1990, p.16).

Considerações Finais

Finalizando, afirmamos a importância de trabalhos de intervenção no interior da escola, considerando que esse espaço pode se transformar num local de humanização e emancipação humana. Desde que configurado, a partir de suas bases, para atender os interesses e necessidade da maioria da população e se aproximar da realidade vivida pelos filhos da classe trabalhadora, desenvolvendo-os em direção à autonomia e liberdade de pensamento e ação via uso da razão – apropriação dos vários campos do saber, da arte, da música, da literatura, da dança, da cultura em sua essencialidade.

Podemos considerar que, apesar de iniciais, os resultados do trabalho que temos realizado na escola, tem sido satisfatórios no que diz respeito à instrumentalização dos sujeitos escolares para o enfrentamento consciente de situações de violência. Porém, reafirmamos que um trabalho como o que temos efetivado mostra possibilidades de emancipação hu-

mana, mas isoladamente pouco representa em termos de mudanças significativas na escola e na educação. Seria ingenuidade e idealismo afirmarmos que as mudanças se efetivaram como esperávamos. Contudo, é possível afirmar que trabalhos como o que pretendemos realizar oferece possibilidades reais que, ampliadas para outras escolas, poderão realizar mudanças significativas na realidade educacional.

É importante salientar que este trabalho buscou a valorização do papel do professor como sujeito fundamental, mas não exclusivo no processo de transformação dos sujeitos escolares e da própria escola. Isso porque, entendemos que o professor ao assumir um trabalho educativo, que se configure como práxis, terá condições de, com outros companheiros de trabalho, avançar na construção coletiva de mudanças dessa instituição.

Torna-se importante enfatizar, mais uma vez, que a escola é uma instância importante e essencial de formação humana. Os professores não podem perder isto de vista. Pois, como afirmamos, os mesmos são sujeitos imprescindíveis ao processo de transformação e desenvolvimento das consciências dos alunos. Defendemos a escola como local de oportunidades diferenciadas, onde estejam presentes vários elementos necessários para uma formação humana na direção de construção de um ser humano livre e universal.

Apesar de todos os obstáculos e limites presentes no processo de intervenção realizado na escola por nosso grupo de estudos e pesquisas, o GEIPEE, reafirmamos o potencial humanizador da escola e sua função ontológica no sentido de criar condições para o processo de humanização dos homens. Considerando que poderá ser possível criar possibilidades, mesmo que incipientes, de instrumentalização consciente para a superação do fenômeno da violência alienada que desumaniza os indivíduos. Essa é uma tarefa que entendemos ser coletiva, de muitos professores, gestores, pais e familiares. Enfim, essa é uma tarefa da comunidade escolar, tendo em vista que o fenômeno da violência, por ser construído nas relações sociais, pode, da mesma forma, ser desconstruído e, quem sabe, superado no interior da escola e da sociedade.

REFERÊNCIAS

- Adorno, T. **Educação e Emancipação** – 2ª Ed, Paz E Terra, São Paulo/2000.
- Araújo, C. **As Marcas da Violência na Constituição da Identidade de Jovens da Periferia**. Educação E Pesquisa, São Paulo, V. 27, N.1, P.141-160, Jan/Jun 2001.
- Foucault, M. **Microfísica do Poder**. Rio De Janeiro: Graal, 9ª.Ed. 1990
- Foucault, M. **Historia da Sexualidade**, Vol 1: A Vondade Do Saber.13ª.Ed, Rio De Janeiro: Graal, 1992.

- Heller, A. **Sociología de La Vida Cotidiana**. Barcelona: Península, 1977.
- Martín-Baró, I. **Accion e Ideologia: Psicologia Social desde Centroamérica**. El Salvador: Uca Editores, 8ª. Edição, 1997
- Oliveira, B. **O Trabalho Educativo**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- Patto, M. H. S “**Escolas Cheias, Cadeias Vazias**” – **Nota sobre as raízes ideológicas do Pensamento Educacional Brasileiro. Estudos Avançados, 2007.**
- Saviani, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2000.
- Saviani, D. Ética, Educação E Cidadania, In: **Revista Brasileira de Filosofia De 1º. Grau**, Ano 8, Nr.15, Ed. Centro De Filosofia-Educação Para O Pensar, Florianópolis, 2001.
- Sawaia, B.B. **Fome de Felicidade e Liberdade**. São Paulo: Cenpec/Itaú/Unicef, 2003
- Souza, M. S. **Didática da Educação Física Escolar e o Processo Lógico de Apreensão do Saber**. In Movimento Revista Da Escola De Educação Física Esef/Ufrgs, 2007, Set. Vol. 13. Nº 3. P.183.
- Sposito, M. P. **Um Breve Balanço da Pesquisa Sobre Violência Escolar no Brasil**. Educação E Pesquisa, São Paulo, V. 27, N.1, P.87-103, Jan/Jun 2001.
- Suchodolski, B. **Teoria Marxista de La Educacion**, Havana: Editorial Pueblo Y Educación, 2ª. Ed, 1974.
- Tonet, I. **Um Novo Horizonte Para a Educação**. I Congresso De Ontologia Do Ser Social E Educação, Ibilce – Unesp – São José Do Rio Preto, 2007.
- Vázquez, A.S. **Filosofia da Práxis**. Rio De Janeiro: Paz E Terra, 1968.
- Vigotski, L.S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo, Ed. Martins Fontes. 2001.
- Viotto Filho, I. A. **Psicologia Escolar e Psicologia Social-Comunitária: Diálogos para a Construção de uma perspectiva crítica de atuação do Psicólogo na escola**. Tese (Doutorado Em Educação/Psicologia Da Educação) – Programa De Psicologia Da Educação, Puc/Sp, São Paulo, 2005.

A Influência do Trabalho Colaborativo na Implementação do Currículo de Matemática em Escola da Rede Estadual Paulista

Maria Raquel Miotto MORELATTI¹, Regina Célia RAMOS²,

Eliane Maria Vani ORTEGA³

Joana Cristina de Souza OLIVEIRA⁴, Jair Romão ALVES JUNIOR⁴

Resumo: Neste trabalho apresentamos uma pesquisa, vinculada ao Programa Núcleo de Ensino da UNESP, cujo objetivo é investigar a influência do trabalho colaborativo na implementação do novo currículo de Matemática, implantado a partir de 2008, pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP) em uma escola estadual de Presidente Prudente. A investigação toma como ponto de partida o acompanhamento do trabalho colaborativo, desenvolvido no contexto escolar, envolvendo professores de Matemática, coordenadores pedagógicos e gestores, além de professores e licenciandos em Matemática da FCT/Unesp/Campus de Presidente Prudente. Os dados foram coletados por meio do acompanhamento do trabalho colaborativo e de entrevistas com os gestores, coordenadores, professores da escola e bolsistas envolvidos. A análise dos dados revelou indícios de uma nova relação dos alunos da escola com a Matemática.

Palavras-chave: trabalho colaborativo; currículo; formação continuada de professores de Matemática; parceria Universidade Escola

1 Introdução

Neste trabalho apresentamos uma pesquisa, vinculada ao Programa Núcleo de Ensino da UNESP, cujo objetivo é investigar a influência do trabalho colaborativo na implementação do novo currículo de Matemática proposto pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP) em uma escola estadual de Presidente Prudente.

1 Docente do Departamento de Matemática, Estatística e Computação da FCT/Unesp/PP, coordenadora do projeto vinculado ao Núcleo de Ensino.

2 Docente do Departamento de Matemática, Estatística e Computação da FCT/Unesp/PP, colaboradora do projeto vinculado ao Núcleo de Ensino.

3 Docente do Departamento de Educação da FCT/Unesp/PP, colaboradora do projeto vinculado ao Núcleo de Ensino.

4 Alunos do curso de Licenciatura em Matemática da FCT/Unesp/PP, bolsista do Núcleo de Ensino.

A investigação abrange o acompanhamento do trabalho colaborativo, desenvolvido no contexto da escola parceira, envolvendo professores de Matemática, coordenadores pedagógicos e gestores, além de professores e licenciandos em Matemática da FCT/Unesp/Campus de Presidente Prudente. As ações de colaboração, desenvolvidas no ambiente escolar, partem da reflexão, estudo e socialização de experiências e práticas dos professores da escola, que subsidiam a intervenção dos alunos de graduação – futuros professores de Matemática – que têm a possibilidade de realizar regências compartilhadas, nas salas do Ensino Fundamental (Ciclo II) e Médio.

Tal investigação, de cunho qualitativo, é classificada como “investigação-formação” (NÓVOA, 1991, apud CANDAU, p. 61), uma vez que há uma relação cooperativa entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa, visando o desenvolvimento profissional dos professores.

Fiorentini destaca que

Na colaboração, todos trabalham conjuntamente (co-laboram) e se apóiam mutuamente, visando garantir objetivos comuns negociados pelo coletivo do grupo. Na colaboração, as relações, portanto, tendem a ser não hierárquicas, havendo liderança compartilhada e co-responsabilidade pela condução das ações (2006, p.50, grifo do autor).

Nessa primeira fase da pesquisa, realizamos um levantamento bibliográfico sobre o desenvolvimento curricular da disciplina de Matemática, ao longo da história, para melhor compreendermos o significado do novo currículo proposto. Concomitantemente a esse estudo, estabelecemos o grupo colaborativo na escola, no qual iniciamos junto com os professores, o estudo e análise das atividades de matemática propostas no “novo” currículo do Estado de São Paulo. Os dados da pesquisa foram coletados por meio do acompanhamento do trabalho colaborativo na escola parceira e de entrevistas com os gestores, coordenadores, professores de Matemática da escola e bolsistas envolvidos.

Consideramos que a troca de experiências entre as professoras pesquisadoras, os professores participantes, os gestores e os bolsistas da FCT/Unesp/Campus de Presidente Prudente, contribui tanto para a formação dos futuros professores de Matemática quanto para o desenvolvimento profissional dos professores em exercício e para a superação de problemas relativos ao processo ensino e aprendizagem de Matemática.

2 O Desenvolvimento Curricular de Matemática no Brasil

Uma reforma curricular é posta em ação quando há uma constatação de que algo não vai bem e precisa ser modificado. A retrospectiva das reformas curriculares no Brasil mostra que nem sempre isso ocorre ou, pelo menos, não ficam tão explícitas suas motivações. Ao estudarmos as reformas curriculares, observamos que, em geral, estas estiveram ligadas a mudanças de cunho político e pouco alteraram as estruturas do sistema de ensino. No período mais recente, a motivação se deve à necessidade da organização de um currículo adaptado às avaliações externas.

Para melhor compreendermos a implementação do currículo proposto pela SEESP, situamos o desenvolvimento curricular de Matemática no Brasil e sua influência no processo ensino e aprendizagem de Matemática.

Goodson define currículo como

[...] um documento escrito e um artefato social. O currículo escolar é um artefato social concebido para realizar objetivos humanos específicos. O currículo escrito orienta, decisivamente, prática da sala de aula porque é testemunha pública e visível da racionalidade escolhida e da retórica legitimadora das práticas escolares. (1997, p. 20)

A evolução histórica dos currículos de Matemática no Brasil é tratada por Carvalho (2000) em estudo no qual rememora que o ensino brasileiro teve início no tempo colonial com as escolas jesuíticas, nas quais a Matemática era ensinada como simples ferramenta para atender as necessidades do dia-a-dia.

Em Monlevade (1997), encontramos maiores detalhes sobre os quase 50 anos sem escola vividos no Brasil, desde 1500 até a chegada dos jesuítas em 1549, e sobre os 200 anos de escolas jesuíticas até o ano de 1758. Com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, de 1758 a 1772, a educação na colônia foi extinta e os que insistissem em estudar deveriam procurar a Metrópole. A partir de 1772, surgiu o esquema de Aulas Régias: “Quem soubesse mais que os outros e quisesse lecionar, poderia procurar algum vereador da Câmara Municipal local que solicitaria do Rei a permissão para assumir a Aula pretendida.” (MONLEVADE, 1997, p.24),

O Decreto de 22 de junho de 1809, assinado pelo Príncipe Regente de Portugal D. João VI, definiu o nível da Matemática ensinado no início do século XIX.⁵ Esse dispositivo deu origem à Lei de 15 de outubro de 1827, primeira lei sobre instrução no Brasil, sendo que em 1826, a reforma Januário Cunha Barbosa organizou o ensino, dividindo as escolas em pedagogias (educação primária - para todos), liceus (educação secundária - para os trabalhadores), ginásios (educação secundária - para os que se preparavam para a academia) e academias (estudo mais profundo da ciência e erudição). O 1º grau era de responsabilidade das pedagogias, no qual a Matemática ensinada incluía o conhecimento do número e da numeração decimal, prática de operações de aritmética, instruções de física, geometria, agrimensura e mecânica.

Os currículos do ensino secundário passaram por várias reformas no Império e no período republicano, mas só puderam ser estudados de maneira bem completa a partir da existência do Colégio Pedro II, um estabelecimento-modelo que por muito tempo foi responsável pela fixação dos currículos de Matemática para a escola elementar no país.

Em 1882, Rui Barbosa elaborou uma proposta global de reforma da educação primária e secundária no Brasil. Para o ensino de Matemática na escola primária elementar (dois anos iniciais) e na escola primária média (os dois anos seguintes), o conteúdo incluía “aritmética prática, até divisão por um algarismo; primeiras idéias de frações; problemas fáceis, concretamente formulados; aritmética prática, até regra de três simples; sistema métrico, taquimetria” (CARVALHO, 2000, p.95). Na escola primária superior, que era desenvolvida em 4 anos, o que corresponde atualmente aos quatro últimos anos do Ensino Fundamental, o conteúdo de Matemática a ser estudado seria: “aritmética prática e teórica até raízes quadradas e cúbicas e logaritmos inclusive; noções de geometria; álgebra até equações do primeiro grau; rudimentos de trigonometria e agrimensura.” (CARVALHO, 2000, p. 95)

Por outro lado, a reforma Benjamin Constant, de 1891, instituiu um currículo de Matemática bem ambicioso e baseado em idéias positivistas, na qual o conteúdo previsto incluía cálculo infinitesimal no currículo do ensino secundário, o que hoje é o ensino médio. Essa proposta se revelou inexecutável, sendo revogada e os programas de Matemática para o ensino secundário voltaram a ser praticamente os anteriores. (CARVALHO, 2000)

Na década de 1920, após amplas discussões sobre a Educação, foi instituído no Colégio Pedro II um currículo integrado de Matemática. Os programas anteriores desenvolviam um estudo compartimentado da Matemática, no qual um ano inteiro era dedicado a cada área: revisão de aritmética, estudo de álgebra, de geometria e trigonometria elementares. O novo currículo proposto definiu que durante um mesmo ano se estudasse integrada-mente álgebra e geometria.

5 A íntegra da decisão encontra-se em Carvalho (2000, p.91-92)

Carvalho (2000) esclarece que foi na Reforma Francisco Campos, pelo decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que se deu de fato a integração do estudo da álgebra e da geometria no currículo do curso secundário. Esse curso, era composto de ciclo fundamental de 5 anos e ciclo complementar de 2 anos, equivalentes aos atuais quatro últimos anos do Ensino Fundamental e os três anos do ensino médio. Euclides Roxo, professor do Colégio Pedro II, definiu praticamente sozinho os programas de Matemática, sem que houvesse debates em torno do assunto. Roxo defendeu também que a geometria dedutiva deveria ser antecedida de uma abordagem prática geométrica, contribuindo decisivamente para o estabelecimento de um currículo unificado. Os programas previam o “ensino em espiral”, no qual um tópico é retomado várias vezes, com profundidade crescente.

Contraopondo-se a Euclides Roxo, Arlindo Vieira e Almeida Lisboa criticaram duramente o seu método e estabeleceram o debate pela imprensa e o processo perdurou por quase toda a década de 1930. Vieira dizia que o método preconizado por Roxo era inútil e Lisboa acusava Roxo de ter reduzido o ensino de Matemática a “uma Matemática de jardineiros e tribos africanas” (CARVALHO, 2000, p. 100).

Se na Reforma de Campos a concepção de currículo foi ampliada para além da mera listagem de conteúdos a serem ensinados, incluindo orientações didáticas, na reforma de 1942, essas inovações não se mantiveram, o que revela que no Brasil as reformas curriculares foram marcadas por procedimentos questionáveis, entre eles a influência política de grupos de pessoas que não defendiam o aprimoramento do processo.

Uma década depois, a Reforma de Capanema estabeleceu um currículo puramente acadêmico. O Ensino Secundário foi dividido em Ginásio com quatro anos de estudo e um segundo ciclo de três anos, com a opção entre Ensino Clássico e Ensino Científico. O processo que antecedeu essa reforma envolveu o embate entre as concepções antagônicas defendidas por Roxo e Vieira, os quais tentavam influenciar Capanema enviando-lhe cartas e memorandos. Por seu lado, Capanema consultava os professores representantes de tendências diversas.

Foi em 1946 que “o Governo Federal fixou currículos unificados de Matemática para todo país, permitindo, já na década de 50, que fossem introduzidas variações locais, desde que fosse coberto o conteúdo considerado indispensável”. (CARVALHO, 2000, p. 100-101)

Em 1961 foram alterados os currículos de Matemática, de um lado, em razão da liberdade permitida pela Lei de Diretrizes e Bases para a Educação no Brasil (LDB), Lei nº 4024/61, e por outro, da chegada do Movimento da Matemática Moderna (MMM).

O MMM⁶ aconteceu em nível mundial e veiculava uma proposta que explicitava seus compromissos com o progresso técnico, “colocava a Matemática como base de uma cultura voltada para a ciência e a tecnologia e tinha como meta ensinar o aluno mais a abstrair do que se preocupar com as aplicações práticas.” (PIRES, 2000, p. 5)

No Brasil, a Matemática Moderna foi difundida através dos livros didáticos, sem preparação e reflexão dos professores sobre seus propósitos. Surgiu como substituta da “velha” matemática, sem discussão mais aprofundada.

Em Carvalho (2000), encontramos críticas à forma como o movimento da Matemática Moderna foi difundido e implementado no Brasil.

Preocupação exclusiva com o desenvolvimento da Matemática como disciplina lógica, enfatizando suas propriedades estruturais e seu desenvolvimento coerente. Deixava completamente de lado preocupações em relação aos objetivos do ensino da disciplina. [...]

Essa deformação decorre em parte do fato de que as propostas de ensino baseadas na Matemática Moderna foram feitas principalmente por matemáticos, professores universitários, que raramente tinham contato com a realidade do ensino de 1º e 2º graus. (CARVALHO, 2000, p. 102)

Para o autor, as idéias contidas nesse movimento buscavam transformar a criança ou o adolescente que aprendia Matemática em um matemático mirim, dada à preocupação acentuada com a exatidão, o rigor e a estrutura lógica da Matemática.

Pode-se afirmar que treinamentos desenvolvidos, materiais de apoio vinculados e uma série de publicações da SEESP, não foram suficientes. As mudanças eram complexas, pois envolviam:

- Conhecimentos matemáticos desconhecidos dos professores;
- Conhecimentos didáticos “novos” trazidos pela perspectiva construtivista piagetiana de aprendizagem;
- Conhecimentos curriculares trazidos por transformar a listagem de conteúdos em propostas pedagógicas;

6 Um estudo sobre as idéias e diretrizes do MMM pode ser encontrado em Pires (2000).

No geral, os treinamentos vinculavam a preocupação em tornar a aula de matemática mais atraente.

Romanelli (1991) indica que a estrutura tradicional do ensino foi mantida pela LDB/61 para os currículos. O sistema continuou organizado em ensino pré-primário, primário, médio e superior. Como progresso, indica certo grau de descentralização e a quebra de rigidez, ou seja, a lei não prescreveu um currículo fixo e rígido para todo o território nacional. Em relação ao conteúdo, percebe-se que houve uma redução. Por exemplo, a geometria euclidiana foi drasticamente reduzida e substituída pela geometria analítica plana.

A lei 5692/71 fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, representando uma ampla reforma na LDB/61. O ensino de 1º grau era a unificação do antigo ensino primário com o ensino ginásial. O ensino de 2º grau era composto por três séries anuais que substituíram os três anos do ensino colegial e o conteúdo era definido pelo MMM.

Nesse contexto, no estado de São Paulo, surgiram em 1971 os Guias Curriculares, que apresentavam sugestões de caráter metodológico, definições de objetivos e conteúdos com base no MMM. Esse documento apresentava a divisão dos conteúdos da disciplina de Matemática em quatro temas: Relações e Funções; Campos Numéricos; Equações e Inequações e Geometria. A utilização da linguagem da teoria dos conjuntos estava presente em todos os temas, como fator unificador.

A partir dos anos 80, em nível mundial, aconteceu mais um evento importante que influenciou os Currículos de Matemática das escolas brasileiras.

Em 1980, o National Council of Teachers of Mathematics — NCTM —, dos Estados Unidos, apresentou recomendações para o ensino de Matemática no documento “Agenda para Ação”. Nele destacava-se a resolução de problemas como foco do ensino da Matemática nos anos 80. Também a compreensão da relevância de aspectos sociais, antropológicos, lingüísticos, na aprendizagem da Matemática, imprimiu novos rumos às discussões curriculares. (BRASIL, 1997)

A SEESP iniciou, no ano de 1985, o processo de elaboração das chamadas Propostas Curriculares para o ensino de 1º e 2º graus. Esse processo deu-se a partir da reflexão sobre os problemas detectados no ensino dessa disciplina, sobre o papel da Matemática no Currículo e sobre a análise crítica dos Guias Curriculares anteriores. A participa-

ção dos professores e demais representantes da comunidade escolar nos debates e na apresentação de emendas foi decisiva para uma boa aceitação da proposta construída. (PIRES, 2000)

A Proposta de Matemática dividia o conteúdo da disciplina em três grandes temas: Números, tendo como fio condutor a história da Matemática, em lugar das propriedades estruturais; Geometria, desenvolvida a partir da manipulação de objetos e reconhecimento das formas, as suas características e propriedades, até chegar a uma sistematização; e Medida, considerada como o fio que tece a junção entre números e geometria.

Com relação à apresentação do conteúdo, propunha que fosse feita em diferentes níveis de abordagem, com desenvolvimento “em espiral” respeitando a integração dos temas. Segundo Pires (2000, p. 51-52), “a proposta defende que o conteúdo a ser ensinado é um veículo para o desenvolvimento de uma série de idéias fundamentais, convenientemente articuladas, tendo em vista as grandes metas que são a instrumentação para a vida e o desenvolvimento do raciocínio.”

A partir de 1995, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) coordenou a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Nos PCN de Matemática os conteúdos são organizados em quatro grandes blocos: números e operações; espaço e forma; grandezas e medidas e tratamento da informação. Foram considerados como fatores necessários ao desenvolvimento do ensino e aprendizagem da Matemática: a natureza do conhecimento matemático; o papel da Matemática no Ensino Fundamental; a relação da Matemática com a construção da Cidadania e temas transversais como: Ética, orientação sexual, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural, entre outros. Com relação aos principais sujeitos do processo de construção do saber matemático, no documento são considerados: a relação do professor com o conhecimento matemático e com seus alunos; a relação dos alunos com o saber escolar e com seus pares. O documento apresenta também alguns caminhos para “fazer Matemática” na sala de aula considerando: o recurso à resolução de problemas, à história da Matemática, às tecnologias da informação, aos jogos, entre outros. (BRASIL, 1997)

Em seus estudos sobre Currículos de Matemática, sobre os PCN Pires afirma que

Um aspecto inovador diz respeito à necessidade de explorar os conteúdos não apenas em sua dimensão conceitual (saber o conceito de adição, de fração...) mas também na dimensão de procedimentos (saber fazer uma estimativa, a medição de um comprimento, o traçado de uma reta paralela...) e de desenvolvimento de atitudes (ser perseveran-

te na busca de soluções, ter espírito de colaboração etc.). Procedimentos e atitudes são interpretados como “conteúdos” que precisam ser trabalhados de forma sistemática em sala de aula. (2000, p. 58)

É a partir desse contexto histórico que, no ano de 2007 a SEESP elaborou e em 2008 iniciou a implantação de uma Nova Proposta Curricular. Uma equipe de especialistas assumiu a responsabilidade de definir um currículo comum às 5.500 escolas da rede estadual de São Paulo, instruindo sobre o que deve ser ensinado em cada bimestre de cada ano do Ensino Fundamental (Ciclo II) e do Ensino Médio.

As orientações para o trabalho do professor em sala de aula chegaram através de videoconferências; de vídeoaulas componentes de um curso *on line*, ministrado a toda a rede e do Caderno do Professor.

Para a SEESP a Proposta Curricular apresentada tem como princípios centrais: “A escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem, a prioridade da competência de leitura e de escrita, a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho.” (SÃO PAULO, 2007, p. 11)

Tal proposta sofre algumas críticas (GONÇALVES, 2009) que nos fazem refletir sobre a maneira como foi implementada.

Sobre o processo de discussão para a construção e implantação das reformas curriculares, Pires (2009) afirma que os professores não têm sido ouvidos e também suas práticas e os saberes que constroem por meio dela não são levados em conta, e um fenômeno comum é a introdução de mudanças curriculares que não têm o apoio de experiências concretas anteriores.

3 O Trabalho Colaborativo na Escola

O trabalho colaborativo desenvolvido numa escola de ensino básico da rede estadual, situada no município de Presidente Prudente, conta com o envolvimento de dez alunos do Curso de Licenciatura em Matemática, três professoras da FCT/Unesp, professores de Matemática, coordenador pedagógico e direção da escola estadual parceira. Dos graduandos envolvidos, 2 são bolsistas do Programa Núcleo de Ensino da Unesp e os outros 8 alunos são bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES).

Com a finalidade de identificar as características da escola, dos alunos e as dificuldades de implementação do novo currículo proposto pela SEE/SP, utilizamos entrevista e diário de campo como instrumentos de coleta de dados.

Pautados na abordagem qualitativa, realizamos análise de conteúdo das entrevistas que foram confrontadas com os dados coletados semanalmente no acompanhamento e planejamento das atividades desenvolvidas pelos bolsistas com os professores. Buscou-se nessa análise, identificar a influência do trabalho colaborativo na implementação das atividades propostas no novo currículo.

A escola parceira está situada na região central de Presidente Prudente e atende alunos oriundos de 103 bairros do município, a maioria deles periféricos. No ano de 2010, a escola tinha em torno de 780 alunos nas seguintes modalidades e níveis de ensino: Ensino Fundamental (Ciclo II), em tempo integral, período diurno; Ensino Médio, no período matutino; e Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos níveis de Ensino Fundamental e Médio, na modalidade presencial, no período noturno. A escola contava com 87 professores, sendo 36 com sede de controle de frequência nessa escola. Destes, 4 eram professores de Matemática.

A principal característica da escola parceira é o acolhimento ao aluno que por algum motivo esta fora da escola, o que a transforma em um espaço de convivência com grande diversidade e conflitos. Essa realidade traz maior complexidade tanto ao trabalho do gestor quanto a atuação docente.

Essa escola não é como se fosse uma escola de bairro onde se consegue caracterizar os alunos a partir da vizinhança, onde se conhece os problemas da comunidade, onde se pode intervir, pois a família está ali, mais próxima. [...] o contato com as famílias demora até anos e por isso é muito complicado você caracterizar os alunos dessa escola. A demanda é muito complicada e diversificada, então na escola encontra-se o aluno que vem de uma classe social média, uma classe social baixa, que tem deficiência, que tem dificuldade de aprendizagem, alunos com falta de pré-requisitos, aluno com defasagem idade-série, que não é alfabetizado. Tem aluno com 16 anos de idade que está na quinta série. Então é uma escola que tem crianças carentes em todos os sentidos, inclusive de conhecimento e economicamente. (GESTOR ESCOLAR)

A maioria dos alunos do período noturno trabalha o dia todo. Em torno de 25% dos alunos do Ensino Fundamental (ciclo II) têm um ou dois familiares presos, alguns residem com os avós, outros residem com parentes ou até mesmo com os vizinhos, e outros

não mantém contato algum com a família. A escola também possui alunos do período noturno em “liberdade assistida”, ou seja, são alunos que cometeram algum delito, alguma infração e foram recolhidos pela Fundação Casa. Quando são liberados eles devem frequentar uma escola e são acompanhados.

Em reunião preliminar com os professores de Matemática, coordenadores e gestores da escola, decidimos coletivamente que o foco das atividades na escola seria a discussão da implementação do novo currículo proposto pelo governo do Estado de São Paulo. A SEESP estabeleceu um currículo único para todo o estado, com proposta de atividades apresentadas no caderno do professor e do aluno. Os cadernos são organizados por série e por bimestre, apresentando “situações de aprendizagem”, que tem duração prevista de algumas aulas, sendo o professor o responsável final por determinar exatamente quanto tempo deve ser dedicado à atividade, de acordo com a evolução da aprendizagem dos alunos. Ao final de cada situação de aprendizagem cabe ao aluno descrever aquilo que aprendeu, como uma forma de se autoavaliar. O Caderno do Professor apresenta e justifica a atividade proposta no Caderno do Aluno, com sugestões de atividades e de materiais e tecnologias que podem ser empregados na sala de aula.

Os gestores relataram algumas dificuldades na implementação do novo currículo, como por exemplo, indicam que o currículo foi proposto sem ouvir os professores, sem discutir conteúdo e metodologia com os principais agentes educacionais. Para o gestor,

“As informações ficaram atropeladas, porque o professor estava com o material na mão sem saber o que é seqüência didática, sem saber quais são as quatro metodologias. O professor não conseguiu atrelar o conteúdo às competências e habilidades que são propostas em determinados conteúdos”. (GESTOR ESCOLAR)

O coordenador indica que os professores receberam os dois materiais, o caderno do aluno e outro do professor, que explicava a proposta metodológica do novo currículo, mas a maioria dos professores se ateu mais ao material do aluno. Para ele, a escola teve que criar momentos de discussões desse material, utilizando a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Outra dificuldade relatada pelos gestores foi o pequeno número de HTPC, sendo pouco tempo para promoção de estudos do novo material com o professor, debater as dificuldades enfrentadas em sala de aula e ainda passar os informes habituais da escola.

Na visão do coordenador pedagógico, os conteúdos aparecem nos cadernos do professor e dos alunos de maneira muito densa, o que faz com que o professor não consiga

desenvolver todo conteúdo no prazo (bimestre) e acabe atrasando o trabalho de um ano inteiro. Ainda em relação aos conteúdos, o coordenador acredita que o professor busca seguir sistematicamente as atividades propostas no material enviado pela SEE, esquecendo-se de que ele tem autonomia para propor outras atividades, suprimir outras, adaptando o material à realidade de cada sala.

Com base nas dificuldades relatadas, iniciamos o desenvolvimento das ações no contexto escolar, pautada no estudo e planejamento coletivo das ações que seriam desenvolvidas em sala de aula. Todas as semanas realizamos reuniões com os professores de Matemática, bolsistas e professores da universidade. Utilizamos o espaço da realização da HTPC para discutir e estudar a proposta de atividades do caderno do professor e refletir sobre a pertinência das atividades propostas. Nesses momentos, professores e alunos bolsistas decidiam as atividades que seriam desenvolvidas durante a semana.

Os bolsistas estudavam antecipadamente as atividades propostas no caderno do professor e do aluno e a partir das atividades apresentadas, pesquisavam outras atividades, materiais e *software* educacionais que pudessem complementar e enriquecer cada situação de aprendizagem.

Ressaltamos algumas características já percebidas no trabalho colaborativo desenvolvido, tal como a sinergia estabelecida no grupo de professores de Matemática, na busca de um conhecimento, muitas vezes novo, que por meio das diferentes “vozes” (professores, futuros professores e professores da universidade) buscaram repensar e ressignificar as suas práticas. Por outro lado, observamos também as dificuldades, os medos aflorarem. E, nesse sentido, o apoio e o respeito mútuo foram fundamentais para o estabelecimento de um ambiente no qual todos se sentissem à vontade para expor suas fragilidades e juntos buscar superá-las. Esse se constituiu um dos grandes desafios a ser enfrentado.

As regências compartilhadas tiveram início em abril, momento esse que se iniciava o 2º bimestre em todas as salas do período diurno, com exceção do 3º ano do Ensino Médio.

Foi possível notar algum impacto nas salas de aulas desses professores. Em atividades diferenciadas, como por exemplo, que utilizaram como recurso um software matemático para exploração de funções, os alunos se mostraram envolvidos e participativos, numa aula que privilegiou a argumentação dos alunos. A utilização do material dourado Montessori favoreceu a compreensão de alguns alunos com dificuldades básicas nas quatro operações. O trabalho com números decimais foi concretizado com a utilização do sorobam construído pelos bolsistas. No 8º ano, figuras geométricas construídas em EVA e manipuladas pelos alunos contribuíram na dedução da fórmula de cálculo de produtos notáveis. O tra-

balho com origami propiciou aos alunos o contato com a geometria de forma descontraída durante o intervalo.

Quanto aos resultados em avaliações, a análise da evolução das médias dos alunos, por série, indica uma melhora nas médias de 8 das 12 salas trabalhadas. Cabe ressaltar que um das salas em que não houve melhora houve muitas faltas da professora nas aulas e nos momentos de estudo, por problemas de saúde o que exigiu a presença de diferentes professores substitutos durante todo o ano. No geral, a média dos alunos aumentou cerca de 0,8 ponto do 1º para o 4º bimestre.

Outro resultado positivo, resultante do trabalho colaborativo desenvolvido foi a vivência de uma “nova” relação dos alunos com a Matemática, sentida por meio da participação dos alunos na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP). Pela primeira vez, a escola teve um aluno premiado, que recebeu menção honrosa nessa olimpíada. Além disso, na avaliação elaborada e aplicada pela escola, denominada Sarespinho, pela primeira vez, as notas de Matemática superaram as de Língua Portuguesa.

Entendemos que, no grupo colaborativo estabelecido na escola todos os envolvidos se desenvolveram: primeiramente o professor, pois teve parceria para discutir, elaborar e realizar as ações em sala de aula, buscando assim, no coletivo, atribuir significado às atividades propostas e apresentadas no novo currículo; o futuro professor, aluno bolsista, que adquiriu experiência e inserido no contexto escolar, teve a oportunidade de problematizar e vivenciar já durante o processo de formação inicial uma futura realidade profissional. Também os alunos da escola sentiram alteração ao desenvolveram atividades diferenciadas, idealizadas e preparadas para possibilitar a aprendizagem significativa da Matemática.

4 Considerações Finais

Sabemos que toda mudança significativa leva tempo, mas a partir do nosso convívio e de conversas com os professores temos percebido que o trabalho colaborativo, desenvolvido no contexto escolar está possibilitando o repensar das práticas pedagógicas instituídas na escola. Para melhor exemplificar tal constatação, apresentamos a fala de uma das professoras de Matemática da escola, que participa do grupo colaborativo.

a primeira vista após analisar uma das atividades proposta pelo caderninho acreditei que a atividade seria muito difícil de ser realizada e por isso decidi não aplicá-la. Porém após a apresentação da atividade

pronta pelos bolsistas percebi que havia me enganado e então apliquei a atividade em sala de aula e foi muito interessante, pois os alunos se envolveram na atividade e puderam compreender o conteúdo trabalhado (Professora L.)

Já, para os alunos bolsistas, futuros professores, o trabalho desenvolvido no grupo colaborativo tem significado um aprimoramento do conhecimento sobre o atual currículo de Matemática da rede estadual de ensino do estado de São Paulo, possibilitando reflexão sobre as condições de implantação do mesmo. Além disso, ofereceu subsídios à reflexão sobre as possibilidades e limites do currículo ora implementado.

No dizer dos alunos, futuros professores:

esse período vivido no projeto foi uma experiência muito boa, pois podemos ver e vivenciar como é a vida dos professores, os desafios que eles enfrentam e também as suas conquistas. Foi muito gratificante ver a participação dos alunos e do professor nas atividades que desenvolvemos nas aulas, e mais ainda foi ouvir elogios dos próprios alunos. (Aluno I, bolsista PIBID)

Para nós, esse projeto é uma base para nossa formação como futuras professoras, pois estamos aprendendo a trabalhar com atividades diferenciadas, além de vivenciar as dificuldades e desafios que os professores enfrentam que é como repassar o seu conhecimento para os alunos de forma prazerosa para eles, fazer com que os alunos se interessem pela disciplina. (Alunas G e E, bolsistas PIBID)

Observamos que a compreensão das atividades propostas exige estudo e leitura do caderno do professor. Segundo relato dos professores, em geral, eles trabalhavam diretamente no caderno do aluno, que trazem as atividades sem, contudo, compreender a proposta explicitada no caderno do professor por “falta de tempo”. Os professores indicam, ainda, que o material apresenta o conteúdo com poucos exercícios. Acreditamos que os professores se referem a exercícios de fixação. Talvez essa necessidade sentida por eles esteja diretamente relacionada com o modelo tradicional de ensino, arraigado nas falas

e no modo de fazer dos professores, o que evidencia não uma dificuldade de introduzir algo inovador nas atividades, mas de efetivamente, promover uma mudança na prática pedagógica do professor.

Até o momento percebemos que as atividades propostas no “novo” currículo, no que se refere à Matemática, buscam privilegiar a construção do conceito pelos alunos e exigem uma nova maneira de ensinar, ou seja, exigem um novo fazer, uma nova metodologia do professor.

O trabalho colaborativo proposto por esse projeto do Núcleo de Ensino caminha no sentido de contribuir para o processo de reflexão de todos os envolvidos, na medida em que as novas ideias estudadas pelos bolsistas foram discutidas à luz das experiências vividas pelos professores, numa relação de troca, uma via de mão dupla. Nesta troca de experiência pudemos perceber que a rotina da escola parceira mudou, os professores se mostram mais seguros e confiantes no trabalho, as HTPC específicas tornaram-se uma nova possibilidade de apresentação e discussão de aulas diferenciadas e troca de experiências. Os alunos bolsistas, através das atuações dentro da sala de aula, vivenciaram o contexto escolar e aulas de Matemática nas quais puderam refletir sobre as aprendizagens realizadas na universidade.

Enfim, os resultados desse projeto do Núcleo de Ensino, a partir da parceria Universidade-Escola e do trabalho colaborativo vivenciado no contexto escolar, trazem elementos e indicam caminhos para um repensar dos processos formativos (inicial e continuado) de professores de Matemática.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio:** ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.) **Magistério:** construção cotidiana. 5. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003. p. 51-68.

CARVALHO, João Bosco Pitombeira de (2000). **As propostas curriculares de matemática.** In: BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (org.) Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras. Campinas: Autores Associados (2ª edição).

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. C; ARAÚJO, J. L. **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.47-76.

GOODSON, Ivor F. A Construção Social do Currículo. Tradutor: Attilio Brunetta. Lisboa: Educa, 1997.

GONÇALVES, R. G. Proposta Curricular do Estado de São Paulo: observações sobre a Reforma do Ensino Paulista, In: Revista Espaço Acadêmico nº 94. Mar. de 2009. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/094/94goncalves.htm>>. Acesso em 27 de Ago. de 2010.

MONLEVADE, João Antonio C. **Educação pública no Brasil**: contos & descontos. Ceilândia – DF: Idéa, 1997.

PIRES, C. M. C. **Currículos de Matemática**: da organização linear à idéia de rede. São Paulo: FTD, 2000.

PIRES, C. M. C. Implementação de inovações curriculares em matemática: embates com concepções, crenças e saberes de professores. In: MARANHÃO, C. **Educação Matemática dos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio**. São Paulo: Musa, 2009.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta Curricular para o ensino de Matemática**: 1º grau. São Paulo: SE/CENP, 1992.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta Curricular para o ensino de Matemática**: 2º grau. São Paulo: SE/CENP, 1992.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**: Matemática Ensino Fundamental - ciclo II e Ensino Médio. São Paulo: SE/CENP, 2007. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/PropostaCurricularGeral_Internet_md.pdf>. Acesso em: 04 de set. de 2010

Análise da Qualidade de Vida do Professor na Rede Pública de Ensino

*Nathalia Ortega Facholi, Maria Rita Masselli, Departamento de Fisioterapia,
Faculdade de Ciências e Tecnologia- UNESP- Campus de Presidente Prudente.*

Agencia financiadora: Programa Núcleo de Ensino,

Pró-Reitoria de Graduação da UNESP.

Resumo: A sociedade vive um processo de globalização que impõe um ritmo acelerado de produção tecnológica que acaba por modificar as relações desenvolvidas no mundo do trabalho, influenciando, por consequência, a qualidade de vida da população trabalhadora. Nosso estudo tem por objetivo analisar a qualidade de vida dos professores de uma escola da rede pública de ensino. Os questionários selecionados foram o “Medical Outcomes Study 36-Item Short-Form Health Survey” (SF-36), que analisa de forma genérica os aspectos da qualidade de vida, e outro que visa caracterizar os participantes da pesquisa. Os resultados obtidos evidenciaram uma diminuição na qualidade de vida dos professores na rede pública de ensino. Concluímos, por esse motivo, que é necessário o desenvolvimento de intervenções nesse setor com políticas públicas que visem melhorias no trabalho do professor e, em decorrência, na sua qualidade de vida.

Palavras-chave: Qualidade de Vida; Professor; Ensino Público.

1. Introdução

O papel do professor foi mudando ao longo da história; daquele que professa uma crença, ele passou a ser um eterno aprendiz, pois a ação de ensinar e aprender são essenciais para o desenvolvimento e perpetuação dos seres humanos (FEIX, 2009).

A rede pública de ensino vem sofrendo com os impactos das mudanças políticas, tecnológicas e econômicas decorrentes de um modelo capitalista, que cada vez mais, exige novas demandas no processo de formação de crianças e jovens. Assim, os professores além do ensino de suas disciplinas aos poucos assumiram outros papéis, como de assessoramento psicológico e construção dos hábitos de saúde dos alunos (ROCHA; FERNANDES, 2008).

Para Goulart e Lipp (2008), o magistério é, reconhecidamente, uma profissão estressante. Afinal, no seu cotidiano de trabalho o professor se depara com muitas variáveis que

podem contribuir para o desequilíbrio de sua saúde física e mental. De acordo com Codo (1999) o profissional que ingressa nesta carreira não tem muitos degraus a sua frente na instituição, o que exclui uma forma importante de motivação para iniciar num emprego com estas condições e, principalmente, para permanecer nele ao longo dos anos.

No atual modelo da escola pública, muitas são as atribuições impostas ao professor como; os trabalhos administrativos, planejamento, orientação aos alunos, atendimento aos pais. Também se organiza atividades extraescolares, reuniões de coordenação, seminários, conselhos de classe, processos de recuperação, preencher de relatórios periódicos e individuais e, muitas vezes, cuidar do patrimônio material, recreios e locais de refeições, além de sua formação continuada (CARLOTTO; PALAZZO, 2006).

Atribui-se importância indiscutível à educação. Os professores assumem, algumas vezes, o papel de conselheiros, amigos e confessores, mas nada disso se transforma em recompensas concretas. Quando muito, é feita uma “plaquinha” pelos colegas no dia que se aposenta. Enfim um trabalho desgastante e muito exigente (CODO, 1999).

O professor deve encontrar na escola um espaço humanizado, de promoção à saúde e qualidade de vida, para possibilitar também as transformações individuais e sociais. Sabe-se que a escola e o professor cumprem papel relevante na socialização do indivíduo, contudo o bom desempenho das atividades de educador depende em parte das suas condições psicossociais e físicas favoráveis (BARAUNA, 2009).

De acordo com Goulart Júnior e Lipp (2008), em um trabalho sobre o estresse entre professoras da rede pública estadual, demonstraram a presença de estresse nos profissionais da educação; aspecto que tem aumentado de forma significativa. Portanto, existe a necessidade de incentivar políticas públicas voltadas ao trabalho preventivo, de tal maneira que os docentes estejam mais bem preparados e capacitados para os desafios enfrentados pela profissão.

No Brasil, pouco ainda tem sido feito para avaliar a repercussão do trabalho sobre a saúde em categorias de trabalhadores em que os fatores de risco são menos visíveis, como por exemplo, os professores. Não podemos esquecer que a escola é uma “indústria complexa” que envolve diversas atividades que potencializam a ocorrência de problemas de saúde, tais como queixas no sistema osteomuscular (CARVALHO; ALEXANDRE, 2006).

A despeito desses problemas, as transformações sociais, as reformas educacionais e os modelos pedagógicos derivados das condições de trabalho dos professores provocam mudanças na profissão, estimulando a reformulação de políticas por parte do Estado, para melhorar a qualidade do ensino oferecido (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005).

Com o excesso de tarefas burocráticas, inadequada infra-estrutura do ambiente escolar, as relações com os familiares de alunos e a baixa remuneração, tornando evidente o quadro crônico de depreciação e desqualificação social, psicológica e biológica dos professores. Emerge dessa situação um cenário com efeitos adversos, proporcionando aos docentes um conjunto de mal-estares, em muitos casos desestabilizando a psicossomática e gerando doenças diversas, que influenciam fortemente na qualidade de vida destes profissionais (ROCHA; FERNANDES, 2008).

A escola constitui uma área importante na realidade de vida do professor e dos aspectos relacionados às condições e organização do trabalho, os quais repercutem sobre os processos de saúde-doença. As propostas de escolas saudáveis ou escolas promotoras de saúde são exemplos de esforços para a transformação da escola em um ambiente favorável à saúde da comunidade que a constitui, porém, o professor é pouco lembrado como sujeito alvo das ações promotoras de saúde, e pouco se sabe sobre as condições de saúde, de trabalho e da sua qualidade de vida (PENTEADO; PEREIRA, 2007).

A propósito a Organização Mundial da Saúde define a qualidade de vida como, a percepção do indivíduo de sua posição na vida, no contexto da cultura e sistema de valores, nos quais ele vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações (ROCHA; FERNANDES, 2008).

A qualidade de vida no trabalho consiste em fatores que melhoram as condições dele, com extensão a todas as funções de qualquer natureza e nível hierárquico. Devem-se levar em conta as variáveis comportamentais e organizacionais que venham, juntamente com as políticas de recursos humanos condizentes, obtendo-se um resultado satisfatório tanto para os empregados como para a organização (SOUZA; COSTA, 2010).

Sabe-se que as alterações no ambiente profissional e nas relações desses profissionais podem ocasionar alienação, desumanização, apatia, problemas de saúde, absenteísmo e intenção de abandono da profissão. Devido à escassez de estudos que abordam a qualidade de vida do docente na rede pública de ensino, nos vemos na necessidade de avaliar os problemas enfrentados pela classe de professores.

2. Objetivo

O objetivo deste trabalho foi avaliar a qualidade de vida dos professores que ministravam aulas em uma escola da rede pública de ensino de tempo integral localizada na cidade de Presidente Prudente (SP).

3. Materiais e Métodos

Primeiramente, foi contatada uma escola de tempo integral do Município de Presidente Prudente. Uma vez obtida a autorização, foram convidados 20 docentes para participar do estudo. Ao final participaram do estudo 12 professoras, sendo 5 efetivos, isto é, que estão no cargo por aprovação em concurso público, e 7 professoras ACT's (admitido em caráter temporário), distribuídas no ensino fundamental e ensino médio.

Para atingir o objetivo proposto, foi utilizado o “Medical Outcomes Study 36-Item Short-Form Health Survey” (SF-36). Trata-se de um questionário genérico de avaliação dos aspectos da qualidade de vida diretamente relacionados à saúde do indivíduo. O SF-36 avalia oito domínios de saúde: Capacidade Funcional, Aspecto Físico, Dor, Estado Geral de Saúde, Vitalidade, Aspectos Sociais, Aspectos Emocionais e Saúde Mental. Tal instrumento foi traduzido e validado no Brasil em 1999 (CICONELLI et al., 1999).

Foi utilizado, também, outro questionário, cuja finalidade era a de caracterizar os participantes. Estas questões foram elaboradas para identificação dos dados sociodemográficos (idade, estado civil, número de filhos), aspectos do trabalho (salário e carga horária).

Para tanto, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, explicitando os objetivos e procedimentos da pesquisa e cuidados éticos para sua realização. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da FCT-UNESP de Presidente Prudente.

Caberia a diretoria da instituição, autorizar a realização da pesquisa, que recebeu positivamente o projeto e autorizou o contato com o corpo docente, ficando acordado que caberia a cada professor a decisão de participar ou não na pesquisa. Em consenso, o pesquisador e a diretora da unidade entenderam que o melhor dia e horário para a abordagem dos professores para apresentação do projeto era o da reunião de HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo).

As HTPC são reuniões semanais obrigatórias, determinadas pela Secretaria da Educação, com duração de duas horas/aula, que fazem parte da carga horária de trabalho de todos os professores. Procedemos, dessa forma, porque a reunião dos docentes num mesmo horário favoreceria as ações de apresentação da pesquisa e esclarecimentos necessários.

Quanto às entrevistas, elas foram agendadas de acordo com a disponibilidade de cada professor que em sua maioria decidiu por realizá-las em seu domicílio. Durante a sua aplicação, o questionário foi lido pelo entrevistador e preenchido pelo paciente, sem qualquer mudança em seu vocabulário. Ao final foi feita a soma de cada domínio e aplicada em uma equação específica, onde 0 significou o pior escore e 100 o melhor escore,

entretanto não há classificação de valores definida dentro do intervalo de pontuação. De acordo com Rocha e Fernandes (2008) valores inferiores a 70 pontos foi interpretado como regular e pontuação de 46,26 foi interpretado como ruim.

4. Resultados

Os resultados foram apresentados pela média encontrada entre as professoras ACT's (admitido em caráter temporário) e Efetivas (Tabela 1) da escola e seus dados de caracterização (Tabela 2).

Tabela 1. Médias dos escores dos domínios da qualidade de vida (SF-36).

Capacidade Funcional	74,16
Aspecto Físico	60,41
Dor	63,45
Estado Geral de Saúde	66,54
Vitalidade	53,75
Aspecto Social	64,58
Aspecto Emocional	69,30
Saúde Mental	60,33

Tabela 2. Médias dos dados de caracterização encontrados nos questionários.

Professoras ACT	7 participantes
Professoras Efetivas	5 participantes
Estado Civil	7 professoras casadas e 5 solteiras
Salário	1.672,00 mensais
Carga Horária	30 horas/semanais

5. Discussão

A saúde dos trabalhadores em grande medida é consequência da relação complexa e dinâmica entre o trabalhador e a sua atividade de trabalho. Os problemas de saúde dos docentes têm sido estudados na Europa a partir dos anos 1960. No Brasil, a partir da década de 1970. Na década de 1980, vários autores centraram suas reflexões sobre a educação, chamando a atenção para a figura do docente e buscaram decifrar os efeitos que podiam estar sofrendo pela racionalização de seus trabalhos (ROCHA; FERNANDES, 2008).

No presente estudo, a totalidade da população pesquisada é do sexo feminino, sendo que em sua maioria essas profissionais estão na faixa etária que varia entre 22 e 60 anos,

o que evidencia uma diferença entre o tempo de atuação profissional, carga de trabalho acumulada e os diferentes processos que levam a uma sobrecarga estrutural e emocional.

De acordo com Rocha e Fernandes (2008), a capacidade funcional está relacionada à aptidão física, ou seja, à capacidade de realização de atividades diárias de um indivíduo, que tem de resistir e superar desafios e o estresse. Neste estudo o domínio “capacidade funcional” apresentou média de 65,71 e “vitalidade” obteve média de 46,26, o que leva a interpretação de que o grupo analisado possui regular “capacidade funcional” e “vitalidade” ruim. Em comparação, obtivemos uma melhor “capacidade funcional”, de 74,16 e 53,75 para “vitalidade”, pontuação que está evidentemente comprometida.

No domínio “aspecto físico”, foi observada a média de 60,41. Isso pode evidenciar, de maneira genérica, que as professoras apresentam um menor condicionamento físico em um escore que varia de 0 a 100. Tal dado pode ser explicado pela sobrecarga física decorrente da dupla jornada de trabalho dessas profissionais, caracterizada pelo desenvolvimento de atividades nas escolas e com as obrigações dos afazeres domésticos.

No domínio do “estado geral de saúde”, obteve-se o valor médio de 66,54 nas professoras demonstrando um comprometimento da qualidade de vida. Rocha e Fernandes (2008), afirmam que o domínio “estado geral de saúde” dos docentes investigados obteve um valor médio de 62,62, podendo este resultado ter repercussão na prevalência de morbidades entre tais indivíduos, refletindo em um possível afastamento da profissão da docência.

A dor é uma questão que abrange muitas variáveis para análise como idade, alterações posturais e patologias que podem advir ou não como decorrência do exercício do trabalho. Segundo Delcor et al. (2004) os professores referiram queixas de saúde, dentre uma lista de trinta queixas, todas rotuladas como sendo “freqüentes” ou “muito freqüentes”. Destacaram-se as queixas de saúde relacionadas à postura, dor nos braços/ombro (52,1%), dor nas costas (51,4%) e dor nas pernas/formigamento (47,5%), problemas psicossomáticos ou relacionados à saúde mental, cansaço mental (59,2%) e problemas relacionados ao uso intensivo da voz, dor na garganta (45,7%). Neste estudo a categoria apresentou a pontuação de 63,45 evidenciando que há queixas, porém sem especificar a freqüência e intensidade da dor.

No aspecto emocional, as professoras obtiveram escore de 69,3, evidenciando uma pontuação regular neste domínio. Entretanto, a questão emocional é complexa e muito variável, se considerarmos o contexto familiar e social. De acordo com Goulart e Lipp (2008), em 27,3% das professoras predominam os sintomas físicos e em 13,1% foi constatada presença acentuada de ambos os sintomas, indicando que essa população está mais vulnerável a problemas relacionados a sintomas psicológicos (59,6% das participantes).

Várias pesquisas apontam distúrbios psíquicos associados às características do conteúdo do trabalho na classe de professores. A prevalência dos distúrbios psíquicos nos estudos observados foi bastante variada, situada na faixa de 8,7% a 41,5%. As características mais estressantes do trabalho docente são: trabalho repetitivo, intensa concentração em uma mesma tarefa por um longo período, volume excessivo de trabalho, ritmo acelerado, interrupção das tarefas antes de serem concluídas, tempo insuficientes para realização das tarefas, falta de interesse dos colegas de trabalho, exposição a hostilidades, conflitos com os colegas de trabalho e inexistência de processo democrático (ROCHA; FERNANDES, 2008).

No aspecto “saúde mental” as professoras efetivas encontram-se com 60,33 pontos. Essa pontuação pode estar correlacionada com cansaço mental em decorrência do estresse no trabalho, com as relações conflituosas com os superiores, concurso para aumento de salário que pode levar a uma separação da classe e a conquista de metas nas provas realizadas pelos alunos para o ganho de bônus no final do ano letivo.

Em relação ao domínio “aspecto social”, que envolve a interação familiar, com amigos e com a comunidade, obteve-se o valor médio de 64,68 evidenciando uma diminuição na qualidade das suas relações. Neves (2008) por sua vez, argumentou em seu trabalho, que na medida em que diminui a posição do docente na classificação econômica, piora sua qualidade de vida nos domínios físicos e psicológico mas que nas relações sociais não foi observada nenhuma diferença.

O estudo realizado por Gomes (2002) evidenciou que o aumento da carga de trabalho gera danos à saúde, como: mal-estar geral, falta de ar, pressão baixa, tonturas, cansaço, labirintite, esgotamento físico e mental, problemas nas cordas vocais, problemas respiratórios, alergias, rinite, perturbações do sono, formas de alimentação inadequadas (podendo implicar a médio e em longo prazo em deficiências nutritivas), estresse, aumento nos níveis de ansiedade, frustração, depressão e irritabilidade, ficando tudo isso potencializado no fim do ano letivo.

Segundo o sindicato dos professores no estado do Ceará (APEOC), a remuneração base de um educador de nível médio, que cumpra uma jornada de 40 horas semanais no estado de São Paulo é de R\$ 1.515,53, com valor hora/aula de 9,17. Os dados encontrados são semelhantes aos do presente estudo, com valor médio de R\$ 1.672,00 e carga horária média de 30h/semanais, contudo esses dados evidenciam uma necessidade de revisão e adequação dos valores salariais. Os professores estudados expressaram frustrações diante da precariedade de recursos materiais ou, quando existem, estão sucateados ou em número insuficiente, o que dificulta o cumprimento dos objetivos planejados.

6. Conclusão

No presente estudo foi observado que a categoria de professores encontra-se com valores comprometidos, destacando-se o domínio “Estado Geral de Saúde” com o melhor escore e “Vitalidade” com o pior escore. Assim, para melhorar a qualidade de vida é de fundamental importância que sejam criadas discussões sobre educação e promoção de saúde do professor no ambiente escolar, devendo evoluir para a operacionalização de programas de promoção da saúde.

Portanto existe uma grande necessidade em desenvolver intervenções nesse setor com políticas públicas que visem melhorias no desenvolvimento do trabalho do professor, para diminuir os agravos a sua saúde e conseqüentemente e melhorar a sua qualidade de vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APEOC. **Análise comparativa salarial dos professores das redes estaduais no Brasil.** Disponível em: < <http://www.slideshare.net/pierrelucena/pesquisa-salarial-professores-das-redes-estaduais>> Acessado em: 11/08/2010.

BARAÛNA, K. M. P.; COSTA, D. S.; LIMA, K. S. **Avaliação da qualidade de vida dos professores de ensino fundamental da rede pública e particular através do questionário SF-36.** Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/27736/1/AVALIACAO-DA-QUALIDADE-DE-VIDA-DOS-PROFESSORES-DE-ENSINO-FUNDAMENTAL-DA-REDE-PUBLICA-E-PARTICULAR-ATRAVES-DO-QUESTIONARIO-SF-36/pagina1.html>> Acessado em: 02/07/2010.

BREYNER, J. **Tendências da educação para o século XXI.** Disponível em: <<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=117&doc=9119&mid=2>> Acessado em: 02/07/2010.

CARLOTTO, M. S.; PALAZZO, L. S. **Síndrome de bournout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores.** Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 22(5):1017-1026, mai, 2006.

CARVALHO, A. J. F. P.; ALEXANDRE, N. M. C. **Sintomas osteomusculares em professores do ensino fundamental.** Rev. bras. fisioter. Vol. 10, No. 1, 35-41, 2006.

CICONELLI, R. M.; FERRAZ, M. B.; SANTOS, W.; MEINÃO, I.; QUARESMA, M. R. **Tradução para a língua portuguesa e validação do questionário genérico de avaliação da qualidade de vida SF-36 (Brasil, SF-36).** Rev. Bras. Reumatol. vol. 39, nº3, mai/jun, 1999.

CODÓ, W. **Educação: carinho e trabalho.** Petrópolis, (RJ): Vozes, 1999.

DELCOR, N. S.; ARAÚJO, T. M.; REIS, E. J. F. B.; PORTO, L. A.; CARVALHO, F. M.; SILVA, M. O.; BARBALHO, L.; ANDRADE, J. M. **Condições de trabalho e saúde**

dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 20(1):187-196, jan-fev, 2004.

FEIX, D. **O professor alfabetizador no contexto da alfabetização no Brasil.** Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/16438/1/O-professor-alfabetizador-no-contexto-da-alfabetizacao-no-Brasil/pagina1.html>> Acessado em: 10/08/2010.

FERNANDES, M. H.; ROCHA, V. M.; OLIVEIRA, A. G. R. C. **Fatores associados a prevalência de sintomas osteomusculares em professores.** Rev. saúde pública. 11 (2): 256-267, 2009.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. **O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.

GOMES, L.; **Trabalho multifacetado de professores/as: a saúde entre limites.** 2002. 127 f. Dissertação (Mestrado em Ciências na área de Saúde Pública)- Centro de Estudos de Saúde do Trabalhador e Ecologia Humana – CESTEHE, Escola Nacional de Saúde Pública – ENSP, Rio de Janeiro.

GOULART, E. J.; LIPP, M. E. N. **Estresse entre professoras do ensino fundamental de escolas públicas estaduais.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 13, n. 4, p. 847-857, out./dez. 2008.

NEVES, S. F. **Trabalho docente e qualidade de vida na rede pública de ensino de Pelotas.** 2008. 104f. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Centro de Ciências Jurídicas, Econômicas e Sociais, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas.

PENTEADO, R. Z; PEREIRA, I. M. T. B. **Qualidade de vida e saúde vocal de professores.** Rev Saúde Pública, 41(2):236-43, 2007.

ROCHA, V. M.; FERNANDES, M. H. **Qualidade de vida de professores do ensino fundamental: uma perspectiva para a promoção da saúde do trabalhador.** J Bras Psiquiatr. 57(1):23-27. 2008.

SOUZA, J. C.; COSTA, D. S. **Qualidade de vida de uma amostra de profissionais de educação física.** J Bras Psiquiatr. 2010;60(1):23-27.

Educação Física no Ensino Médio Noturno:

Avanços ou Retrocessos

Autores: Guilherme Decco Correia d'Arce e Bruno Mônico Coletti – Orientador Paulo Roberto Brancatti – Unesp - Campus de Presidente Prudente – Curso de Educação Física – paulobrancatti@uol.com.br -

Resumo:

O trabalho com educação física para o Ensino Médio Noturno iniciou-se no ano de 2009 quando um grupo de alunos do Curso de Educação Física da FCT queria desenvolver atividades nesse período e partir de então, com apoio de uma Escola de Ensino Médio, implantamos um projeto de atendimento a essa camada de jovens estudantes. A partir de 2010, o projeto foi aprovado pelo Núcleo de Ensino da Unesp e contemplou com duas bolsas para alunos desenvolverem as atividades na Escola. O objetivo principal desse trabalho é oferecer oportunidades de aulas de educação física contextualizada com a Proposta da Secretaria Estadual de Educação (2008) que lançou para a Rede de Ensino subsídios metodológica de ensino de educação física escolar a partir da concepção da Teoria da cultura corporal de movimento. Como estratégia de ação, foi elaborado um roteiro de atividades de acordo com as necessidades de cada sala de aula e os encontros foram duas vezes semanais. Em cada encontro foi trabalhado um tema da Proposta Curricular, utilizando-se como recursos vídeos, fotos, imagens, textos e explicações didáticas das atividades realizadas. Participaram desses encontros nove salas de Ensino Médio Noturno. Como resultado verificou-se que a participação das salas foi satisfatória e os estudantes interagiram com as atividades. Dentre os alunos participantes, vários possuíam um repertório esportivo e demonstravam conhecimento das atividades desenvolvidas. O projeto teve boa aceitação na Escola o que nos possibilita entender as necessidades das aulas de educação física no período noturno.

Palavras-chave: cultura corporal, movimento e participação.

I - Introdução

O trabalho intitulado Educação Física no Ensino Médio: avanços ou retrocesso, pautou-se em entender a Proposta Pedagógica para área da Educação Física Escolar publicada e divulgada pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo em 2008.

Para melhorar nossa compreensão teórica sobre o Ensino da Educação Física Escolar, fizemos um recorte da mesma a partir dos textos publicados nessas duas décadas passadas na questão do ensino para essa etapa da aprendizagem escolar. Por isso, não propusemos historicizar a área, mas sim entender os pressupostos a partir desse recorte.

A Educação Física como componente curricular vem passando por várias definições no processo de escolarização ao longo dos últimos tempos. Desde o século XIX, permeando pelo século XX, a Educação Física se projeta para esse milênio como uma área que sofreu e sofre profundas transformações, conforme o momento e a trama de interesses dos diversos grupos e instituições sociais. (CORREA, p.81).

Por tradição da cultura escolar e curricular, a Educação Física teve um papel secundário na formação dos jovens em idade escolar no Ensino Médio por vários tempos. Era delegada a área da Educação Física e isso ficava claro em decretos e leis onde a presença dos alunos às aulas era facultativa conforme a necessidade dos mesmos perante a Escola. Percebe-se que ainda hoje, principalmente no ensino noturno é negado o direito dos alunos freqüentarem aulas de Educação Física.

Nessa linha de discussão é preciso entender que a Educação Física se desenvolve como componente curricular, portanto, ela está engendrada nos currículos na etapa final do Ensino Básico, ou seja, no Ensino Médio. Dessa maneira, alguns estudos apontam para essa compreensão, demonstrando a especificidade da área em relação a essa etapa de desenvolvimento, propondo alternativas ao ensino da Educação Física e no seu papel de formação no contexto da cultura escolar.

Correa, 2008 aponta que:

A prática escolar, bem como a dinâmica curricular implica socialização de conhecimentos humanos das mais diferentes gêneses, o que, por sua vez, condiciona concepções muito distintas de mundo, sociedade, cultura, ensino e aprendizagem. O desenvolvimento dos componentes curriculares que buscam sua legitimidade no processo social da educação se consubstancia no interior de um currículo (CORREA, 2009, p. 85).

Nota-se que nessas duas últimas décadas, o órgão oficial da Educação Pública do Brasil, vem tentando fundamentar a área das licenciaturas com a divulgação de vários documentos enfatizando a necessidade de reorganizar ou reestruturar o ensino nas Escolas Públicas Brasileiras.

Tantos os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394 de 1996 do Governo Federal vem demonstrando essa tendência em propor um norte ao Professor, a Escola e aos Componentes Curriculares.

Como premissa dessa nova perspectiva, a formação da pessoa, o desenvolvimento de valores necessários à relação profícua entre o projeto individual e o coletivo da sociedade, devem estar ancorados numa sólida transformação, que envolva uma ou diversas áreas do conhecimento humano.

Na área da Educação Física não foi diferente. Em vários documentos produzidos, dentre eles, textos, pareceres, artigos e propostas curriculares foram lançadas nesses últimos anos, com intuito de reorganizar as ações na área da Educação Física, tanto em relação aos conteúdos como nas ações didáticas. Dessa maneira, como o desenvolvimento da sociedade e as transformações que a mesma passa, o ensino da Educação Física Escolar também enfrenta essa nova realidade.

II - Proposta Curricular do Estado de São Paulo

No Estado de São Paulo através da Secretaria Estadual de Educação em 2008, lançou uma Proposta Curricular para o Estado incluindo o Ensino Fundamental e Ensino Médio para todas as áreas. Para a Educação Física, a proposta trouxe uma inovação: a disciplina como componente curricular e por isso passou a ser dirigida por uma linha de pensamento que enfoca a corporeidade, o movimento, o esporte e as diversas práticas culturais como conteúdos a serem trabalhados nas aulas de Educação Física Escolar.

A proposta foi implantada na Rede Estadual utilizando-se como estratégias de ação, o uso de dois cadernos de trabalho. O primeiro dirigido ao Professor da disciplina específica e o segundo dirigido ao aluno freqüente às aulas. Os dois cadernos foram didaticamente elaborados para amarrar os conteúdos trabalhados em aulas. Os cadernos possibilitam ao aluno compreender o papel da Educação Física em suas vidas. E a dinâmica de ação possibilita o contato com as varias vertentes do esporte, como por exemplo, a origem, a história, as técnicas, as táticas, o valor social, a mídia e dimensão cultural do mesmo.

Essa não é a única proposta em vigência no Estado em relação ao Ensino Médio. Em 1992, através da Coordenadoria de Normas Pedagógicas as Escolas tiveram um documento oficial que norteava a área da Educação Física e que possibilitou uma nova visão do desenvolvimento dessa etapa final da Educação Básica.

Naquele periodo apontava o documento de 1992 que o ponto de partida para entender a realidade da Educação Física no Ensino Médio é a compreensão do desenvolvimento do

adolescente enquanto uma fase da vida onde ocorrem profundas transformações de ordem física, cognitiva, afetiva e cultural.

A adolescência é considerada um período de transição de duas fases bem distintas, ou seja, é o período da vida situado entre a infância e a idade adulta, que envolve transformações físicas, emocionais, cognitivas e culturais próprias. Nessa fase da vida o corpo muda e acontecem alterações de ordem metabólicas, simbólicas e psíquicas que definirão a personalidade da pessoa.

A rápida mudança do corpo do adolescente causa, não raro, certo desajeitamento motor, uma desarmonia de movimentos... Os adolescentes possuem um novo corpo, que exige toda uma reordenação de movimentos com relação ao espaço, aos materiais e aos outros. O novo tamanho das pernas exige uma nova relação corpo-espaço; a força muscular crescente demanda um controle diferente dos movimentos; o maior peso corporal leva a uma nova relação com os materiais. O adolescente precisa saber o que esse novo corpo pode e não pode fazer, quais são suas possibilidades e quais seus limites; ele precisa testar seu novo potencial físico. (SEE- SP Cenp, 1992, p. 23).

Nessa fase da vida, os adolescentes são bombardeados com imagens transmitidas pela mídia e recheados de programas que reforçam a idéia de um corpo belo, saudável, forte e com performance na melhoria da qualidade vida. O jovem-adolescente é conclamado a enfrentar os mais variados estilos, o que torna quase essencial à presença de outros jovens no seu convívio social, permitindo ao grupo soluções específicas nessa fase de desenvolvimento.

Essa busca por nova identidade deixa os adolescentes atormentados, cheios de dúvidas e incertezas do que querem e do que representam para os outros. Muitas vezes sentem necessidades de rompimento com a família, com velhos costumes, com a autoridade dos pais e professores, com as normas exigidas nas escolas, com os meios de vida que levam e querem discutir e propor soluções a determinados problemas que consideram importantes na sociedade.

Nesse sentido, para entender melhor essa fase da vida, utilizará como enfoque didático para compreender e relacionar com a área da Educação Física, as quatro fases acima para entender o desenvolvimento do adolescente de forma concreta em sua totalidade humana.

Em 1992, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, editou um documento intitulado “Proposta Curricular para o Ensino de Educação Física no 2^a. Grau” – versão preliminar e nesse documento aparece um capítulo que faz uma abordagem do desenvolvimento do adolescente o qual penso ser útil para que o professor de Educação Física compreenda nesse universo adolescente com mais propriedade.

Correa, citando Becker (1981) afirma que a adolescência é uma categoria social que difere de contexto para contexto, sendo considerado um fenômeno do século XX. As expectativas sociais e exigências sobre os indivíduos adolescentes diferem também segundo aspectos de classe, gênero e cultura. Existe um conjunto de ocorrências e fenômenos de ordem física, psíquica, cognitiva, afetiva, sexual e social que perpassam a vida dos adolescentes de uma maneira geral. (p. 105/106).

III - Aspectos do Desenvolvimento dos Jovens Adolescentes

O Aspecto Cultural

O primeiro enfoque abordado refere-se ao aspecto cultural da adolescência, afirmando que nessa fase da vida o adolescente pode compreender e ser influenciado pelas diferentes culturas e em diferentes momentos históricos. Nessa fase da vida, o adolescente descobre novas situações e novos comportamentos que o leva a crer em uma nova configuração social em relação às expectativas de vida que a sociedade passa a lhe oferecer. Assim, temos certas atitudes do adolescente em relação à Educação Física na Escola. Muitos não querem e nem participam das aulas e têm uma visão negativa da mesma, mas esses mesmos jovens revelam afinidades com certas manifestações da cultura de movimento e buscam em outros ambientes a sua realização, como em academias de ginásticas e danças ou em outros locais como projetos sociais de bairros ou comunidades que não seja a figura da Escola como instituição.

É no contexto dessa dinâmica cultural que a finalidade da Educação Física deve ser compreendida, com a correspondente transformação em sua ação educativa. Nesse sentido, os esportes, as danças, as artes marciais e lutas, as ginásticas e os exercícios físicos tornam-se cada vez mais, produtos dessa cultura de massa amplamente divulgada por imagens, vinculando-as a determinados significado e sentida da vida. Nesse emaranhado de apelos consumista, os jovens adolescentes são atingidos na busca de um modelo de vida que considera adequado. (Proposta curricular do Estado de São Paulo para a disciplina de Educação Física, 2008).

Esses novos elementos da cultura humana, as atividades esportivas, lúdicas, físicas, foram aos poucos se transformando em um fenômeno da cultura universal e passaram a ser presentes em vários estágios civilizatórios do mundo, e desde os mais remotos registros históricos do continente asiático, onde a natação, o arco e a flexa, as artes marciais, o hipismo, as primeiras ginásticas, ganharam o mundo antigo que aos poucos foram desenvolvidas alguns avanços nessas modalidades até chegar aos tempos modernos. (PEREIRA p.27)

Daolio (2009) afirma que o processo no qual o homem interage de maneira ativa com a natureza em sua transformação, utilizando as práticas corporais pode ser denominado de processo de “inCORPOração” (p.39). O autor afirma que a palavra é bastante significativa e por isso,

O individuo incorpora algum novo comportamento ao conjunto de seus atos, ou uma nova palavra ao seu vocabulário ou, ainda, um novo conhecimento ao seu repertório cognitivo. Mais ainda do que um aprendizado intelectual, o individuo adquire um conteúdo cultural, que se instala no seu corpo, no conjunto de suas expressões. Em outros termos, o homem aprende a cultura por meio de seu corpo. (DAÓLIO, 2009, p.39-40)

Dessa forma, defende-se que a Educação Física e os conteúdos dela calcadas na cultura corporal sejam analisadas e compreendidas para além das habilidades biológicas, enfatizando a importância da fundamentação da área na sua relação com o conhecimento das áreas humanas, como antropologia, filosofia, sociologia e psicologia. Assim, funda-se uma Educação Física que resgata os valores culturais populares dos esportes que historicamente construiu sua base em movimentos humanos relacionados ao um momento da vida no passado.

Dessa maneira, compreender a cultura corporal na totalidade do desenvolvimento histórico, relacionando com aspectos sociais, no seio da sociedade na qual foi construída, valorizando o conjunto de posturas e movimentos corporais, significa atuar também sobre a sociedade na qual esse corpo está inserido. (Daolio, p.42, 2009), entendendo assim, a relação dialética entre corpo e movimento social (grifo meu).

Segundo alguns autores da literatura atual em estudos da Educação Física Escolar, a cultura corporal é definida como o conjunto de práticas corporais (jogos, brincadeiras, ginásticas, esportes, lutas, artes marciais, danças e outros) são construídas historicamente pelo homem, em tempos e espaços determinados historicamente, sistematizadas ou não e

que são passadas de geração em geração. (DAÓLIO, TAFFAREL, TEIXEIRA, BETTI, NEIRA, BRACHT, PEREIRA)

O Aspecto Cognitivo

O segundo enfoque refere-se à fase cognitiva do jovem adolescente. Esse período é o que Piaget chamou de período operatório lógico-formal. Nesse período o adolescente tem capacidade para compreender o mundo e suas relações sociais de uma forma ampliada e o adolescente começa a se interessar por assuntos até então fora do seu contexto, como política, esporte, arte, filosofia, religião e opções sexuais. Além disso, passa a problematizar e criticar, propondo soluções, já que a nível hipotético, tudo é possível. Nessa fase observamos que a atitude do adolescente é fundamental para definir escolhas na vida. E para a área da Educação Física escolar, pode-se partir do variado repertório de conhecimentos que os alunos possuem sobre diferentes manifestações corporais, e buscar ampliá-los, aprofundá-los e qualificá-los criticamente. (Proposta curricular do Estado de São Paulo para a disciplina de Educação Física, 2008).

Nesse período da vida se expressa no jovem estudante às várias facetas do conhecimento humano e científico onde ele passa a identificar e decidir como agir diante de novos desafios encontrados e durante esse período escolar, o jovem pode tomar ciência do conhecimento que permeia as relações sociais e entender a complexidade do mesmo em sua vida quando se trata do “tomar decisões certas”.

Na área da educação física escolar o jovem estudante pode conhecer as possibilidades reais da vida esportiva, ou seja, envolver-se numa determinada modalidade e a partir dele constituir sua opção esportiva em relação sua manifestação corporal.

A educação física pode ser uma área importante na vida do estudante do Ensino Médio para que ele possa mediar as relações entre a vida acadêmica e a atividade física como conceito para sua vida futura e através do conhecimento fisiológico, metabólico, físico, sexual, os mesmos podem suprir as lacunas existentes na sociedade atual.

O Aspecto Afetivo/Sexual

A sexualidade está presente na vida humana desde o nascimento até a morte e conforme o ser humano vai se desenvolvendo, a sexualidade assume diversas maneiras de manifestação emocional, psíquica e social. A sexualidade está ligada a condição reprodutiva da vida e por isso, relaciona-se com a busca do prazer e da satisfação emocional das pessoas.

A sexualidade designa um conjunto de comportamentos relativos às vivências corporais, desde o nome de cada um dos indivíduos até os jogos de sedução, que tem por meta a relação amorosa.

Na atualidade, a sexualidade tem sido tratada com mais ênfase, em vários segmentos da sociedade. A mídia de certa forma utiliza elementos da sexualidade para seduzir pessoas e, com recursos da imagem da beleza e da sensualidade, geralmente feminina, procura dar meios para que a sexualidade seja afluída no meio das pessoas. (GALLO, 1997, p. 49).

Verifica-se que as manifestações da sexualidade em idade escolar acontecem quando o contato entre os alunos está mais aguçados em salas de aulas, nos horários de intervalos, em brincadeiras corporais e até nos contatos físicos mais próximos entre os sexos masculino e feminino. Nesse sentido, a sexualidade possui uma dimensão de plasticidade, isto é, não se confunde com o instinto reprodutivo. (GALLO, pág. 71)

A adolescência é um período de descobertas e de transformações físicas, psíquicas, emocionais e sociais e nesse sentido estão em busca de novas identidades e de reaproximação com novos grupos e modelos de vida. Eles vivem desafiando a maneira de agir e de pensar dos pais e educadores e às vezes de forma imprevisível contestam ações e maneiras dos pais e educadores e buscam novas atitudes comportamentais, uma nova companhia ou até mesmo, uma nova gíria.

Na idade escolar adolescente acontece a manifestação de descobertas das mudanças corporais e nesse sentido, as carícias, o toque, o abraço, despertam a curiosidade sobre o próprio corpo e o corpo do outro. Dessa maneira também, verifica-se que através das mudanças hormonais da puberdade, na masturbação, nas brincadeiras com colegas, nas piadas sobre o corpo, nas letras de músicas erotizadas, e estilos de danças jocosas, que certas atitudes podem refletir o desconhecimento da sexualidade e da afetividade enquanto momento saudável no desenvolvimento do ser humano.

Nesse período a pessoa se torna cada vez mais consciente de sua sexualidade, o que ressalta a importância da atitude dos pais em relação ao diálogo franco e carinhoso sobre as mudanças em andamento e seu significado. É de extrema importância também a orientação sexual, pois nessa idade já está desenvolvido o sentimento de pertencerem ao sexo

masculino ou feminino, mas ainda podem ter dúvidas sobre o assunto. Devido ao fato de cada pessoa possuir um ritmo próprio de desenvolvimento, as mais atrasadas ao comparar com seus colegas mais amadurecidos, costumam ficar muito preocupadas, é preciso tranquilizá-las, demonstrando que cada pessoa é uma pessoa e que isto não foge a naturalidade (BRANCATTI, 1998, p.11).

O desligamento do núcleo familiar pelo adolescente provoca a procura por novos grupos. Essa procura é importante, para que esses adolescentes convivam com seus pares, utilizem a mesma linguagem, sigam os mesmos padrões corporais e exercitem a mesma lógica formal. Mas essa procura por novos grupos pode acontecer o que denominamos certo risco, pois podem aparecer pessoas indesejáveis, que os inserem ao mundo das drogas, vícios e até pequenos roubos. Por isso, o diálogo é fundamental e deve ser aberto e franco entre os pais, educadores e adolescentes, como forma esclarecedora em relação aos perigos e as conseqüências futuras.

O adolescente deve com auxílio dos pais e educadores, adquirindo essa nova maturação de forma natural e harmoniosa em relação ao pensar, sentir e agir. “Um pensar dirigido por um querer sereno, um querer domado por um discernimento inteligente, tudo isso completado por sentimentos fortes, mas não egoístas”. (BRANCATTI, p. 17). O mesmo deve ser capaz de manter-se integrado ao grupo, respeitando-os e se respeitando, de forma que possa promover a paz e o bem-estar onde quer que se encontre.

A Escola, enquanto instituição formadora deve informar, problematizar e debater questões referentes aos diferentes tabus sociais, diversas formas de preconceitos, certos tipos de crenças e atitudes sociais, buscando não a isenção total, o que é impossível, mas um maior distanciamento das opiniões e aspectos pessoais dos professores para empreender essa tarefa.

Na Escola, o professor constitui-se uma referência importante para o aluno e nesse sentido, o professor pode em suas aulas, colaborar com as discussões com a sala e ajudar os alunos em seus questionamentos, incertezas e ambivalências necessárias à construção da opinião própria de cada um. E por fim, nas aulas de Educação Física Escolar é que se verificam as possibilidades de trabalhar atividades contendo temas que contemplem a sexualidade.

O Aspecto Físico

Nessa fase de desenvolvimento o adolescente se depara com sua transformação corporal. Há um aumento da estatura, da massa muscular e o aceleração do crescimento

perturba o adolescente. Paralelamente ao crescimento físico tem-se um aumento significativo do peso e uma conformação muscular e gordurosa, tornando esse corpo adolescente próximo ao adulto. Os meninos têm um alargamento dos ombros e as meninas têm um alargamento dos quadris.

As novas habilidades físicas não somente modificam as experiências do adolescente como também a maneira pela qual as pessoas em torno dele lhe respondem. Essas mudanças no padrão de interação, por exemplo, entre pais e filhos, pode ter consequências imediatas e em longo prazo para o desenvolvimento emocional e cognitivo do adolescente.

O desenvolvimento da capacidade reprodutiva completa na adolescência está baseado numa seqüência complexa de mudanças físicas. Assim, mudanças físicas mais imperceptíveis são geralmente o fundamento necessário da mudança de comportamento.

A falta de um desenvolvimento físico específico pode limitar os comportamentos que o adolescente é capaz de apresentar durante sua fase de crescimento.

A extensão das capacidades ou habilidades físicas de um adolescente também pode ter um importante efeito indireto sobre o desenvolvimento cognitivo e social, influenciando a variedade de experiências que ele pode ter.

Em relação à Educação Física pode ter na mesma turma um aluno que já cresceu bastante, enquanto o outro ainda está apenas iniciando. Em ambos os casos deve haver uma compreensão do ritmo em como as mudanças ocorrem entre um e outro e nesse sentido esse corpo passa representar um novo jeito de ser do adolescente na sociedade. O adolescente percebe que seu corpo tem um significado social. Ele começa a entender que será visto, analisado e avaliado também pelo seu comportamento corporal, porque esse comportamento é regido pelas normas e valores sociais. (SEE-SP Cenp, 1992, p. 24).

No Ensino Médio a Educação Física deve ser ressaltada como possibilidade de se movimentar no âmbito da cultura corporal de movimento, gerando conteúdos mais próximos da vida cotidiana dos alunos. Assim esperamos que a Educação Física torne-se mais relevante a eles, auxiliando-os a compreenderem o mundo de forma mais crítica, possibilitando-lhes intervir nesse mundo e em suas próprias vidas com mais recursos e de forma mais autônoma. Desse modo a Educação Física deve superar os antigos conceitos

de que as habilidades em uma modalidade desportiva refletem o melhor do aluno e sim angariar para suas aulas as capacidades que cada sujeito tem para que os mesmos entendam a prática desportiva como sinônimo educacional, de trabalho e de lazer.

E por fim, espera-se que a Educação Física no Ensino Médio seja capaz mostrar essa dimensão da cultura corporal de movimento, relacionando-se ativamente com outros componentes curriculares e ajudando decisivamente na vida dos alunos. Fazendo isso, ela estará ampliando o papel de uma disciplina motivadora na formação dos alunos no Ensino Médio.

Metodologia e Desenvolvimento

O projeto é de natureza didático-pedagógico e contou com a participação de alunos bolsistas e alunos estagiários do Curso de Educação Física da FCT/Unesp com intenção de subsidiar e sensibilizar educadores que atuam diretamente com o Ensino Médio. Para constatar nossa intenção, durante o ano de 2008 fizemos uma experiência com vários encontros mensais com alunos do Ensino Médio Noturno da E.E. Professora Mirella Pesce Desidere na Cidade de Presidente Prudente no qual percebemos a ausência dos conteúdos da Educação Física para essa população em relação aos temas propostos pela Secretaria de Estado da Educação (2008) versando sobre os mais diversos temas, como da corporeidade, mídia, trabalho, consumo, lazer e esportes. Nesse sentido, os estagiários alunos do Curso de Educação Física da FCT colaboraram imensamente no contexto encontrado e atuaram de forma integrada no que se referem à metodologia e objetiva entender a proposta em relação à Educação Física no Ensino Médio.

Em 2009 continuamos nosso estudo inserindo as discussões com alunos da Educação Física no estudo e compreensão das Propostas Curriculares da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo e procuramos verificar a adequação da mesma em sua realidade atual.

Em 2010 com a aprovação do projeto pelo Núcleo de Ensino, oficializamos a realização do mesmo na Escola com dois encontros semanais no período noturno, compreendendo nove salas de aulas do Ensino Médio Noturno.

Participaram dos encontros trezentos alunos regularmente matriculados e foram acompanhados por dois alunos bolsistas e mais dois voluntários que realizaram as aulas conforme procedimentos metodológicos fornecidos pelos Cadernos de atividades da Educação Física fornecidos pela Secretaria Estadual de Educação.

Os conteúdos foram divididos por bimestres e compreenderam os três anos do Ensino Médio.

Para dar seqüências no trabalho, escolhemos alguns conteúdos propostos no Caderno e desenvolvemos as aulas com as salas da Escola. Os conteúdos escolhidos foram: contemporaneidade, mídia, saúde e corporeidade.

Os temas foram abordados de acordo com a disponibilidade dos horários estabelecidos pelo quadro de aulas da Escola e para não prejudicar alguns docentes e também algumas disciplinas, fixou-se o atendimento em duas noites com critérios diferentes para cada sala trabalhada e séries.

Os grandes temas propostos foram subdivididos de acordo com o cronograma da Proposta Curricular de 2008 e dentre eles, o tema da saúde demonstrou mais interesse dos alunos da Escola em estudar e entender essa temática relacionada com o meio de vida moderno atual.

O tema do esporte também teve grande aceitação, pois segundo a Proposta Curricular, os temas devem ser trabalhados de forma ampla, ou seja, contextualizando o assunto em todas as possibilidades, desde a sua história até o seu papel atual na sociedade moderna.

Para ilustrar esse ponto, foi preparado um encontro com o tema do esporte coletivo do basquetebol. Para dinamizar as aulas, apresentamos aos alunos um vídeo do basquete de rua e suas implicações sociais e a partir disso, o desenvolvimento da modalidade em outras possibilidades como o basquete de veteranos, de rodas, de rua, de três, etc...

Dessa maneira, os encontros foram significativos para os alunos da Escola, já que as dinâmicas adotadas favoreceram o interesse e a motivação foi importante nesse entendimento das aulas.

Discussão e Resultados

O trabalho iniciado no ano letivo de 2010 continuou em 2011 nas três séries do Médio regular da Educação Básica disponíveis na E. E. Profa. Mirella Pesce Desidere de Presidente Prudente. Foram realizados dois encontros semanais, com três aulas/dia, abordando duas classes do primeiro ano com 70 alunos, três classes do segundo ano com 118 alunos, quatro classes do terceiro ano com 139 alunos, contabilizando um total de 327 alunos.

A proposta deste projeto preconiza o trabalho utilizando a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008), mesmo que o acesso aos materiais seja restrito. A proposta é trabalhar os temas apresentados, fundamentais a essa faixa etária, com aulas diferenciadas do que o é entendido pela maioria (prática desportiva), sem perder a especificidade da área e levando oportunidade aos alunos do Ensino Médio no período noturno de participarem de tais debates e aprendizagens.

Durante as aulas, o trabalho tem mostrado grande aproveitamento em relação aos alunos, estagiários e professores. O coordenador pedagógico da Escola tem demonstrado grande interesse no desenvolvimento do projeto. Os professores da unidade notaram a necessidade das aulas de Educação Física no período noturno e colaboram de forma enfática quando solicitado à sala para realizar as atividades.

Em relação aos alunos, nota-se ainda, muito a ligação enraizada entre Educação Física e Esportes, principalmente o futebol desenvolvida em épocas da desportivização que acontecia em nosso país.

Na primeira aula fizemos um levantamento sobre o que os alunos gostariam que fossem ministrados nas aulas. O resultado não foi muito surpreendente, pois cerca de 80% deles pediram para que fosse ministrado o futebol ou outros esportes. Obviamente os esportes são conteúdo da Educação Física e parte integrante da Cultura Corporal de Movimento, entretanto a Educação Física não é só Esporte, e por isso, esse é um dos objetivos do projeto: mostrar outros conteúdos da Educação Física.

Apesar dessa idéia de Educação Física e Esportes permitir aos alunos ficarem um pouco apreensivos na participação de aulas dentro da sala de aula, a receptividade delas foram ótima, tanto em relação à participação quanto em relação à perspectiva para os próximos encontros.

Nesse ano (2011), até o momento, os temas trabalhados em aula foram os relacionados à atividade rítmica e expressão corporal, já que esse conteúdo está contemplado na Proposta Curricular de 2008 e é pouco explorado pela área. O tema foi abordado com informações sobre sua importância e também utilizadas algumas atividades em quadra de expressão e percepção corporal. Para o segundo semestre, a Escola programou em seu calendário, uma gincana cultural com todas as séries da Escola e nosso projeto, através dos alunos, esteve presente no evento, auxiliando e colaborando para o seu desenvolvimento.

Os estagiários bolsistas demonstraram grande vontade e dedicação em preparar e desenvolver as aulas, em realizar a pesquisa, em envolverem os alunos e em ministrarem as aulas. Assim espera-se que o trabalho, concretizado, ao longo deste ano letivo, tenha continuidade nos anos seguintes, ampliando as possibilidades de incrementar pesquisas junto ao Ensino Médio, sobretudo em relação às concepções de esportes e vivências corporais dos mesmos nesse período de maturação acadêmica.

Como idéia conclusiva desse trabalho, cremos que a Educação Física no Ensino Médio Noturno não atende as reais necessidades educativas dos alunos, pois os interessados em frequentar essas aulas precisam participar durante o dia junto com o Ensino Médio Diurno e diante disso, a Proposta Curricular de 2008 apresenta um avanço significativo,

pois a mesma propõe à Escola a dimensão de criação de projetos que atendam as necessidades e interesses dos alunos em relação aos conteúdos e as práticas corporais de movimentos enquanto possibilidades de inclusão as novas dimensões da área da Educação Física Escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANCATTI, A. F. S. Reintegração de adolescentes: **o ponto de vista da família e do próprio deficiente**. Monografia de conclusão do curso de Especialização em Educação Especial. UNESP - Campus de Marília e Presidente Prudente, 1998.

BRANCATTI, P. R. Educação Física Escolar: **a cultura corporal no processo de formação integral dos seres humanos**. In O Corpo e o movimento: textos e contextos. Orgs. LIMA, J. M e LIMA, M.R. C. Marília: M3T Tecnologia e Educação, 2008. P. 1-50.

BRASIL. MEC. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, no. 9394**. São Paulo. Editora Brasil, 1996.

------. Secretaria de Educação Media e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

------. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília MEC/SEF, 1997.

CORREIA, W. R. **Educação Física no Ensino Médio: questões impertinentes**. São Paulo: Plêiade, 2009.

DAOLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÃO PAULO. SE. CENP. **Proposta Curricular para o ensino de educação física: 2º. Grau**. São Paulo: SE/CENP, 1992.

------. SE. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a disciplina de Educação Física. Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio**. São Paulo, 2008.

SOARES, C.L; TAFAREL, C.N.Z; VARJAL, E.; CASTELANI FILHO, L.; ESCOBAR, M.D; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TANI, Go; MANOEL, E. J; KOKUBUN, E; PROENÇA, J. E. **Educação Física Escolar: uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1986.

Construindo Políticas Públicas de Formação Contínua de Professores Municipais

Bolsistas Núcleo de Ensino:

*Camila Aparecida Ortiz; Caroline Aparecida Videira da Silva;
Juliana Correia de Oliveira; Taísa Andrade Souza Silva.*

Professoras Coordenadoras:

Yoshie Ussami Ferrari Leite, Vanda Moreira Machado Lima.

Professores Colaboradores:

Cristiano Amaral Gabborgini Di Giorgi; Silvio Nunes Militão.

Alunas Colaboradoras:

Gabriela Reginato de Souza; Mônica Almeida Cabrera.

Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP – Campus de Presidente Prudente

Resumo:

O Projeto “Construindo Políticas Públicas de Formação Contínua de Professores Municipais” foi elaborado com o intuito de aprofundar o estudo das representações sociais que os docentes dos municípios de Regente Feijó e Rancharia têm acerca da escola pública e de seus alunos. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada realizada com doze docentes no município de Regente Feijó e quinze, em Rancharia. Este artigo apresenta o perfil dos entrevistados e, posteriormente, as justificativas dos docentes sobre a diferença entre a escola pública real e a ideal, assim como a diferença entre o aluno real e o ideal. Para os professores pesquisados, essa diferença existe devido a vários fatores, dentre os quais destacaram, principalmente, a família do aluno, o próprio aluno, o professor e a gestão da escola. Vale ressaltar que mesmo diante de todas as dificuldades, os professores reconhecem a importância de seu papel e acreditam ser possível trabalhar nas escolas públicas e com alunos reais.

Palavras-chave: representações sociais; escola pública municipal; alunos.

Introdução

Nas últimas décadas, o ensino público no Brasil tem vivido modificações significativas. Presenciamos a passagem de uma escola excludente e elitizada, para uma instituição de-

mocrática, que se abriu a todos os setores da população, em especial às classes populares que, até então, não tinham acesso à escola. De acordo com Beisiegel (1980), esta importante mudança no ensino público deve-se às reivindicações das denominadas “massas populares urbanas”.

Trata-se de uma conquista que precisa ser valorizada, e não cabe, por parte dos profissionais da educação, nenhum tipo de saudosismo em relação à escola do passado, que possuía uma clientela privilegiada e que já não existe mais.

Chamamos a atenção para o fato de que reconhecer a importância da escola pública atual não significa negar os problemas que ela apresenta após as mudanças ocorridas, sobre os quais Leite e Di Giorgi assim discorrem:

a ampliação quantitativa da escola, ou seja, sua democratização, não veio acompanhada de medidas e de ações essenciais que garantissem a melhoria qualitativa do ensino. Praticamente todas as escolas ainda mantêm uma estrutura organizacional tradicional, conservadora, pautada em princípios burocratizantes, fato que dificulta a realização de mudanças pedagógicas por parte dos professores. (LEITE e DI GIORGI, 2004, p.136).

Percebemos que a democratização da escola trouxe mudanças profundas em relação ao perfil de sua clientela, mas isso não resultou em modificações pedagógicas ou organizacionais, fatores essenciais para a conquista de um ensino de qualidade, cujo ponto de partida, segundo Beisiegel (1980), é a aceitação da instituição tal como ela se apresenta, para, em seguida, promover as mudanças necessárias.

Considerando a complexidade do contexto educacional contemporâneo, que exige muito mais dos profissionais envolvidos, destacamos que o objetivo de melhorar a educação só será alcançado se se investir em primeiro lugar na formação dos professores, de modo a torná-los capazes de desempenhar um novo papel que engloba, entre outros fatores: o comprometimento com as crianças das classes populares que agora têm direito à educação; a capacidade de desenvolver um trabalho de qualidade; a superação das características de um simples técnico, assumindo-se como um sujeito criativo e participativo; o contato, através do seu processo de formação, com o “saber, saber fazer e saber ser”; e o reconhecimento da importância de seu trabalho para a construção da qualidade da escola pública (GHEDIN, LEITE e ALMEIDA, 2008).

No mesmo sentido, de acordo com Silveira, a função dos professores envolve o compromisso com a transformação da sociedade em favor dos oprimidos, já que

a apropriação do saber pelos alunos da classe trabalhadora constitui-se num importante instrumento de luta pela sua libertação. De posse desse saber que o professor, na escola, lhes ensina, os alunos poderão desenvolver uma compreensão mais rigorosa e crítica da realidade em que vivem e, conseqüentemente, agir de forma mais consciente e eficaz para transformá-la. (SILVEIRA, 1995, p.27)

Reconhecer o papel central dos docentes no processo de transformação da educação pública brasileira não significa incorrer no erro de responsabilizá-los por todos os problemas da educação, o que, segundo Almeida (1999), tem provocado o enfraquecimento de seu profissionalismo e de seu reconhecimento na sociedade, ou seja, uma fragilização ainda maior da formação desses profissionais. Trata-se de reconhecer a importância da formação docente numa perspectiva crítico-reflexiva que lhes permita estabelecer relações entre o que é feito no interior das salas de aula e a sociedade mais ampla, possibilitando assim a reflexão coletiva sobre as suas práticas e a educação (ZEICHNER, 1993).

Ao adentrar as salas de aula hoje, os novos professores, bem como os que já estão há muitos anos na rede escolar, deparam-se com problemas e dificuldades que, na maioria das vezes, são ou julgam-se incapazes de solucionar, devido a uma formação inicial e contínua que não os prepara para compreender e encontrar formas de solucionar os conflitos e desafios que a educação pública apresenta. Segundo Ghedin, Leite e Almeida (2008, p. 23), a “formação de professores tem sido apontada como um dos principais elementos no sentido de intervir na qualidade do ensino ministrado nos sistemas educativos, no âmbito nacional, estadual ou municipal.”

A propósito, a municipalização do ensino, que se intensificou a partir da criação do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), trouxe novos elementos para um contexto educacional que, como já foi explicitado, se apresenta bastante complexo (SUMIYA e FRANCESE, 2007), principalmente em se tratando da formação contínua de professores para os municípios de pequeno porte. No que se refere ao processo de municipalização, Leite et. al. (2010) apontam as diversas dificuldades que os municípios vêm enfrentando, desde os aspectos financeiros até as limitações para organizar seus sistemas de ensino. Portanto, contribuir para que os municípios ofereçam uma formação contínua adequada aos profissionais da educação revela-se uma tarefa necessária.

É importante, formar professores tendo como base diversas preocupações, entre elas, a relação entre teoria e prática. Porém, tanto a formação inicial, quanto a formação contínua apresentam diversos problemas e, de acordo com Ghedin, Leite e Almeida (2008, p.25) o modo como vêm sendo desenvolvidas não dá “condições para que o professor enfrente a realidade da escola pública e suas novas atribuições. A formação inicial não oferece condições para o desenvolvimento de diversas capacidades e habilidades necessárias ao professor de hoje.” No estudo sobre as instituições formadoras de professores para o ensino fundamental e seus currículos, Gatti et al. (2009) ilustram as limitações e falhas dos cursos de formação inicial, afirmando que é preocupante a condição oferecida nas instituições superiores no que se refere a formação de professores. Afirmam, também que há necessidade de repensar as formas institucionais dos processos de formação.

Da mesma forma, muitos programas de formação contínua não contribuem para o desenvolvimento do professor crítico-reflexivo. Para Elliott (apud FIORENTINI, SOUZA Jr e MELO, 1998), os programas de formação e atualização dos professores costumam negar e desconsiderar o conhecimento profissional adquirido na experiência direta. Normalmente, eles se baseiam em um modelo de competência profissional que garantiria a boa qualidade do ensino e se opõem à figura do professor pesquisador ou prático reflexivo, que pode determinar o que é melhor para sua prática através da reflexão coletiva sobre as situações educativas. Prada et al. chamam atenção para o fato de que o processo de formação contínua costuma ser desenvolvido como imposição de algo que se acredita ser a necessidade do professor, sem considerar sua prática profissional. Assim, essa formação

é concebida como um processo acadêmico externo ao trabalho docente, e, por conseguinte, é desligada das necessidades destes e até de suas experiências e práticas profissionais. Enquanto é cobrado dos professores a formação para a democracia, a participação e a não exclusão por preconceitos, é desvalorizada a experiência destes, e fazendo uso do poder do conhecimento são impostos conteúdos e metodologias exógenos ao contexto escolar de seu cotidiano profissional. (PRADA et al, 2001, p.78).

Da mesma forma que os processos de formação inicial precisam ter como base a preparação dos professores para conhecer a realidade da escola pública e realizar as mudanças necessárias, a formação contínua precisa atender as necessidades docentes, valorizando também os saberes práticos que eles produzem no decorrer do seu trabalho. Os saberes experienciais, como afirma Tardif (2010, p.54), “[...] não são saberes como os demais; são,

ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência.”

De acordo com Almeida (1999), o espaço da formação contínua deve pertencer ao professor em suas dimensões coletiva, profissional e organizacional, a fim de que ele conquiste emancipação profissional e autonomia para produzir saberes e valores. Mas isso não será possível, é preciso que se diga, se não houver também melhores condições de trabalho. Já para Nóvoa (1992 *apud* ALMEIDA 1999, p.19), a formação contínua deve estar centrada no terreno profissional, numa perspectiva crítico-reflexiva, que considere três elementos do ambiente educacional: o desenvolvimento pessoal e profissional do professor e o organizacional, ou seja, da escola.

Conforme grande parte dos autores abordados por Silva (2000), os programas de formação contínua que se baseiam nas necessidades dos docentes são bem sucedidos, pois contam com o envolvimento dos formandos ao longo do processo, diferentemente de uma proposta elaborada fora da escola, em que os professores não têm autonomia para participar e decidir. Para Routledge (1987 *apud* SILVA, 2000), só haverá mudanças na sala de aula se a formação contínua for ao encontro dos interesses, dos valores e do desenvolvimento profissional dos professores, daí a importância da análise de suas necessidades para que sejam realizadas melhorias na educação. Segundo este autor, o processo de identificação e de análise de necessidades (levando em conta os recursos disponíveis) é longo, exige debates e reflexões constantes com os professores, bem como a utilização de instrumentos diversos (do questionário à entrevista individual e coletiva).

Considerando que o desenvolvimento profissional tem reflexos positivos na melhoria da escola, um programa de formação contínua em serviço que tenha por base a análise de necessidades docentes parece ser a melhor forma de contar com a participação dos professores num processo de formação cujo objetivo esteja voltado a mudanças efetivas na escola pública.

Como foi possível perceber, a preparação para o exercício profissional no magistério precisa levar em conta saberes e ideias do agente educacional, assim como a realidade da escola pública, com suas potencialidades e limites. Neste sentido, o estudo das representações sociais constitui uma forma de compreender o que pensam os professores, e se suas opiniões são um avanço ou um obstáculo para o sucesso de seu trabalho.

De acordo com Jodelet (2001) as representações sociais surgem da necessidade de nos adaptarmos ao mundo que nos cerca, de saber como nos comportar, de dominar o ambiente, física ou intelectualmente, e também, de identificar e resolver os problemas que se apresentam. As representações “nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente

os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva” (JODELET 2001, p.17).

Diante disso, o Projeto Núcleo de Ensino “Construindo Políticas Públicas de Formação Contínua de Professores Municipais” foi elaborado no ano de 2010, com o intuito de aprofundar o estudo das representações sociais dos professores acerca da escola pública e dos seus alunos. Na etapa anterior da pesquisa (em 2009), os dados mostraram que os professores atribuíram uma substancial diferença entre o que pensam sobre a escola e o aluno ideais e a realidade com a qual trabalham (escola e alunos reais). Por isso, surgiu a necessidade de dar continuidade ao estudo dessas representações, de modo a torná-lo mais completo.

Pesquisa Empírica

A realização da atual etapa da pesquisa contou com a elaboração um roteiro de entrevista semiestruturada, aplicada junto a doze professoras no município de Regente Feijó e quinze em Rancharia. A seguir, apresentaremos os dados levantados para compor o perfil dos professores pesquisados e suas justificativas para a existência da diferença, tanto entre a escola pública real e a ideal, como também entre o aluno real e o ideal.

Perfil dos Professores Pesquisados

Nesse levantamento, foram enfocados os elementos: sexo, idade, curso de formação e tempo de trabalho no município

Tabela 1: Sexo dos participantes da pesquisa nos municípios de Regente Feijó e Rancharia:

Sexo	Regente Feijó		Rancharia	
	Freq.	%	Freq.	%
Feminino	12	100%	15	100%
Masculino	0	0%	0	0%
TOTAL	12	100%	15	100%

Fonte: Dados da Pesquisa (2010)

Como se observa na Tabela 1, a totalidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa é composta por mulheres, o que confirma o processo de feminilização da profissão docente apontado por diversos autores, e muito bem situado historicamente por Almeida:

No final do século XIX a profissão docente viveu um processo de feminilização, estimulado principalmente por ser uma das poucas profissões aberta às mulheres e também por oferecer salários iguais aos pagos aos homens. Como resultado da combinação entre estes fatores, ocorreu uma desvalorização relativa da profissão docente. (ALMEIDA, 1999, p. 24-25).

Quanto à idade das professoras pesquisadas, os resultados foram os seguintes.

Tabela 2: Idade das professoras do município de Regente Feijó:

Idade	Frequência	%
30 a 34 anos	2	16,7%
35 a 39 anos	3	25,0%
40 a 44 anos	5	41,7%
45 a 49 anos	1	8,3%
50 a 54 anos	1	8,3%
TOTAL	12	100%

Fonte: Dados da Pesquisa (2010)

Tabela 3: Idade das professoras do município de Rancharia:

Idade	Frequência	%
27 a 31 anos	2	13,3%
32 a 36 anos	3	20,0%
37 a 41 anos	0	0,0%
42 a 46 anos	5	33,3%
47 a 51 anos	3	20,0%
52 a 56 anos	1	6,6%
57 a 61 anos	1	6,6%
TOTAL	15	100%

Fonte: Dados da Pesquisa (2010)

De acordo com os dados coletados em Regente Feijó (Tabela 2), a idade das professoras varia de 30 a 54 anos, sendo que cinco delas (41,7%) encontram-se na faixa dos 40 aos 44 anos, enquanto três professoras têm idades entre 35 e 39 anos (25%), e duas, entre 30 e 34 anos (16,7%). Completando o quadro estão, uma docente, no intervalo entre 45 e 49 anos (8,3%), e outra, entre 50 e 54 anos (8,3%).

No município de Rancharia (Tabela 3), as professoras têm idades que variam de 27 a 61 anos. Cinco das participantes concentram-se na faixa etária dos 42 a 46 anos, o que corresponde a 33,3% do total. Em seguida vêm três professoras, com idades entre 32 e 36 anos (20,0%), outras três, entre 47 e 51 anos (20,0%), duas, entre 27 e 31 anos (13,3%) e, para completar, uma professora na faixa entre 52 e 56 anos (6,6%) e outra entre 57 e 61 anos (6,6%).

Verificamos que todas as professoras pesquisadas possuem formação em nível superior, conforme demonstram os dados das Tabelas 4 e 5, que discriminam também o tipo de curso de graduação frequentado.

Tabela 4: Curso em que se formaram as professoras de Regente Feijó:

Nome do Curso	Frequência	%
Pedagogia	9	75,0%
Pedagogia Cidadã	3	25,0%
TOTAL	12	100%

Fonte: Dados da Pesquisa (2010)

Tabela 5: Curso em que se formaram as professoras de Rancharia:

Nome do Curso	Frequência	%
Pedagogia	8	53,3%
Letras	2	13,3%
Pedagogia/Biologia	1	6,6%
Pedagogia/Matemática	1	6,6%
Pedagogia/História	1	6,6%
Pedagogia/Educação Física	1	6,6%
Pedagogia/Direito	1	6,6%
TOTAL	15	100%

Fonte: Dados da Pesquisa (2010)

De acordo com a Tabela 4, verificamos que todas as professoras entrevistadas em Regente Feijó (12) possuem formação em Pedagogia e, dentre elas, nove (75,0%) frequentaram um curso regular, enquanto as outras três (25,0%) se graduaram na Pedagogia Cidadã.

Das quinze docentes entrevistadas em Rancharia (Tabela 5), treze possuem formação em Pedagogia (86,6%), cinco das quais apresentam ainda outro curso de graduação (33,3%), sendo uma (6,6%) em cada uma das áreas: Biologia, Matemática, História, Educação Física e Direito. As duas professoras graduadas em Letras (13,3%), embora não possuam formação em Pedagogia, cursaram o magistério em nível médio e, portanto, con-

forme estabelecido na legislação (Lei 9394/96), estão habilitadas a atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A LDB 9394/96, em seu Título VI (Dos Profissionais da Educação), no Art. 62, dispõe que

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Quanto ao tempo de atuação das professoras nos municípios pesquisados, os dados são os que seguem.

Tabela 6: Tempo de trabalho trabalho no município de Regente Feijó:

Tempo de atuação	Frequência	%
7 a 11 anos	3	25,0%
12 a 16 anos	6	50,0%
17 a 21 anos	3	25,0%
TOTAL	12	100%

Fonte: Dados da Pesquisa (2010)

Tabela 7: Tempo de trabalho trabalho no município de Rancharia:

Tempo de atuação	Frequência	%
4 a 9 anos	3	20,0%
10 a 15 anos	4	26,6%
16 a 21 anos	3	20,0%
22 a 27 anos	3	20,0%
28 a 33 anos	2	13,3%
TOTAL	15	100%

Fonte: Dados da Pesquisa (2010)

De acordo com os dados da Tabela 6, metade das professoras de Regente Feijó, ou seja, seis delas (50,0%), possuem entre 12 e 16 anos de trabalho docente no município, enquanto três (25,0%) estão na faixa entre 7 e 11 e outras três (25,0%) entre 17 e 21 anos.

Em relação a Rancharia (Tabela 7), os índices são semelhantes nas diversas faixas: quatro das entrevistadas (26,6%) apresentam de 10 a 15 anos de trabalho docente, três (20,0%), de 4 a 9 anos, outras três (20,0%), de 16 a 21 anos e ainda mais três professoras (20,0%) que possuem de 22 a 27 anos de carreira. Por fim, há duas docentes (13,3%) em final da carreira, contando já um tempo entre 28 e 33 anos no magistério.

Gonçalves (1992 *apud* SILVA 2000, p. 39) remete-se a Huberman (1992) para destacar as cinco fases da carreira docente, distribuídas ao longo do tempo de atuação como professor:

1) O início: (1 a 4 anos de trabalho) caracteriza-se por sentimentos que variam entre a “sobrevivência” e a “descoberta”, relacionados com o grau de dificuldade profissional sentida;

2) A fase da estabilidade: (5, 7 ou 10 anos de trabalho) etapa em que estão presentes a autoconfiança, a satisfação profissional e o gosto pelo ensino;

3) A fase da divergência: (8 a 15 anos de experiência) período em que, de acordo com os percursos vividos, os sentimentos profissionais divergem de forma positiva -quando há investimento e valorização profissional - ou negativa - que implica cansaço, saturação e diversas dificuldades;

4) A fase da serenidade: (15, 20 ou 25 anos de experiência) caracterizada pelo “distanciamento efetivo, acalmia, capacidade de reflexão e satisfação pessoal” (GONÇALVES 1992 *apud* SILVA 2000 p. 39-40).

5) A fase da renovação do interesse ou desencanto: (25 a 40 anos de trabalho) última fase da carreira docente, pode apresentar a renovação do interesse pelos alunos e pela escola ou “cansaço, saturação e desejo de aposentação” (GONÇALVES 1992 *apud* SILVA 2000 p. 39-40).

Considerando essa classificação, e cruzando-a com os dados da Tabela 6, observa-se que, no município de Regente Feijó, das doze docentes pesquisadas, seis (50,0%) estão classificadas na denominada “fase da divergência”; três (25,0%) estão incluídas na segunda fase, a da “estabilidade”; e outras três professoras (25,0%), na “fase da serenidade”.

Da mesma forma, no município de Rancharia (Tabela 7), três docentes (20,0%) encontram-se na chamada “fase da estabilidade”; quatro delas (26,6%), na “fase da divergência”; outras três participantes (20,0%), na denominada “fase da serenidade”; e cinco (33,3%) que, com tempo variando de 22 a 33 anos, podem ser incluídos na “fase da renovação do interesse ou desencanto”.

Aprofundamento do Estudo das Representações Sociais dos Professores Sobre a Escola Pública:

Ao responder a questão “**Em sua opinião, por que existe a diferença entre a escola ideal e a escola real?**”, as professoras elencaram, no município de Regente Feijó, 22 categorias, e no município de Rancharia, 15. Abaixo apresentamos as categorias com os percentuais mais altos.

QUADRO 1: A diferença entre a escola real e a escola ideal na visão das professoras de Regente Feijó

CATEGORIAS	FREQ.	%
1. Ausência da família na vida escolar da criança / falta de compromisso dos pais.	6	14,6%
2. Os filhos se espelham nos pais: se a família é desinteressada e desestruturada os filhos são desinteressados, indisciplinados e sem limites.	5	12,2%
3. Uma escola é ideal quando a comunidade extraescolar e escola estão em permanente ligação e trabalhando em equipe.	4	9,7%
4. O ideal é um sonho, é o que impulsiona, é uma busca por qualidade, o que implica inúmeras coisas.	3	7,3%

Fonte: Dados da Pesquisa (2010)

QUADRO 2: A diferença entre a escola real e a escola ideal na visão das professoras de Rancharia

CATEGORIAS	FREQ.	%
1. A família está ausente, trabalha e não se dedica aos filhos.	10	22,7%
2. Escola ideal é um sonho.	5	11,4%
3. As famílias estão desestruturadas, o que gera a violência.	4	9,1%
4. Na escola real, os alunos têm dificuldades de aprendizagem.	4	9,1%
5. Problemas sociais existentes na escola.	4	9,1%

Fonte: Dados da Pesquisa (2010)

Ao analisar os Quadros 1 e 2, nota-se que as categorias que obtiveram maiores percentuais são as que relacionam a diferença entre a escola real e a escola ideal com a situação familiar dos alunos, dado apontado por Mazzotti: “o aluno típico da escola pública é hoje a criança de família pobre que luta pela sobrevivência e dá pouca ou nenhuma assistência aos filhos, delegando à escola funções que tradicionalmente cabem à família” (MAZZOTTI, 2006, p.358). As professoras acreditam que o trabalho em sala de aula se torna mais difícil devido ao fato de os pais não se envolverem com a vida escolar das crianças.

Apontam que as famílias estão ausentes, são desestruturadas, violentas, desinteressadas, descompromissadas, e, portanto, deixam de cumprir suas funções, delegando cada vez mais atribuições à escola.

Quanto às respostas para a questão “**Em sua opinião, por que na escola real existe violência, indisciplina, desinteresse e ausência da família?**”, as professoras de Regente Feijó apontaram 8 categorias, e as do município de Rancharia, 10. Algumas delas apresentamos abaixo:

QUADRO 3 - Razões da existência de indisciplina, desinteresse, desvalorização e ausência da família na visão dos professores no município de Regente Feijó

CATEGORIAS	FREQ.	%
1- Porque os pais não têm tempo para acompanhar os filhos, a família não está atenta às crianças, não impõe limites, não valoriza a escola.	11	50,0%
2- Porque a criança vai à escola em busca de “um mundo melhor”.	3	13,8%
3- Porque o professor não está preparado para receber o aluno e atuar com as diferenças.	2	9,1%
4- Porque falta material, estrutura na escola e espaço para tentar resolver um pouco da indisciplina.	2	9,1%

Fonte: Dados da Pesquisa (2010)

Quadro 4 - Razões da existência de indisciplina, desinteresse, desvalorização e ausência da família na visão dos professores no município de Rancharia

CATEGORIAS	FREQ.	%
1- Porque a família está com acentuados problemas socioeconômicos, não sabe passar regras e limites.	6	23,1%
2- Os pais desvalorizam a escola, não veem a educação como prioridade.	5	19,3%
3- A criança vivencia a violência em casa.	4	15,4%
4- Porque a família não tem tempo para ficar com os filhos, os pais trabalham, muitas vezes as crianças ficam sozinhas ou com outras pessoas, e isso reflete na escola.	3	11,6%
5- Por conta das características dos alunos que estão na escola.	2	7,7%
6- A família não acompanha o trabalho da escola, muitas vezes elas não dão um respaldo para o professor.	2	7,7%

Fonte: Dados da Pesquisa (2010)

Ao responderem esta questão, as professoras associaram a culpa pela existência dos problemas descritos, em grande parte à família de seus alunos que, de acordo com elas, é desestruturada, não apoia os filhos, não acompanha sua vida escolar, não valoriza a escola, e ainda, é violenta, ausente e não dá respaldo ao professor, entre muitos outros fatores. Algumas professoras, porém, não atribuíram a culpa somente à família de seus alunos, e assumiram a sua cota de responsabilidade, como notamos no Quadro 3, categoria 3: “Porque o professor não está preparado para receber o aluno e atuar com as diferenças.” Outras docentes, ainda, computaram as dificuldades em resolver os problemas com a indisciplina à estrutura física da escola, afirmando que nela falta material, salas de aula, espaço para lazer, enfim, ambiente adequado às necessidades de seus alunos.

Ao responder a questão “**Como você compreende o seu papel diante da escola real (violência, indisciplina, desinteresse e ausência da família)?**”, as professoras apontaram, no município de Regente Feijó, 10 categorias, e em Rancharia, 11. Algumas delas podem ser vistas a seguir.

Quadro 9 - A compreensão dos professores do município de Regente Feijó sobre seu papel diante da escola real.

CATEGORIAS	FREQ.	%
1- Tenho que desenvolver minha função da melhor maneira possível, mesmo diante de tantas adversidades.	6	26,1%
2- Devo incentivar, chamar atenção e motivar os alunos a estudar.	4	17,5%
3- Compreendo que sou sujeito diante dos problemas dessa escola real, devo agir, buscar aperfeiçoamento, trabalhar em equipe, trabalhar de forma diversificada.	3	13,1%
4- Compreendo que devo estimular um trabalho de parceria com a família.	2	8,7%
5- Penso que devo passar um pouco da minha experiência de vida para os alunos.	2	8,7%
6- Compreendo que devo desempenhar atribuições da família, além de ser professor.	2	8,7%

Fonte: Dados da Pesquisa (2010)

Quadro 10 - A compreensão dos professores do município de Rancharia sobre seu papel diante da escola real.

CATEGORIAS	FREQ.	%
1- Compreendo que o papel do professor é mostrar a realidade e despertar nova perspectiva de vida no aluno.	4	18,2%
2- Compreendo que o professor desempenha outros papeis além do pedagógico.	3	13,7%
3- Compreendo que o papel do professor é educar e atender a todos os alunos, considerando seu estágio de desenvolvimento.	3	13,7%
4- Compreendo que o professor deve trabalhar a autoestima, o emocional, e incentivar os alunos considerando seu histórico familiar.	3	13,7%
5- Compreendo que o papel do professor é ensinar de forma diversificada, respeitando as diferenças.	3	13,7%

Fonte: Dados da Pesquisa (2010)

Por meio da análise dos dados, podemos afirmar que as professoras reconhecem a importância de seu papel e que acham essencial, além de considerar a realidade dos alunos, mostrar-lhes a possibilidade de construir um futuro melhor por meio da educação escolar. Esta ideia, expressa pelas docentes, está de acordo com que afirma Beisegel (1980, p. 54), segundo o qual

o aprendizado das técnicas e o desenvolvimento das habilidade têm consequências específicas que, inegavelmente, implicam vantagens reais para a população escolar. Tanto é assim que a expansão das oportunidades escolares possibilitou a mobilidade social vertical, em magnitudes variáveis, para grandes contingentes das populações urbanas. E mesmo que essa ascensão somente apareça sob a forma de ganhos individuais e não afete os fundamentos estruturais da sociedade de classes, para os indivíduos alcançados, e eles são muito numerosos, os benefícios obtidos são indiscutíveis.

As professoras também apontam que, na escola real, o seu papel vem se ampliando cada vez mais e englobando novas funções. Neste sentido, Mazzotti (2006, p.358) afirma que

[...] Além das funções que cabiam à família, tarefas que eram desempenhadas por inspetores, pessoal de secretaria e mesmo por serventes foram

sendo transferidas aos professores, à medida que aqueles profissionais foram escasseando nas escolas. Também os especialistas, que ofereciam apoio psicopedagógico, e os professores de música, artes e educação física, que enriqueciam e amenizavam seu trabalho desapareceram das escolas. [...].

As docentes entrevistadas dos municípios de Regente Feijó e de Rancharia reconhecem que uma educação que acolha a todos significa a oferta de um ensino que respeite o aluno e o seu desenvolvimento, que assegure o atendimento de suas necessidades, e que propicie meios para que ele possa atuar com consciência na sociedade. A busca por atender a todos de maneira igualitária passa pela tentativa de agir de diferentes maneiras, com o intuito de alcançar os mesmos objetivos.

As professoras parecem reconhecer que não é possível ter uma atitude de imobilismo diante dos problemas que estão postos na escola real, sendo necessário agir para encontrar formas de solucioná-los. Citam também a importância do ensino de conteúdos, corroborando o pensamento de Silveira (1995, p.27), para quem “a função específica do educador é educar, isto é, garantir aos alunos a apropriação do saber que eles não dominam quando chegam na escola”.

A partir da análise das falas das professoras, concluímos que, de maneira geral, elas demonstram compreender a importância de seu papel na escola pública de hoje. Porém, o desafio é, a partir dessa compreensão, conseguir efetivamente desempenhá-lo de maneira adequada às condições atuais de trabalho.

Aprofundamento do Estudo das Representações Sociais dos Professores Sobre o Aluno da Escola Pública

Ao responder a questão “**Em sua opinião, por que existe esta diferença entre o aluno real e o ideal?**”, as professoras elencaram 8 categorias, no município de Regente Feijó, e 10, em Rancharia. As categorias com maiores percentuais constituíram os Quadros 5 e 6 a seguir.

QUADRO 5: Diferença entre o aluno real e o aluno ideal na visão dos professores de Regente Feijó

CATEGORIAS	FREQ.	%
1. Porque as famílias/pais são ausentes, não educam os filhos, não dão limites e não valorizam a escola nem os professores.	9	30,0%
2. Porque a família está desestruturada.	4	13,4%
3. Porque hoje os alunos são diferentes, devido às transformações da sociedade.	4	13,4%
4. Porque, se o professor está desmotivado, o aluno não terá motivação para aprender/desmotivação do aluno.	4	13,4%
5. Porque o professor e a escola não estão preparados para receber os alunos de hoje.	4	13,4%

Fonte: Dados da Pesquisa (2010)

QUADRO 6: Diferença entre o aluno real e o aluno ideal na visão dos professores de Rancharia

CATEGORIAS	FREQ.	%
1. Porque o professor não trabalha de forma diversificada com atividades significativas, motivadoras e não leva em conta as características dos alunos.	7	25,9%
2. Porque, devido às características socioeconômicas, os alunos são diferentes.	6	22,2%
3. Porque a família é ausente desestruturada, não apoia os filhos, não educa, nem dá limites.	4	14,8%
4. Porque as crianças hoje são indisciplinadas (devido ao seu meio e a dificuldades de aprendizagem).	3	11,1%
5. Porque as crianças não têm incentivos dos pais para estudar, não veem sentido na escola e não têm perspectiva de futuro (desvalorização da escola pela família).	2	7,4%

Fonte: Dados da Pesquisa (2010)

Quando questionadas sobre os motivos da diferença entre o aluno real e o ideal, as professoras dos dois municípios associaram essa disparidade principalmente à família dos alunos e ao seu próprio trabalho. Novamente descrevem a família como ausente, desestruturada, que não apoia e não dá regras aos filhos, entre outras características. E quanto a seu próprio trabalho, afirmaram que os professores precisam estar motivados, pois seus alunos se espelham neles, de forma que, se há desmotivação por parte de um, o outro também estará desmotivado. Disseram, ainda, que muitas vezes o professor não trabalha de

forma diversificada, com atividades significativas, nem leva em conta as características dos alunos, e que, por isso, sente dificuldades no trabalho com os alunos reais.

Ao responder a questão “**Em sua opinião, porque o aluno real é indisciplinados, desmotivados, desinteressados e carentes ?**”, as professoras de Regente Feijó elencaram 8 categorias e as do município de Rancharia, 10. A seguir, algumas delas.

Quadro 7: A razão da caracterização dos alunos reais como indisciplinados, desmotivados, desinteressados e carentes na visão dos professores do município de regente feijó

CATEGORIAS	FREQ.	(%)
1. Porque o aluno é diferente, carente em todos os aspectos, e espera que o professor compense essa carência.	7	20,0%
2. O professor está insatisfeito e precisa valorizar e motivar os seus alunos; deve buscar o seu interesse e não pode castigá-los, tem que aprender a lidar com eles.	7	20,0%
3. Porque a criança quer chamar a atenção do professor.	6	17,1%
4. Porque a família está ausente, desestruturada, não dá suporte, alicerce, não acompanha seus filhos e não se interessa pelo que eles estão aprendendo.	5	14,3%

Fonte: Dados da Pesquisa (2010)

Quadro 8: A razão da caracterização dos alunos reais como indisciplinados, desmotivados, desinteressados e carentes na visão dos professores do município de rancharia

CATEGORIAS	FREQ.	(%)
1. Porque falta estímulo, parceria, participação, apoio, limites dos pais/família.	8	26,6%
2. Devido à metodologia do professor, que pode não estar motivando os alunos.	5	16,6%
3. Porque os alunos de hoje são diferentes daqueles de antigamente, estão no mundo digital, têm uma outra visão de educação, e a escola permanece tradicional.	4	13,3%
4. Porque a escola não desempenha o seu papel, o que gera alunos que não querem frequentá-la e que perderam o gosto por estudar.	4	13,3%

Fonte: Dados da Pesquisa (2010)

As categorias presentes nos Quadros 7 e 8 mostram novamente que as professoras sentem dificuldades em seu trabalho com os alunos reais devido ao ambiente familiar de que são oriundos. Elas apontam que as famílias estão ausentes, são desestruturadas,

violentas, desinteressadas e descompromissadas, que não apoiam as crianças nem lhes impõem limites, e não se constituem “parceiras” da escola.

As docentes disseram que, devido à ausência da família, os alunos chegam carentes à escola, em todos os aspectos, esperando que o professor compense essa carência, ou tornam-se agressivos e indisciplinados, com o intuito de chamar a atenção e mostrar que estão precisando de ajuda e de carinho.

Por fim, as professoras foram questionadas: **“É possível trabalhar com esses alunos indisciplinados, desmotivados, desinteressados e carentes? Como você trabalha com esses alunos? Dê exemplos”**. Respondendo à primeira parte da questão, as doze professoras de Regente Feijó e as quinze de Rancharia afirmaram que mesmo diante dos problemas enfrentados no cotidiano escolar é possível trabalhar com as crianças. Em meio a todas as adversidades (famílias ausentes e desestruturadas, situações de miséria, falta de material didático, entre outras), dizem se esforçar ao máximo para alfabetizar todos os seus alunos, desenvolvendo muitas vezes até trabalhos individualizados.

Abaixo, os Quadros 11 e 12 descrevem as formas como os professores trabalham com os alunos indisciplinados, desmotivados, desinteressados e carentes.

Quadro 11: A maneira como as professoras do município de Regente Feijó trabalham com os alunos indisciplinados, desmotivados, desinteressados e carentes

CATEGORIAS	FREQ.	%
1- Conhecendo e considerando a realidade da criança/família; falando sua língua, mostrando-se interessado pelos alunos.	8	23,5%
2- Motivando, incentivando, dialogando e orientando para que se valorizem.	7	20,5%
3- Utilizando atividades diversificadas adequadas à faixa etária dos alunos.	6	17,7%
4- Fazendo ‘combinado’, criando normas e regras e utilizando jogos.	4	11,8%
5- Buscando auxílio na religião.	2	6,0%
6- Procurando estar bem preparada, segura, mostrando-me capaz, confiante e versátil.	2	6,0%
7- Deixando sempre claros o meu papel e o dos alunos dentro da sala de aula, e que juntos podemos desenvolver um bom trabalho.	1	2,9%
8- Mantendo-os o tempo todo ocupados, em ação.	1	2,9%
9- Quando necessário solicitando à equipe da escola visitar/ conversar com as famílias ou acionando o Conselho Tutelar.	1	2,9%
10- Tenho muitas dificuldades em virtude das condições de trabalho.	1	2,9%
11- Buscando auxílio da equipe escolar.	1	2,9%
TOTAL	34	100%

Fonte: Dados da Pesquisa (2010)

Quadro 12: A maneira como as professoras do município de Rancharia trabalham com os alunos indisciplinados, desmotivados, desinteressados e carentes

CATEGORIAS	FREQ.	%
1- Trabalho com atividades diversificadas, de acordo com a faixa etária em que os alunos se encontram.	9	18,0%
2- Procuo conhecer a realidade dos alunos e trabalhar a partir do interesse deles.	7	14,0%
3- Procuo olhar a dificuldade de cada um, faço um trabalho praticamente individualizado.	6	12,0%
4- Trabalho sempre dialogando com meus alunos.	4	8,0%
5- Busco ajuda da família.	4	8,0%
6- Valorizo o aluno, trabalhando a autoestima, dando mais atenção e atribuindo-lhe tarefas.	4	8,0%
7- A gente trabalha com regras.	3	6,0%
8- Busco criar um vínculo afetivo com o aluno.	3	6,0%
9- O professor tem que ter paciência, tem que ter jogo de cintura.	3	6,0%
10- Quando necessário, busco auxílio com a direção/coordenação/especialistas.	3	6,0%
11- Procurando ser um modelo a ser seguido.	2	4,0%
12- Prometo prêmio para obter um bom comportamento.	2	4,0%
TOTAL	50	100%

Fonte: Dados da Pesquisa (2010)

Considerando os Quadros 11 e 12, que dizem respeito à segunda e terceira partes da Questão 6, para as quais se obtiveram 11 categorias em Regente Feijó e 12 em Rancharia, notamos que as professoras desenvolvem um bom trabalho com seus alunos. Utilizam-se das mais diversificadas atividades, tais como textos, caça-palavras, cruzadinhas, pesquisas interessantes, uso da internet e trabalhos no computador, com temas variados, literatura, filmes com ensinamentos positivos etc. Algumas delas ainda trabalham de acordo com a faixa etária de seus alunos, prometem prêmios em troca de comportamento, elaboram regras e ‘combinados’, procuram sempre ter paciência e flexibilidade, consideram a realidade dos alunos, procuram estabelecer um vínculo afetivo e um clima permanente de diálogo. Buscam também trabalhar em equipe, promover a ligação da escola com a família, procurando sempre ter clareza de seu papel e da possibilidade de ser um modelo a ser seguido.

Enfim, a análise dessa questão demonstrou que, apesar das representações sociais negativas em relação à escola pública e seus alunos, a grande maioria das professoras afirma que é possível trabalhar com eles, descrevendo formas variadas de atingir os objetivos educacionais.

Considerações Finais

De um modo geral, percebemos que as professoras participantes desta pesquisa baseiam a sua visão negativa, em relação aos alunos e a escola pública de hoje, em quatro elementos principais: a família dos alunos, as características apresentadas por eles, sua própria atuação na sala de aula e a gestão da escola pública.

A análise dos dados possibilitou que identificássemos uma visão negativa das professoras em relação às famílias dos alunos - distantes da escola, desestruturadas, e que pouco valorizam a escola e a educação de seus filhos - consideradas como um dos principais elementos responsáveis pela distância existente entre os alunos e a escola ideais e os alunos e a escola reais, presente nas representações sociais das docentes.

Não podemos negar que as famílias dos alunos têm papel importante em sua educação, mas a culpa pelo fracasso escolar das crianças não recai somente sobre elas. De acordo com Almeida (1999), são muitos os responsáveis pela educação: além dos pais dos alunos, que deveriam enfrentar os problemas escolares em conjunto com os filhos, incluem-se também os governantes e os pesquisadores das universidades, cujas pesquisas nem sempre estão de acordo com a realidade escolar.

É preciso ter em mente que os alunos da escola pública de hoje apresentam características diferentes das da clientela que fazia parte da escola elitista do passado. Mais que isso, suas famílias também são diferentes. Dessa forma, exige-se dos professores que compreendam suas especificidades, levando em consideração os questionamentos de Patto (1985, p.42):

É necessário lidar com sensibilidade com esses pais e entender o significado que a escola tem para as famílias das classes trabalhadoras; que experiências escolares os adultos tiveram na infância? Como estes estão sendo tratados nas vezes em que comparecem à escola de seus filhos? Por exemplo, como costumam ser as reuniões de pais e mestres?

Assim, se os professores apontam a ausência da família como um fator que distancia a escola real da ideal, é necessário que pensem criticamente sobre as condições que esta instituição vem oferecendo para a efetiva participação das famílias, se vem sendo capaz de mostrar que ela pertence a todos (funcionários, alunos e comunidade), e que cada um desses segmentos tem um importante papel a desempenhar para que a educação tenha qualidade.

Ao analisarmos as respostas das professoras, identificamos também visões pessimistas relativas aos estudantes, igualmente responsabilizados pelas representações sociais negativas da escola pública e sua clientela. Este fato é preocupante já que as baixas expectativas dos professores em relação aos seus alunos podem se tornar mais um obstáculo para o sucesso de seu trabalho (ROSENTHAL; JACOBSON, 1983). Ao atribuírem a eles a causa de haver uma grande disparidade entre a escola real e a ideal e também entre o aluno real e o ideal, as professoras tratam de importantes questões que podem dificultar seu trabalho com as crianças, como os problemas de aprendizagem, as questões emocionais e a influência dos meios de comunicação. Porém, é preciso que os docentes sempre tenham em mente que o seu papel, entre outros fatores, engloba também a aceitação e a valorização desses alunos das classes populares que conquistaram seu direito à educação (GHEDIN; LEITE; ALMEIDA, 2008).

Por fim, as professoras afirmam que a maneira como desenvolvem o seu trabalho também pode ser causadora da disparidade, expressa por elas próprias, entre a representação social sobre a escola ideal e real e sobre o aluno real e ideal.

Pode-se notar que as professoras reconhecem a importância do seu trabalho para a melhoria da qualidade da escola pública e os efeitos que a ausência de compromisso e o despreparo podem ter nas atitudes dos alunos. Parecem reconhecer que a democratização do ensino trouxe novos desafios e demandas ao seu trabalho e que muitos profissionais não vêm recebendo formação adequada que lhes permita desenvolver sua identidade profissional, tampouco o compromisso com a escola pública e a capacidade de oferecer uma educação de qualidade para os alunos.

Por meio desta pesquisa, foi possível constatar que as professoras relacionaram as representações sociais negativas sobre os alunos e a escola pública atual a quatro elementos principais, sendo eles: as famílias dos alunos, os próprios alunos e os professores, por meio do trabalho desenvolvido e da metodologia utilizada, e também, a gestão da escola.

É importante que os professores reconheçam que os alunos da escola pública atual, assim como suas famílias, têm um importante papel a cumprir no interior das escolas com o objetivo de melhorar a educação. Porém, é preciso ter sempre um posicionamento de compreensão e aceitação desses sujeitos que conquistaram seu direito à educação e, muitas vezes, ainda têm dificuldades em reconhecer que escola pública lhes pertence. Assim, não cabe aos professores nenhum tipo de saudosismo em relação à escola excludente do passado.

Por outro lado, a consideração, por parte das professoras, de que as características negativas atribuídas por elas à escola pública e aos seus alunos também envolvem a sua res-

ponsabilidade profissional demonstra que as docentes reconhecem a importância do seu papel para que o ensino se torne cada vez melhor. Outro dado importante, obtido através do aprofundamento do estudo das representações sociais dos professores, é o que indica que, apesar das dificuldades apontadas, a maioria das docentes considera a possibilidade de trabalhar com os atuais alunos da escola pública, apontando formas de realizar essa tarefa, construídas por meio de sua experiência prática. Estes saberes advindos da prática profissional são importantes e precisam ser reconhecidos e valorizados.

Compreende-se, portanto, a necessidade da formação continuada, tendo como objetivos preencher as lacunas deixadas pela formação inicial do professor e a adaptação desse profissional às mudanças que ocorrem na sociedade. Assim, é importante que os processos de formação considerem as representações sociais dos docentes, possibilitando a reflexão sobre os diversos desafios presentes hoje na escola pública e a busca de sua superação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. **O sindicato como instituição formadora de professores: nova contribuição ao desenvolvimento profissional**. 1999, São Paulo. Faculdade de Educação/ USP. Tese de doutorado- cap.1.

BEISIEGEL, C. R. Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1980. **Anais**, 1980. p. 49-56.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Cadernos UDEMO: Legislação Básica Atualizada**. São Paulo, p. 119-151, fev. 2007.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; DI GIORGI, Cristiano A. G. Saberes docentes de um novo tipo na formação profissional do professor: alguns apontamentos. **Educação**, v. 29, n. 2, p.135-145. 2004.

LEITE, Yoshie. U. F.; DI GIORGI, Cristiano; LIMA, Vanda M M; ORTIZ, Camila. A.; SOUZA, Gabriela. R., DE PAULA, Douglas. G., CABRERA, Monica. A. Responsabilidades educacionais dos municípios e o compromisso da universidade com a qualidade da educação: uma experiência em andamento. **Nuances: Estudos sobre Educação** (Revista anual do curso de Pedagogia e Programa de Pós- Graduação em Educação da UNESP/ Presidente Prudente), v. 17, n. 18, p. 101-124, jan/dez 2010. ISSN 1413-9855

FIORENTINI, D.; SOUZA JR., A. J.; MELO, G. F. A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de letras, 1998. p. 307-335.

GATTI; B. BARRETO, E. S. S. (Coord.). **Professores do Brasil: Impasses e Desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GUEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. de.; LEITE, Y. U. F. A formação de professores nos cursos de licenciatura: caminhos e descaminhos da prática. In: GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I.; LEITE, Y. U. F. **Formação de Professores: Caminhos e descaminhos da Prática.** Brasília: Líber Livro, 2008. p. 23-51.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. Rio de Janeiro: Eduerj. 2001, p.17- 44.

MAZZOTTI, Alda Judith. “O aluno da escola pública”: O que dizem as professoras: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.87, n.217 p.349-359, set - dez, 2006.

PATTO, M. H. S. A criança da Escola Pública: deficiente, diferente ou mal trabalhada? **Ciclo Básico**, São Paulo, 1987. p. 53-61.

PRADA et. al **Educação Continuada: o discurso oficial, a política e a utopia.** In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, VI, 2001, Águas de Lindóia. Formação de Educadores: Desafios e Perspectivas para o Século XXI. Anais: São Paulo: UNESP.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L.; Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos. In: PATTO, M. H. S. (Org.) **Introdução à Psicologia Escolar.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1981, Reimpressão 1983, p. 258-295.

SILVA, M. O. E. da; A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores: um caminho para a integração escolar. 2000. **Tese (Doutorado em Educação)** – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

SILVEIRA, René J. T. O professor e a transformação da realidade. **Nuances** – Revista do Curso de Pedagogia, Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP, Presidente Prudente, v. 1, n. 1, p.21-30, set.1995

SUMIYA, L. A; FRANZESE, C. Relações Intergovernamentais: o FUNDEF e a municipalização do ensino fundamental no Estado de São Paulo. In: VIEITEZ C. G.; BARONE, R. E. (Orgs). **Educação e Políticas Públicas: tópicos para o debate.** São Paulo: Junqueira & marin Editores, 2007. p.207-229.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

ZEICHNER, K. M. **El maestro como profesional reflexivo.** In: Cuadernos de Pedagogía. n.220, Madrid, 1993. p. 44-49.

