

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA

MÁRCIA APARECIDA PINHEIRO JANIAL

**ESCOLAS MUNICIPAIS: A BUSCA DE RESPOSTAS AOS
DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NA/DA ESCOLA PÚBLICA,
POPULAR E DEMOCRÁTICA**

Presidente Prudente
2008

MÁRCIA APARECIDA PINHEIRO JANIAL

**ESCOLAS MUNICIPAIS: A BUSCA DE RESPOSTAS AOS
DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NA/DA ESCOLA PÚBLICA,
POPULAR E DEMOCRÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado, da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi.

Presidente Prudente
2008

J33e Janial, Márcia Ap. Pinheiro
Escolas municipais: a busca de respostas aos desafios contemporâneos na/da Escola Pública, Popular e Democrática / Márcia Ap. Pinheiro Janial. – Presidente Prudente: [s.n], 2008
xiv, 183 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia.

Orientador: Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi


Banca: José Marcelino Rezende Pinto, Yoshie Ussami Ferrari Leite.

Inclui bibliografia

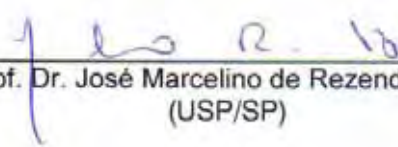
1. Processos pedagógicos. 2. Práticas docentes. 3. Desafios contemporâneos. I. Autor. II. Título. III. Presidente Prudente - Faculdade de Ciências e Tecnologia.

CDD(18.ed.) 370

BANCA EXAMINADORA



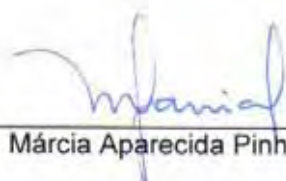
Prof. Dr. Cristiano Amaral Garboggini di Giorgi
(Orientador)



Prof. Dr. José Marcelino de Rezende Pinto
(USP/SP)



Prof.ª Dr.ª Yoshie Ussami Ferrari Leite



Márcia Aparecida Pinheiro Janial

Presidente Prudente (SP), 15 de setembro de 2008.

Resultado: aprovado

DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho com gratidão e carinho:
Aos meus pais Maria da Graça e José S. Pinheiro
Aos meus amores Elton, Caroline, Giovanni e
Gabrielle
Aos meus professores que colaboraram em muito
para minha construção enquanto profissional do
ensino.
A todos os meus alunos e alunas, que nesses quinze
anos de profissão, compartilharam comigo a vida e
me ajudaram na construção da prática docente.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, em quem tenho depositado minha fé e esperança. Uma fé que não me tira a capacidade de enxergar que ainda há muito que conhecer. E que o conhecimento, usado com sabedoria, pode proporcionar Paz aos seres humanos.

Ao meu esposo que suportou a minha ausência durante muitos dias nesses dois anos. O apoio e incentivo por ele oferecido foram fundamentais nessa etapa de minha vida.

Aos meus filhos, Caroline Pinheiro Janial, Giovanni Pinheiro Janial e Gabrielle Pinheiro Janial, que me fortalecem a cada abraço e chamado de mãe.

Aos meus pais que sempre estiveram ao meu lado me apoiando, especialmente ao meu pai, de quem herdei a capacidade de adaptação a todas as adversidades.

Aos meus grandes amigos Adriana Teixeira Gouveia e Silvio Sena, que a todo o momento me incentivaram nessa caminhada.

Aos professores e funcionários das duas unidades de ensino pesquisadas pela colaboração e respeito. E, principalmente a Telma de Moura Nespolo e Marlene Cecília Areias B. Damasceno pelo apoio incondicional.

A todos os professores, colegas do Curso de Pós-Graduação e funcionários da FCT – UNESP - Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente, que colaboraram, de maneira direta ou indireta, para o alcance de mais esta importante etapa da minha vida.

“Quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada. O respeito que devemos como professores aos educandos dificilmente se cumpre, se não somos tratados com dignidade e decência pela administração privada ou pública da educação.”

(Paulo Freire, 1996)

RESUMO

O presente estudo intitulado “Escolas municipais: a busca de respostas aos desafios contemporâneos na/da escola pública, popular e democrática” está vinculado à linha de pesquisa: Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores. O tema de investigação converge para a análise e interpretação de como duas escolas municipais em Presidente Prudente estão se organizando para enfrentar os novos desafios a elas colocados e como os professores constroem a sua prática docente diante desses novos desafios histórico-sociais. Nosso objetivo é analisar a organização dessas duas escolas e o trabalho que realizam diante das novas dimensões de seus processos pedagógicos: a formação da personalidade dos alunos; o trabalho e aceitação das diferenças e o trabalho com a comunidade. Para essa análise elegemos a metodologia qualitativa e utilizamos como instrumentos para captar a realidade das duas unidades de ensino em todo o seu dinamismo a observação direta, a análise documental, a entrevista semi-estruturada, além da pesquisa bibliográfica. Constituíram-se como referenciais teóricos centrais para a definição dessas dimensões de análise os conceitos desenvolvidos por Juan Carlos Tedesco e João Barroso. Partimos do pressuposto de que a prática docente é possibilitadora da construção de conhecimentos e que à escola cabe incluir e integrar todos e trabalhar com as novas dimensões da formação dos alunos em seus processos educativos. Como resultado de nosso trabalho percebemos que há nessas duas unidades de ensino uma preocupação com as novas demandas da escola, que são pontuadas nos Projeto Políticos Pedagógicos construídos coletivamente; uma preocupação incessante com a qualidade da educação oferecida; um espaço de formação garantido nos HTPC's e uma atenção e envolvimento com a comunidade escolar. Ambas estão em movimento constante na busca por conhecimento e, por meio do que fazem, sabem e dizem, estão iniciando a construção da organização de uma nova escola, com práticas inovadoras, por que é no interior da escola, em seus processos pedagógicos, que serão traçados os caminhos para a construção da qualidade na/da educação pública, popular e democrática.

Palavras-chave: processos pedagógicos; práticas docentes; desafios contemporâneos: formação da personalidade; trabalho com as diferenças; dimensão comunitária da escola.

ABSTRACT

The present study entitled " Municipal Schools: the search of answers to the challenges contemporary in/of public, popular and democratic school " is linked to the research line: Public politics, School Organization and Formation of Teachers. The investigation theme converges for the analysis and interpretation on how two municipal schools in Presidente Prudente are being organized to face the new challenges put to them and how the teachers are building their educational practice in front of those new historical-social challenges. Our objective is to analyze the organization of these two schools and the work that they accomplish in front of the new dimensions of their pedagogic processes: the formation of the students' personality; the work and acceptance of the differences and the work with the community. For that analysis we chose the qualitative methodology and we used as instruments to capture the reality of the two schools in all their dynamism the direct observation, the documental analysis, the semi-structured interview, besides the bibliographical research. They were constituted as central theoretical frame of reference for the definition of those analysis dimensions the concepts developed by Juan Carlos Tedesco and João Barroso. We departed from the presupposition that the educational practice makes possible the construction of knowledge and that it's up to the school to include and to integrate all students and to work with the new dimensions of the students' formation in their educational processes. As a result of our work we noticed that there are in those schools a concern with the new demands of the school, that are punctuated in the Pedagogic Political Project collectively built; an incessant concern with the quality of the education that is offered; a guaranteed formation space in HTPCs and an attention and involvement with the school community. Both are in constant movement in the search for knowledge and, through what they do, they know and they say, they are beginning the construction of the organization of a new school, with innovative practices, because it is inside the school, in their pedagogic processes, that the roads will be drawn for the construction of the quality in/of public, popular and democratic education.

Key -Words: pedagogic processes; educational practices; contemporary challenges: formation of the personality; Work with the differences; community dimension of the school.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Bairros atendidos pela unidade escolar	106
Gráfico 2: Profissão dos pais da unidade de ensino.....	107
Gráfico 3: Profissão das mães da unidade de ensino	108
Gráfico 4: Nível de escolaridade da família	108
Gráfico 5: Renda da família.....	109
Gráfico 6: Responsável pelo aluno	110
Gráfico 7: Renda familiar	117
Gráfico 8: Profissão das mães.....	118
Gráfico 9: Profissão dos pais	118
Gráfico 10: Procedência dos alunos.....	119

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Os saberes dos professores	90
Quadro 2: Formação profissional na unidade de ensino.....	116
Quadro 3 : Docentes com curso superior.....	117
Quadro 4 : Distribuição de horários de atendimentos da unidade de ensino.....	118
Quadro 5 : Número de alunos por série	120
Quadro 6: Formação profissional da unidade de ensino.....	121
Quadro 7: Avaliação do aluno sobre o trabalho realizado no 1ºbimestre	139
Quadro 8 : Avaliação dos pais sobre o trabalho realizado no 1ºbimestre	139
Quadro 9 : Formação inicial dos funcionários.....	143
Quadro 10 : Formação inicial dos sujeitos da pesquisa	143

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 CONTEXTUALIZANDO A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA	16
1.1 Algumas características da construção da educação popular – casos e descasos...	21
1.2 A escola pública contemporânea – um período de transição.....	30
1.3 A construção da escola pública democrática e popular em Presidente Prudente – Secretaria Municipal de Educação.....	40
CAPÍTULO 2 DESAFIOS POSTOS À ESCOLA CONTEMPORÂNEA - NOVAS RESPONSABILIDADES.....	43
2.1 Impactos das transformações do mundo contemporâneo: globalização.....	44
2.2. Alguns desafios postos à escola contemporânea	53
2.3 A escola e a responsabilidade pela formação da personalidade; trabalho com as diferenças; trabalho com a comunidade	64
CAPÍTULO 3 PRÁTICAS DOCENTES NECESSÁRIAS AO PROFESSOR PARA O TRABALHO NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA.....	72
3.1 Profissão, identidade e o papel da prática docente	74
3.2 A prática docente enquanto produtora de conhecimento	77
3.3 A escola como local de organização do trabalho docente	90
CAPÍTULO 4 METODOLOGIA DE TRABALHO	94
4.1 O nascimento da pesquisa.....	96
4.2 Estratégias metodológicas	97
4.2.1 A observação direta	98
4.2.2 A análise documental	100
4.2.3 Entrevista semi-estruturada	101
4.3 Sujeitos da pesquisa e os critérios de escolha.....	103
4.4 Caracterização das escolas	104
4.4.1 Conhecendo os aspectos funcionais e organizacionais da Escola Municipal de	

Educação Infantil e Ensino Fundamental - EMEIF “A”	104
4.4.2 Conhecendo os aspectos funcionais e organizacionais da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental - EMEIF “B”	116
CAPÍTULO 5 - A PESQUISA NA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL - EMEIF “A”	122
5.1 Análise dos momentos e documentos: registros coletivos dos processos pedagógicos	122
5.1.1 O Projeto Político Pedagógico	123
5.1.2 Horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC)	125
5.1.3 Planejamento e avaliação na/da escola	131
5.1.4 Pré-conselho e Conselho de classe e ciclo: uma nova realidade	134
5.1.5 Avaliação do trabalho na escola: por pais e alunos	138
5.2 As vozes dos sujeitos	142
5.2.1 A formação profissional	142
5.2.2 Realidade social e escolar	145
5.2.3 A formação da personalidade do aluno	148
5.2.4 Trabalho com as diferenças	151
5.2.5 Trabalho com a comunidade	152
CAPÍTULO 6 A PESQUISA NA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL - EMEIF “B”	156
6.1. Análise dos momentos e documentos: registros coletivos dos processos pedagógicos	156
6.1.1 O Projeto Político Pedagógico	157
6.1.2 O Planejamento Participativo	159
6.1.3 Horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC)	161
6.1.4 As famílias e a avaliação da unidade escolar.....	167
6.2 As vozes dos sujeitos	168
6.2.1 A formação profissional	168
6.2.2 Realidade social e escolar	171
6.2.3 A formação da personalidade do aluno	173
6.2.4 Trabalho com as diferenças	174

6.2.5 Trabalho com a comunidade	175
CONSIDERAÇÕES FINAIS	179
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	186
ANEXOS	191

INTRODUÇÃO

O presente estudo apresenta e discute a organização de duas escolas no município de Presidente Prudente, na busca de respostas aos desafios contemporâneos na/da escola pública, popular e democrática, trazendo elementos da construção de seus processos pedagógicos e da prática docente diante das novas dimensões em seu trabalho na escola.

A produção deste estudo tem um percurso que gostaríamos de compartilhar, pois acreditamos que será propiciado ao leitor compreender a realidade a partir da qual foi construída a pesquisa.

Nossa inserção nessa iniciativa de pensar e refletir a realidade escolar na escola pública se deu quando, em 1993, iniciamos nossa incursão profissional em uma sala com 30 crianças na faixa etária de cinco a seis anos, na Educação Infantil da rede municipal de ensino, em Presidente Prudente.

Nesse primeiro ano trabalhamos compulsoriamente as práticas correntes dos professores da escola. No ano seguinte, movidos pela preocupação intensa com a prática em sala de aula, dedicamo-nos ao estudo do trabalho com projetos. Estes foram construídos na tentativa de modificar uma prática pedagógica na qual não acreditávamos estar condizente com a realidade social, nem tampouco com as crianças atendidas pela escola.

Essa preocupação com a escola pública é fruto de uma profunda gratidão, pois foi graças a ela que concretizamos o desejo de tornar-nos professora. Desejo esse forjado graças à convivência na história escolar com profissionais competentes que nos fizeram acreditar na importância e no poder da educação e no seu encantamento.

Cada professor, a sua maneira, foi marcando nossa história. Na primeira e segunda séries do Ensino Fundamental conhecemos a dona “Neide”, pessoa ímpar que se relacionava muito bem com os seus alunos e tinha uma convivência muito próxima com a comunidade em que a escola estava inserida, no caso uma comunidade rural. Esse respeito que ela conquistou e o carinho e preocupação que dedicava aos seus alunos nos cativou. A cada encontro com novos professores fomos construindo história, colhendo os frutos, selecionando-os, aproveitando o que de melhor puderam nos oferecer, e assim, construindo-nos enquanto pessoa e professora.

No magistério, realizado no CEFAM de Presidente Prudente, fomos conquistados por uma professora de presença muito forte em sala de aula, muito política e engajada na luta pela escola pública. Consigo me lembrar com detalhes de suas aulas.

Já na licenciatura em Pedagogia, na UNESP - Universidade Estadual Paulista, campus de Presidente Prudente, fomos atraídos para a área de políticas públicas, hoje linha de concentração do nosso trabalho, por dois professores muito especiais, também engajados na luta em defesa da escola pública de qualidade.

Todos esses profissionais foram extremamente importantes para a nossa construção enquanto profissional pesquisadora da educação e foram, como afirma Tardif (2002, p. 20), forjando o meu saber, pois o “saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo”. Ele está em nós e muitos guardamos como tesouros.

Nesse sentido foi se construindo nossa identidade profissional, trabalhando na escola pública há quinze anos na Educação Infantil, com oito anos de experiência no trabalho com a Educação de Jovens e Adultos (séries iniciais) e quatro anos no ensino superior no curso de Pedagogia em um Instituto Superior de Educação (particular), na área de Planejamento e Políticas Educacionais.

Não nos bastou trabalhar a prática docente com alunos, crianças e adultos; o desejo profissional quis ir além e se dedicar também a formação de professores, para nós, a base fundante da educação de qualidade nas escolas. Esse trabalho, também rico de experiências e trocas, faz-nos querer saber sempre mais. É por conta disso que nos propusemos a fazer Mestrado em educação, na tentativa de aprofundarmos nosso conhecimento como pesquisadora que já somos na nossa prática docente. Afinal, um professor nunca está pronto e acabado, ele está sempre se construindo e é exatamente isso que nos fascina, a possibilidade de estarmos sempre aprendendo, sempre “frescos” em busca de conhecimento.

Portanto, nosso trabalho parte da perspectiva de defesa da educação pública, popular e democrática realizada na escola pública e com a imperiosa necessidade de qualidade dessa educação.

Compreendemos que não podemos pensar e falar a respeito da qualidade na/da educação popular, pública e democrática, se esta não for pensada para todos. Não há qualidade em uma escola popular, pública e democrática em que aconteça algum tipo de exclusão.

Hoje temos na escola pública, principalmente no Ensino Fundamental, quase que a totalidade de crianças na faixa etária de 7 a 14 anos: 97%, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. Essa é uma grande

conquista da classe popular: finalmente se vê uma real expansão do acesso à educação pública a um número infinitamente maior que tínhamos anteriormente.

Estamos garantindo, nesse sentido, a qualidade do acesso a essa população. Contudo, como apontam as pesquisas do próprio INEP, quando apresenta os dados da média de escolarização da população de 15 anos ou mais, de apenas 6,7 anos, não estamos garantindo o sucesso e a permanência dessas crianças na escola. Nesse sentido, esses estudantes não estão conseguindo concluir os seus estudos no Ensino Fundamental, isso sem referirmo-nos a outros níveis e modalidades de ensino.

O sistema educacional brasileiro não está garantindo qualidade educacional suficiente para que esses estudantes progridam nos seus estudos. Se, por um lado, garantiu-se a qualidade do acesso, agora devem garantir a qualidade da permanência e sucesso desses estudantes, filhos da classe popular que, com muita luta e sacrifícios, chegaram à escola pública, popular e democrática.

Assim, a hipótese subjacente a este trabalho é que se faz necessária uma outra organização dessa escola, como espaço formativo em seu sentido mais amplo, com o desenvolvimento de processos pedagógicos capazes de fazer valer a qualidade da educação para todos, no sentido maior da palavra inclusão. Ou seja, na integração de todos em uma escola democrática e popular. Integração esta que faz dos alunos sujeitos de seu processo de aprendizagem. É como nos afirma Freire (1992, p. 50), “O homem integrado é o homem sujeito”.

Sem medo de sermos propositivos, assumimos a defesa da escola pública, popular e democrática. Atribuindo à prática docente e à organização da escola um caráter de emancipação e de formação humanizadora.

Sendo assim, construir uma nova forma de organização na escola pública é o desafio de professores, de alunos, dos funcionários, diretores e coordenadores, trabalhadores, famílias, que materializam os processos pedagógicos. Uma escola capaz de desenvolver a cultura e a integração social, funcionando de uma outra maneira e com os seus principais atores.

Essa tarefa não é nada fácil, sabendo que o nosso país tem uma longa história de segregação e exclusão da classe popular, tanto da educação quando das outras políticas sociais e, principalmente, da distribuição de renda do país. A educação nessa realidade tende, como afirma Carreira e Pinto (2007, p. 41), a “oferecer menos para quem já tem menos”.

Assim, julgamos que não podemos nos deixar levar por essa realidade cruel e cairmos no pessimismo. Sabemos também que a educação não é neutra e pensar, refletir e realizá-la, em uma sociedade tão desigual, representa um processo complexo e paulatino de tomada de decisões por aqueles que deverão estar conscientes de que são, fazem e vivem a educação no interior das escolas, porque essas decisões podem favorecer alguns e desfavorecer outros nessa luta social. Mas, o que não podemos deixar de crer, é que a escola é um espaço que pode oferecer instrumentos para uma resistência criativa diante dos novos desafios da sociedade contemporânea.

Nessa perspectiva, acreditamos que é no interior da escola, na construção de seus processos pedagógicos e na construção da prática docente que essa mudança se dará.

Sabemos também que, felizmente, já existem trabalhos educacionais sendo realizados, que dão algum suporte prático ao que está sendo aqui defendido e é isso que queremos investigar e ressaltar.

Nessa propositura, nossa problemática, então, gira em torno do objetivo de compreender como duas escolas municipais em Presidente Prudente estão se organizando para enfrentar os novos desafios educacionais a elas colocados e como os professores estão construindo a sua prática docente, para dar conta em seus processos pedagógicos dessa nova demanda da escola como um espaço de formação que incorpora outras dimensões dos alunos, além da cognitiva.

Diante dessa problemática, este trabalho põe em discussão três desafios: a necessidade de a escola incorporar de forma sistemática a tarefa de formação da personalidade do aluno; de estar aberta e trabalhar as diferenças cultural, econômica, política, de gênero e de religião e de reforçar a dimensão comunitária da escola pública, popular e democrática.

A pesquisa identifica e analisa a organização dos processos pedagógicos e as práticas docentes que estão em consonância com os desafios da escola contemporânea em duas escolas municipais de Presidente Prudente, tentando compreender como o professor constrói essas práticas, e quais são os desafios efetivos que estas escolas enfrentam.

Para atingirmos os objetivos de nosso estudo, fizemos o uso das metodologias qualitativas. A pesquisa qualitativa, segundo Ludke (1986), possibilita ao pesquisador um contato direto e prolongado com o ambiente e a situação que estão sendo investigados, via de regra, através do trabalho intensivo de campo e, naturalmente, sem qualquer manipulação do pesquisador. Trabalhamos com coletas de dados, predominantemente descritivos, preocupamo-nos em verificar como o nosso sujeito se

manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas na equipe pedagógica das duas escolas selecionadas, especificamente no Horário de trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC e Reunião de Conselho de Classe e Ciclo, planejamento inicial e avaliação final. Utilizamos para o levantamento de dados a observação direta, a análise documental e as entrevistas semi-estruturadas.

As duas unidades foram escolhidas por apresentarem práticas pontuais que estão em consonância com a realidade atual da escola e suas novas exigências. Enfocamos as práticas positivas de organização da escola e seus processos pedagógicos no atendimento de sua comunidade escolar.

Na EMEIF “A”, com um cuidado redobrado por pertencermos ao grupo de professores, destacamos o conhecimento e atendimento das individualidades e diferenças de seus alunos e das famílias atendidas, principalmente os que apresentam dificuldades de ensino e aprendizagem. Na EMEIF “B”, destacamos o trabalho com a comunidade, o planejamento participativo e a abertura da escola para atendimento de suas demandas.

Com base nessas considerações, além da introdução, dividimos o texto em seis capítulos. O primeiro capítulo, fundamentado pelas contribuições de Paiva (1985), Beisiegel (1980), Ghiraldelli (2000) e Vieira e Farias (2007), Leite e Di Giorgi (2008), entre outros, faz um levantamento histórico, sem a pretensão de periodização completa e detalhada de todos os seus aspectos histórico-sociais, mas com objetivo de tentar esclarecer pontos que consideramos importantes para a construção da escola pública, popular e democrática no Brasil E, por fim, trata da educação no município de Presidente Prudente e a presença da Secretaria Municipal de Educação na responsabilidade pelo atendimento às crianças da Educação Infantil o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) séries iniciais, a título de contextualizar o *lócus* de nossa pesquisa.

O segundo capítulo analisa e discute os impactos das transformações do mundo contemporâneo, principalmente o advento da globalização, na organização da escola, amparado em Di Giorgi (2004), Tedesco (2001-2006), Sacristán (2007), entre outros. Também aborda os novos desafios da escola no surgimento de uma imperiosa necessidade do trabalho de formação da personalidade do aluno, do trabalho sistematizado de valorização e aceitação das diferenças e da efetivação do trabalho de parceria com a comunidade.

As práticas docentes são discutidas e analisadas no capítulo três, a partir das contribuições de Barroso (2004), Contreras (2002), Montero (2005), Pimenta (2002) e Tardif (2002), com o objetivo de enfatizar que a prática docente produz conhecimento e a escola é o local de organização dessa prática. E mais, que é necessário lutar pelo reconhecimento social

da profissão docente e a construção da identidade do professor, enquanto elo fundamental de um processo educativo democrático.

O capítulo quatro apóia-se em autores como Gomes (2001), Lakatos (2004), Lüdke (1986) e Oliveira (2007). Destaca a metodologia do trabalho, apresentando os caminhos da pesquisa, as estratégias metodológicas utilizadas e a caracterização dos sujeitos da pesquisa e seu critério de escolha, além de descrever os aspectos funcionais e organizacionais das duas unidades de ensino, na tentativa de um reconhecimento das especificidades de cada uma e a sua forma de organização.

A pesquisa propriamente dita é apresentada nos capítulos cinco e seis, dedicados cada um a uma unidade escolar pesquisada. Ambos descrevem detalhadamente documentos produzidos no interior das escolas, chamando a atenção aos processos pedagógicos e processo de construção de conhecimento.

Nas considerações finais apontamos como os profissionais dessas duas escolas estão enfrentando os seus desafios e construindo paulatinamente sua forma de organização e seus processos pedagógicos. Estão construindo coletivamente, tendo como referência o seu Projeto Político Pedagógico. Buscam, assim, a cada dia e a cada encontro construir conhecimentos impulsionados pelo desejo de conquistarem a qualidade da educação oferecida em suas escolas.

CAPÍTULO 1 CONTEXTUALIZANDO A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

Não se pode discutir educação sem remetermo-nos aos processos estruturantes da nossa sociedade, processos políticos, econômicos, sociais e culturais, que vão estabelecendo e ditando os rumos que a educação do país vai tomando no decorrer da história, construída com muitos embates. Mas esta tarefa não é de todo simples. Como nos aponta Vieira e Farias (2007, p. 16), “na educação as coisas se misturam de tal forma que nem sempre é possível estabelecer fronteiras precisas”. Nesse sentido partiremos então de quais princípios?

Demarcaremos nosso texto a partir de um levantamento histórico, sem a pretensão de periodização completa e detalhada de todos os seus aspectos histórico-sociais, mas com objetivo de tentar esclarecer pontos que consideramos importantes para a construção de uma escola pública, popular e democrática no Brasil. E para tanto nossa análise estará pautada na premissa de que, como afirmam Leite e Di Giorgi (2008, p. 1), “a expansão quantitativa de vagas e de alunos matriculados representou realmente uma conquista importante para a maioria da população brasileira”. Não se pode falar em qualidade na educação popular e democrática, se esta, não for para todos.

Sabemos que, como salienta Paiva (1985, p. 19), “toda educação provém de uma situação social determinada e as metas educacionais, a política da educação e a orientação do ensino mostram de forma clara o seu caráter histórico”. Assim, iniciamos esse percurso pela intenção de nossa contextualização, destacando as primeiras iniciativas educacionais no Brasil e apresentando dados relevantes a respeito do município de Presidente Prudente e a Secretaria Municipal de Educação, a título de contextualizar o *locus* de nossa pesquisa.

Tudo começou em 1549, com a chegada dos primeiros padres Jesuítas no Brasil, como afirma Vieira e Farias (2007, p. 34)

O marco inicial da educação no Brasil se dá com a instituição do sistema de governo geral, concebido para fortalecer o regime das capitanias hereditárias, que se revelaria inoperante. Em 1549, o primeiro governador geral, Tomé de Souza, desembarca em Salvador, sede de um imenso e desconhecido território colonial, acompanhado por quatro padres e dois irmãos jesuítas, chefiados por Manoel da Nóbrega. São eles os nossos primeiros educadores.

Nesse sentido, deu-se início ao processo de criação das primeiras escolas, como destaca Aranha (1996, p. 99), “escolas elementares, secundárias,

seminários e missões, espalhados pelo Brasil até o ano de 1759, quando os jesuítas foram expulsos pelo marquês de Pombal”.

Nesse processo de desenvolvimento de uma instrução que tinha como principal objetivo a consolidação do poder da colônia e a cristianização dos povos que aqui viviam, passaram-se aproximadamente 210 anos. E nesse período, destacado por Aranha (1996, p. 99) “eles promoveram uma ação maciça na catequese dos índios, educação dos filhos dos colonos, formação de novos sacerdotes e da elite intelectual, além do controle da fé e da moral dos habitantes da nova terra”.

Mas mesmo com toda a ação dos jesuítas, podemos dizer como assim o fez Paiva (1985, p. 54) que “a educação popular colonial é praticamente inexistente”.

A expulsão dos jesuítas do país, por motivos tais que não abordaremos neste trabalho, provocou um retrocesso do sistema educativo da Colônia que, como destaca Paiva (1985, p. 57), “afetou menos a educação popular que a educação das elites. O sistema de ensino por eles montado fora se transformando, progressivamente, num sistema cada vez mais destinado às elites, de acordo com os objetivos educacionais”.

A partir desse momento de ruptura com o poder jesuítico na colônia, tem-se o início, como afirma Vieira e Farias (2007, p. 37), de “um momento importante na história da educação brasileira, quando entra em cena o poder público estatal como agente responsável pela definição de rumos nesse campo”.

O período pombalino, contudo, não representou para a colônia o efetivo desenvolvimento da educação pública estatal, mesmo com o advento da lei do “subsídio literário” que financiaria as “aulas régias”, ou seja, aulas de disciplinas isoladas que deveriam ser espalhadas pelo país. Pouco foi feito pela educação, já que esta não era definitivamente, como nos aponta Vieira e Farias (2007, p. 18), “a prioridade do governo português no Brasil Colônia”.

Outro ponto que merece o nosso destaque foi à vinda da coroa portuguesa para o Brasil em 1808. Esse fato possibilitou um novo interesse em relação ao país, que passa de local a ser “explorado” como local a ser tornado “morada”, ou seja, torna-se imperioso que se criem condições favoráveis para a vida da coroa portuguesa no país. A educação ganhou importância diante dessa necessidade e como afirma Paiva (1985, p. 60):

Com a vinda da família real portuguesa para o Brasil modificou-se o panorama educacional brasileiro. Tornou-se necessária a organização de um sistema de ensino para atender á demanda educacional da aristocracia

portuguesa e preparar quadros para as novas ocupações técnico-burocráticas. Desta forma, foram criados cursos de caráter marcadamente utilitário, em nível superior, como o de Medicina, Agricultura, Economia Política, Química e Botânica, além das academias militares; para favorecer a vida cultural criaram-se as Academias de Ensino Artístico, o Museu Real, a Biblioteca Pública, a Imprensa régia, entre outras iniciativas. Entretanto, em relação à educação elementar não houve grande progresso; as elites a recebiam em suas casas, como ensino privado [...]

Nesse sentido, as primeiras iniciativas em relação à educação em nosso país são incipientes, e em relação à educação popular, quase inexistente. Este fato será marcante para a construção da escola pública brasileira.

Outro grande momento de efervescência política no cenário nacional foi a Proclamação da Independência do Brasil, que segundo Leite e Di Giorgi (2008, p. 3) “foi resultado de um processo peculiar que ocorreu sem rupturas significativas com Portugal, já que o herdeiro do trono português estava à frente do movimento”.

Nessa realidade do Brasil Império, como afirma Vieira e Farias (2007, p. 48), “o acesso à escola é privilégio de uma minoria, sobretudo nas cidades onde se concentram os interesses políticos e econômicos do País, como Rio de Janeiro e Salvador [...]”.

No período que se segue, mais uma vez, segundo Paiva (1985, p. 62-63), “[...] carentes de recursos, pouco puderam realizar em favor de instrução popular, que se desenvolveu precariamente durante todo o Império e grande parte do período republicano”. Contudo, como afirma a autora, em todo esse período

[...] é inegavelmente o Ato Adicional o instrumento legal mais importante para a educação popular no Brasil, com conseqüências que podem ser observadas ainda hoje no país. Ao promover a descentralização do ensino elementar, transformando os Conselhos Provinciais em Assembléias Legislativas Provinciais com competência para legislar “sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios para promovê-la”, o Ato Adicional eliminou quaisquer pretensões de uniformização do ensino do primeiro grau em todo o país. [...] A lei propiciou uma atitude de isenção de responsabilidades por parte do Governo Central, em relação ao ensino primário (e, por extensão, ao ensino normal) considerando-a privativa das províncias. (p. 63)

O que não podemos deixar de ressaltar nesse momento em relação ao desenvolvimento da instrução popular é que também a população não sentia necessidade da educação, porque vivia basicamente da agricultura e do pequeno comércio, o que não demandava conhecimento educacional sistematizado.

Fato esse que só começou a ser modificado com a mudança, ou melhor, com o deslocamento do eixo econômico do país, como afirma Leite e Di Giorgi (2008, p. 4),

[...] da Região Nordeste para o centro-sul. A agricultura, beneficiada com a abertura dos portos, favoreceu o nordeste, com o cultivo da cana-de-açúcar, deslocando-se posteriormente para o centro-sul na medida em que se perderam as condições de competição no mercado internacional de açúcar. Essa cultura foi substituída pela do café que se desenvolveu no sul de Minas Gerais, e no Rio de Janeiro, Espírito Santo, São Paulo e Paraná, fazendo com que a aristocracia dos senhores de engenho e dos grandes mineradores desse lugar á dos fazendeiros do café. Como decorrência, conforme Paiva (1987), ocorrem um processo migratório do nordeste, principalmente para São Paulo, e o deslocamento da população escrava para o sul que, na época, necessitava de braços para a cultura do café. Com a extinção da escravatura, tem início a imigração européia, com o recrutamento e imigrantes e sua fixação no sistema de colonização no Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. Em São Paulo eles se estabeleceram como assalariados.

Mas, quais as implicações dessas mudanças para a construção da escola pública brasileira?

O que sabemos, e que já dissemos anteriormente, é que todos esses acontecimentos políticos, econômicos, culturais e sociais foram determinantes na construção da escola pública brasileira, principalmente para revelar o descaso com que foi e vem sendo tratada. É o que nos revela Vieira e Farias (2007, p. 67) diante de todo esse período: “apenas 10% da população tem acesso a escola. Esta constitui, pois um privilégio da nobreza, situação que somente vai se alterar com o advento da República, em particular a partir da década de vinte (século XX) [...]”.

Nesse sentido, temos um período de (1889 a 1930) muito importante para a educação, principalmente no que se refere ao delineamento da educação popular e mais uma vez trazemos a contribuição de Vieira e Farias (2007, p. 22)

Se no princípio desta fase as mudanças conjunturais no plano nacional são reduzidas, com o passar dos anos, muitas alterações ocorreram. Aflora uma descoberta de valores nacionais manifesto em movimentos artísticos e culturais. Nesse ambiente propício, começa a haver uma organização do campo educacional. A autonomia das unidades federadas se expressa através da descentralização, com a ocorrência de reformas educacionais em diversos estados.

Sendo assim, dá-se início a um novo delineamento para a educação popular, que vê na década de vinte novas promessas. A respeito dessa década, Leite e Di Giorgi (2008, p. 7) trazem a seguinte contribuição, surgem

[...] os primeiros “profissionais da educação”, introduzindo as idéias da Escola Nova e estimulando as preocupações com a qualidade do ensino. O sistema de ensino popular não atende satisfatoriamente a população, motivo relevante que levou a uma intensa mobilização. Além do auxílio da União aos estados, discutia-se a criação de uma coordenação nacional do movimento educativo, uma política nacional de educação, capaz de preocupar-se com a educação do povo, em oposição á educação das elites, ao tradicional, representado pelo clero. (grifos do autor)

Era uma tentativa de trazer à educação uma nova visão. E como afirma os autores, “O foco desses movimentos é São Paulo, onde a nascente burguesia industrial incentiva a efervescência no plano das idéias e da cultura, cujo primeiro reflexo se observa na reforma do sistema de ensino paulista em 1920, ligada aos grupos nacionalistas” (LEITE; DI GIROGI, 2008, p. 7). Sua influência marcou de forma decisiva as reformas educacionais estaduais da década de 20 do século passado, trazendo à baila o conceito de profissionais da educação, conquistado pelos educadores na segunda metade da década de 20 e que se firmou na Segunda República. Em 1932 esses profissionais publicaram o Manifesto dos Pioneiros¹ da Educação Nova, com proposições contundentes de transformações pedagógicas e reformulação da política educacional. Defendiam uma escola pública única, laica, obrigatória e gratuita.

Na década de 1930, acontecimentos políticos, econômicos e sociais causaram uma mudança significativa na vida do povo brasileiro. A quebra da Bolsa de Nova York, em 1929, mergulhou o Brasil na crise do café², mas em contrapartida, como aponta Libâneo (2007), encaminhou o País para o desenvolvimento industrial por meio da adoção do modelo econômico de substituição das importações, alterando assim o comando da nação, que passou da elite agrária aos novos industriais. Foi uma crise que proporcionou várias interpretações, sentimentos e ações, mas que, de certa forma, possibilitou a transformação de nosso país no sentido de buscar novas formas de organização econômica, como nos aponta Nagle (2001, p. 35-36).

De outro lado, vai reforçar a importância do ramo industrial e do agrário ligado ao mercado interno. Além disso, não se pode esquecer o efeito estimulante nos quadros políticos do país, pois foi um dos móveis da campanha presidencial do ano, que levará ao movimento revolucionário de outubro de 1930.

Destacamos nessa revolução, a educação popular³, em meio a uma efervescência de idéias e transformações decorrentes. Como afirma Paiva (1985), a

¹ Manifesto dos Pioneiros: Através do Manifesto, os pioneiros reclamavam um plano unitário de ensino, uma solução global para o problema educativo, no qual as reformas educacionais fossem vinculadas às reformas econômicas. Afirmavam que, até então, em matéria de ensino no Brasil, tudo era fragmentado e desarticulado, que era necessário seguir um plano nacional com espírito de continuidade e que esta tarefa só poderia ser levada à prática pela União (PAIVA, 1985, p. 123-124).

² Crise do café: A partir de 1924 a superprodução do café provoca a acumulação dos estoques e esse fenômeno, que ocorrera outras vezes de forma momentânea, torna-se permanente. Os representantes do grupo agrário tentam a repetição do mecanismo utilizado na Primeira República, como meio de solucionar o problema: a valorização do café pela retenção dos estoques, com financiamento internacional. No entanto, as condições internacionais (especialmente o “crack” de 1929) não permitiram um novo êxito da especulação e o preço do café declinou 30% provocando um crescimento ainda maior dos estoques (PAIVA, 1985, p. 112).

³ Educação Popular: [...] a educação oferecida a toda a população, aberta a todas as camadas da sociedade. Para tanto ela deve ser gratuita e universal. Outra concepção da educação popular seria aquela da educação destinada às camadas “camadas populares” da sociedade: a instrução elementar, quando possível, e o ensino técnico profissional tradicionalmente considerado, entre nós, como “ensino para desvalidos” (PAIVA, 1985, p. 46).

“questão social” passa a ser reconhecida pelo menos em nível de discurso, o que favorece o debate educacional. Outra questão é que

[...] sempre que as crises aparecem, a atuação educativa – essencialmente a educação das massas – adquire uma importância toda especial e os grupos comprometidos na luta política lançam-se ao campo educacional com a esperança de fortalecerem, através dele, suas respectivas posições. (PAIVA, 1985, p. 22)

Na década em questão, a educação adquiriu a finalidade de preparar a mão de obra, precariamente especializada, para a indústria e o comércio. Desse modo, há a difusão do ensino técnico-profissional.

1.1 Algumas características da construção da educação popular – casos e descasos

É importante assinalar que a revolução de 1930 marcou a efetivação do capitalismo industrial em nosso país. Fato esse, de capital importância para o surgimento do interesse pela educação, principalmente a escola pública, laica, gratuita e obrigatória. O que não difere muito do que aconteceu em outros países, como nos aponta Paiva (1985, p. 26)

Na verdade, a educação para o povo só começou a ser valorizada como processo sistemático quando a revolução industrial na Europa passou a exigir o domínio das técnicas da leitura e da escrita por parte de um maior número de pessoas, embora sua difusão se fizesse também com base em motivos religiosos; tornou-se ainda mais importante quando o desenvolvimento do capitalismo permitiu percebê-la como um importante instrumento de ascensão social.

A partir desse marco histórico, vimos acontecer algumas mudanças em nosso país, mesmo que paulatinas, como por exemplo, a passagem de uma sociedade tradicional, economicamente semi-colonial, para uma sociedade moderna, urbana e industrializada. Essa mudança provocou inúmeras alterações na estrutura da sociedade brasileira, em todas as esferas da vida social, familiar, política, cultural e educacional. Surgem novas profissões técnicas e um novo quadro burocrático começa a se formar na administração e organização dos negócios.

Com o crescimento econômico da nação cresciam também as expectativas e a necessidade de difusão do ensino. Como descreve Libâneo (2007, p.134), com base nos estudos de Aranha (1989), “em 20 anos, as escolas primárias dobraram em número e as secundárias quase quadruplicaram. As escolas técnicas multiplicaram-se – de 1933 a 1945, passaram de 133 para 1.368, e o número de matrículas, de 15 mil para 65 mil”. Cresceu também a construção de prédios escolares,

financiados pelo fundo Nacional do Ensino Primário – FNEP, e com esforços dos próprios estados e também com ajuda de financiamentos externos, é o que nos aponta Paiva (1985, p. 149)

A multiplicação dos prédios escolares a partir de 1946 foi notória. Os 28.300 prédios de 1946 eram 77.000 em 1958, 98.000 em 1962, 107.411 em 1964 e 134.909, [...] manteve-se a predominância das unidades escolares rurais, embora o número de salas fosse maior na zona urbana, onde eram construídos grupos escolares ao invés de escolas isoladas. Às 107.411 unidades escolares existentes em 1964 (das quais 28.679 urbanas e 78.732 rurais) correspondiam 213.936 salas de aula (das quais 114.394 urbanas e 78.732 rurais). Em 1969 do total de prédios escolares (134.909) 76,1 % eram rurais (102.883), embora somente 50,9% das salas de aula estivessem localizadas fora da zona urbana. A esse crescimento correspondeu também a melhoria da qualidade dos prédios, embora ainda se observe grande precariedade no estado e especialmente no equipamento dos mesmos.

Toda essa expansão trouxe melhorias no aspecto quantitativo, ou seja, mais pessoas na escola. Contudo, as condições de ensino eram precárias. Outro fator importante foi o aumento da procura por professores, principalmente os primários, e como nosso país não havia investido suficientemente na formação de professores, esses cargos, como destaca Paiva (1985, p. 150), “passaram a ser disputados e negociados pelos políticos locais e foram preenchidos principalmente com a admissão de professores leigos”.

Vemos mais uma vez, de forma significativa, a política influenciando a educação, como nos aponta Paiva (1985, p.113-114), na análise que faz do período de 1930 a 1945,

No primeiro momento revolucionário, ao assumir o governo provisório, Vargas incluía em seu programa de “reconstrução nacional” a “difusão intensiva do ensino público, principalmente técnico-profissional, estabelecendo para isso um sistema de estímulos e colaboração direta com os Estados”, conforme os termos da plataforma da Aliança Liberal. Com efeito, o governo toma a iniciativa da construção dos Liceus industriais nos Estados, reforma o ensino comercial e industrial. No que concerne a difusão do ensino elementar, entretanto, o tão almejado auxílio da União aos Estados só logrará efetivar-se no final do Estado Novo. (grifos da autora)

Diante desse quadro, o governo federal impulsionou a ampliação da Educação Elementar e traçou as diretrizes educacionais para todo o país, determinando as responsabilidades dos estados e municípios. Demonstrou, nesse período, um forte interesse pelo ensino rural e técnico-profissional, investindo na educação com o intuito de solucionar problemas sociais. Mas um ponto tornou-se evidente: o total descaso pela educação popular.

São posicionamentos que nos revelam o quanto essas reformas foram elitistas, e não se colocaram diante da problemática referente à educação popular em

nosso país, o que se traduziria, de modo efetivo, na difusão do ensino elementar e na melhoria da escola primária. É o que aponta Carreira e Pinto (2007, p. 19) a respeito do período que vai de 1930 a 1950

Um período em que, podemos dizer, houve certo avanço no padrão de ensino oferecido, em especial nas escolas de nível secundário [...] situa-se entre as décadas de 1930 a 1950, quando há certa melhora nos padrões de financiamento em decorrência da vinculação constitucional de parte da receita de impostos para a educação. Datam desse período vários ginásios do Estado, com seus prédios imponentes e que ainda podem ser encontrados em muitos municípios brasileiros.

Mas, segundo o mesmo autor, essa expansão não atingia a todos, era uma escola para a elite, uma escola para poucos.

E mais, diante do descaso do governo federal com o ensino elementar no país, seu investimento deu-se no âmbito dos estados, é claro, segundo as características econômicas de cada um, porém com ações que proporcionaram o aumento quantitativo das redes do Ensino Elementar. Como nos aponta Paiva (1985, p. 115-116):

Do financiamento federal beneficiaram-se os Estados do sul, onde o problema das “escolas estrangeiras” nas zonas de imigração determinou a nacionalização das escolas; os demais Estados contavam com seus próprios recursos além de alguma aplicação municipal. Observamos, entretanto, um crescimento contínuo das despesas com o ensino. Os Estados que atendem maiores proporções de sua população escolar são também os que gastam mais (em termos absolutos e não percentuais em relação ao seu orçamento) com seus sistemas de ensino; São Paulo e Distrito Federal chegaram a gastar 30 vezes mais que os Estados do Nordeste. Tanto as despesas quanto os níveis de atendimento são incomparavelmente maiores no Centro-Sul que em qualquer outra região do país; manifesta-se claramente na educação a desigualdades de riqueza regional. (grifos da autora)

Como percebemos, em se tratando da expansão do sistema de ensino, esta se deu cerceada e controlada pela elite, que temia por grandes mudanças sociais, o que acarretaria em conseqüente perda de poder. Por sua vez, todas as vezes que se sentia verdadeiramente pressionado pelos movimentos sociais e/ou forças políticas, o Estado se apresentava de maneira improvisada. Com essa atitude não conseguiu delinear uma política educacional cujo foco fosse democratizar o Ensino Elementar.

O que se faz de capital importância destacar é que durante o Estado Novo⁴ as decisões tomadas em matéria de educação foram políticas, e não

⁴ Estado Novo: O Estado Novo foi uma ditadura. Um regime sem o funcionamento do Congresso Nacional, sem partidos legais, sem eleições. Desenvolveu-se o fortalecimento do Estado no sentido de melhor servir aos interesses do capitalismo na sua política de controle das classes assalariadas (tanto dos empregados e funcionários, como do operariado). Seguindo a tendência já esboçada no início dos anos 30, o período ditatorial incentivou a participação do Estado em assuntos econômicos, no sentido de proteger atividades econômicas já existentes e de favorecer o surgimento de novas (GUIRALDELLI, 1994, p. 83).

propriamente técnicas. O Estado Novo espelhou-se em modelos autoritários externos, no estilo nazi-fascista e sob a irresponsabilidade das esquerdas, fechou-se e teve maior poder em relação às forças sociais e políticas locais. Focou seus investimentos na industrialização e, para mediar os conflitos, “protegeu” os trabalhadores urbanos, cerceando, desse modo, suas possíveis mobilizações. Às forças armadas foi concedido o papel de guardião da nação e, como prioridade absoluta, tinha por função a manutenção da ordem interna. Deveria primar, ainda, pela família tradicional, pelo trabalhador herói, pelo culto à pátria, entre outros. Nesse sentido, deveria organizar a sociedade em prol dos princípios de um estado moderno.

Em face dessa realidade, o Estado Novo, segundo Ghiraldelli (2000), isentou-se da educação pública por assumir em sua legislação máxima, a Carta de 1937, um papel de subsidiário. Ou seja, com essa atitude, deixou claro a não intenção de financiar a Educação Popular.

A carta de 37 não estava interessada em determinar ao Estado tarefas no sentido de fornecer à população uma educação geral através de uma rede de ensino público e gratuito. Pelo contrário, a intenção da Carta de 37 era manter um explícito dualismo educacional: os ricos proveriam seus estudos através do sistema público ou particular e os pobres, sem usufruir esse sistema, deveriam se destinar às escolas profissionais. Assim, o artigo 129 determinou como primeiro dever do Estado a sustentação do ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas. Com isso o texto constitucional reconheceu e cristalizou a divisão de classes e, oficialmente, extinguiu a igualdade dos cidadãos perante a lei. O incentivo dado às classes menos favorecidas para procurarem a escola pública foi condicionado à opção delas pelo ensino profissionalizante. (p. 82)

Nesse sentido, diante do espírito centralizador do governo, a educação era utilizada para preparar a mão de obra minimamente especializada para as indústrias e comércio e, também, com a clara função de reiterar a ideologia do Estado, como nos aponta Paiva (1985, p. 136):

A educação era concebida como um instrumento do Estado para servir aos seus objetivos, devendo ministrar ao povo “patriotismo cultural” de cunho “nacionalista e nacionalizador”, ligada à instrução militar generalizada como meio de exteriorizar o “culto à Pátria”. (grifos da autora)

Uma prova dessa centralização foi a regulamentação minuciosa de todo o ensino no Brasil através das Leis Orgânicas, criadas por Capanema entre 1942 e 1946, na forma de decretos leis que abrangeram o Ensino Secundário e Industrial em 1942, o Ensino Comercial em 1943 e o Ensino Agrícola, Normal e Primário em 1946. Nesse período (1935 a 1945), segundo Vieira e Farias (2007, p. 101),

[...] as matrículas do “ensino fundamental comum” passam de 2.413.594 para 3.238.940. No ensino médio, em suas diferentes modalidades, as matrículas correspondem a 202.886 e 465.612, respectivamente, no mesmo período. Os

indicadores revelam um certo crescimento nesses dois níveis de ensino, foco de atenção da política educacional desse momento. (grifos dos autores)

Findada a Segunda Guerra e derrubado o Estado Novo, iniciou-se em nosso país uma crescente preocupação com a Educação Popular como instrumento de redemocratização possibilitada, entre outras coisas, pelo crescimento entre 1945 e 1947 de movimentos populares e agremiações políticas, que ganharam as ruas e deram vida à sociedade brasileira. As ações dos educadores foram concentradas nas discussões da Lei de Diretrizes e Bases, como nos aponta Guiraldelli (2000, p. 112).

[...] tramitou, durante treze anos, o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que deveria reformular a estrutura educacional do país deixada pelo Estado Novo através das Leis Orgânicas de Gustavo Capanema. De acordo com a Constituição de 1946, a União deveria fixar as “diretrizes e bases da educação nacional”. Para tal o ministro da Educação e Saúde do Governo Dutra (PSD), Clemente Mariani (UDN), constituiu uma comissão de educadores incumbidos da elaboração de um projeto para LDBEN. (grifos do autor)

A aprovação da LDBEN (4.024/61) frustrou mais do que agradou, pois apresentou de forma contundente um apoio à iniciativa privada, principalmente em se tratando do ensino secundário e superior. E mais, diante de tantos anos de discussões, a lei foi aprovada tendo como pano de fundo um país completamente diferente do que estava posto no início dos trabalhos. Estávamos, na altura de sua aprovação, diante de um país industrializado e com outras necessidades educacionais, sociais e culturais. Além disso, a rede pública de ensino já havia crescido consideravelmente e provocado calorosos debates em favor da escola pública, com organização de convenções e debates nacionais e estaduais. O que se pode ressaltar de positivo é que essa lei, pela primeira vez em nosso país, uniu em um único texto os diferentes níveis e modalidades de ensino.

As ações dos governos populistas em relação à democratização da educação popular provocaram medidas apressadas e paliativas. Como aponta Beisiegel (1980, p. 50)

[...] no Brasil, essa expansão da rede de escolas ocorreu numa situação em que as possibilidades de investimentos financeiros no ensino eram pequenas. Por isso mesmo, o ensino cresceu em grande parte mediante a improvisação de prédios, de salas de aula; multiplicaram-se os períodos de funcionamento dos prédios existentes, improvisaram-se professores, etc. Além disso, é inegável que, enquanto a rede de escolas veio se expandindo, ocorreu também uma quebra nos padrões de adequação entre os conteúdos transmitidos pela escola e as expectativas e as necessidades da clientela.

Houve, nesse período, a concretização dos esforços em favor da difusão da Educação Popular a um contingente de pessoas jamais visto no país. Como

nos apontou Beisiegel (1980), houve uma ampliação quantitativa, até porque os governos populistas queriam atender às reivindicações da população. Esse atendimento não trouxe a qualidade que a população esperava. A educação nessa época, como afirma Carreira e Pinto (2007, p. 19), “excluía a maioria da população do País, que se encontrava na zona rural, assim como excluía, por sua organização e dinâmica, os segmentos mais pobres da população urbana que ousassem freqüentá-la”.

Os alunos da classe popular que conseguiam entrar na escola primária enfrentavam situações problemáticas. Além de enfrentarem problemas referentes à má qualidade de vida de suas famílias, deparavam-se com uma escola que não conseguia lhes atender adequadamente. Existia o problema da deserção imediata, logo que entravam na escola percebiam que não conseguiam acompanhar os estudos e saíam, havendo evasão e a repetência em consequência da má qualidade do ensino, como afirma Paiva (1985, p. 151)

Os índices de deserção imediata não variam muito em todo o período, embora diminuíssem levemente (de 14 para 11%), mantendo-se mais elevado nos primeiros anos da escola primária. Quanto à reprovação, ela sempre foi elevada principalmente nas primeiras séries, o mesmo se observando para a evasão. No início da década de 60 ainda atingiam cerca de 45% de reprovação na primeira série (com relação à matrícula efetiva), descendo nas demais séries, mas concentrando-se nas áreas rurais do país. Em consequência são também elevados os índices de evasão escolar: de 1000 alunos matriculados na primeira série em 1958 somente 411 (41,1% matriculam-se na segunda série, 305 na terceira e 203 na quarta concluindo o curso primário em 1961 menos de 20% do contingente matriculado em 1958. Tais índices, entretanto, tendem a baixar. Os índices de reprovação vêm decrescendo progressivamente (de 58,3% em 1947 para 41,6% em 1962) e devem diminuir à medida que se qualifica o magistério e em que a população se urbaniza.

Os anos 60 foram marcados pela tecnificação da educação em seus aspectos mais gerais. Entretanto, o realismo⁵ dos anos 60 não se manifestou somente através da tecnificação educativa. Segundo Paiva (1985), as condições políticas do período propiciavam o tratamento dos problemas educacionais em conexão com os problemas da sociedade. Nossos profissionais da educação, formados dentro dos padrões de pensamento desenvolvidos a partir do movimento renovador, estavam grandemente influenciados pelo “otimismo pedagógico⁶”, sem maiores interesses pelos

⁵ Realismo: [...] a abordagem dos problemas educacionais sem unilateralidade, ou seja, do ponto de vista objetivo, tanto de uma perspectiva interna quanto de uma perspectiva externa; o tratamento das questões educativas sem perder de vista a importância da qualidade do ensino, mas levando também em consideração o papel desempenhado pelo sistema educacional e por outros movimentos educativos na sociedade como um todo, suas consequências sobre a ordem vigente nos planos político, social e econômico. (PAIVA, 1985, p. 31)

⁶ Otimismo pedagógico: [...] caracteriza-se pela preocupação com o funcionamento eficiente e com a qualidade dos sistemas de ensino ou dos movimentos educativos. Seus representantes têm se dedicado aos problemas de administração do ensino, preparação de professores, reformulação e aprimoramento de currículos e métodos. O

problemas políticos e sociais. Foram exatamente os elementos interessados nestes problemas que se lançaram ao campo educacional – vindos da filosofia, da economia, da sociologia, da arte – e deram início a um novo tipo de educador brasileiro, aquele capaz de se interessar pelos métodos e pela otimização do processo de aprendizagem, tendo presente a relação entre educação e sociedade.

Entre a efervescência ideológica dos primeiros quatro anos da década de 60, cresceram organizações que trabalharam com a promoção da cultura popular, a educação popular, a desanalfabetização e a conscientização da população sobre a realidade dos problemas nacionais. Os Centros Populares de Cultura (CPCs), os Movimentos de Cultura Popular (MCPs) e o Movimento de Educação de Base (MEB) foram os grandes protagonistas das ações de várias tendências e grupos de esquerda preocupados com a problemática cultural das classes trabalhadora. (PAIVA, 1985, p. 121)

Paiva (1985) aponta o pensamento de Paulo Freire como representativo da nova geração de educadores brasileiros desvinculados das tradições escolanovistas e que se comprometia com ideais socialistas e democráticos. Sua penetração foi suficientemente ampla para atingir uma grande parte dos educadores brasileiros, combatendo neles as tendências de absolutização das preocupações exclusivas com a escola e o processo de aprendizagem. Para a autora, os anos 60 colocam-se, assim, como os mais relevantes dentro da história educativa brasileira, marcando o início de períodos bastante diferentes, tanto no que concerne às idéias como à abordagem do ensino elementar.

Instituído nos termos do Decreto nº. 53.465, de 21 de janeiro de 1964, e realizado, enquanto durou, mediante o emprego do método de Paulo Freire, o Programa Nacional de alfabetização do Ministério da Educação e Cultura também atendia, em muitos aspectos, às características típicas da Educação Popular. Era dirigido às massas iletradas da população. Desenvolvia intenso esforço de recrutamento entre os analfabetos e preconizava a alfabetização e a conscientização de todos. Mesmo que nem todos estivessem conscientes de suas necessidades de educação, seus métodos estavam vinculados a um particular projeto de melhoria da sociedade. Era empreendido pelo Governo da União, e, no entanto, em outros aspectos contrariava frontalmente as orientações de movimentos anteriores. Impunha-se, pois, compreender que um movimento educacional impulsionado pelo Estado podia ser tão diverso, em suas

principal problema não seria expandir a oferta de educação (de má qualidade) a toda a população, mas sim preparar adequadamente o número de pessoas a que o sistema pudesse atender, dentro de padrões considerados aceitáveis, para as tarefas sociais. Eles não estão preocupados com as conseqüências políticas da preparação de um maior número de votantes; são técnicos que defendem o seu campo de trabalho da intervenção de políticos e diletantes, isolando-se no tratamento de problemas concernentes ao aspecto pedagógico do ensino. (PAIVA, 1985 p. 30)

orientações, de outros movimentos até então promovidos por esse mesmo estado. A verdade é que o próprio Estado brasileiro mudara bastante nos últimos anos.

A preparação e aplicação do plano, com forte engajamento de estudantes, sindicatos e diversos grupos estimulados pela efervescência político da época, seria interrompida alguns meses depois pelo Golpe Militar.

O paradigma pedagógico que se construiu nessas políticas baseava-se num entendimento da relação entre a problemática educacional e a problemática social. Antes apontado como causa da pobreza e da marginalização, o analfabetismo passou a ser interpretado como efeito da situação de pobreza gerada pela estrutura social.

Paulo Freire elaborou uma proposta de alfabetização de adultos conscientizadora, cujo princípio básico era: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. O objetivo era, desde o início, levar o educando a assumir-se como sujeito de sua aprendizagem. Nesse período, foram introduzidos diversos materiais de alfabetização orientados por esses princípios. O que caracterizava esses materiais era não somente a referência à realidade imediata dos adultos, mas, principalmente, a intenção de problematizar a realidade.

Com o Golpe Militar, os programas de alfabetização e Educação Popular que se haviam multiplicado no período entre 1961 e 1964 foram vistos como uma grave ameaça à ordem. Diante dessa realidade, seus promotores foram severamente reprimidos. O governo só permitiu a realização de programas de alfabetização de adultos assistencialistas e conservadores até que, em 1967, ele mesmo assumiu o controle lançando o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL.

O governo militar foi completamente centralizador e ditatorial, promovendo uma política que tinha como objetivo o desenvolvimento rápido do país, com recursos advindos de empréstimos estrangeiros. Com isso, temos o desenvolvimento do Brasil atrelado aos interesses dos países desenvolvidos, ou melhor, ao mercado externo. Aliás, como nos aponta Paiva (1985), o golpe foi realizado graças ao capital industrial local e estrangeiro.

Durante 21 anos, o Brasil sofreu com a ditadura militar⁷, e a educação mais ainda. A Pedagogia Nova cedeu lugar à Pedagogia Tecnicista que, por sua vez,

⁷ Ditadura militar: na verdade, a ditadura não foi exercida pelos militares; ela foi exercida pelo pacto entre a tecnocracia militar e civil com a burguesia nacional e as empresas multinacionais. Pode-se falar, então, em *ditadura do capital* com braço militar. (GHIRALDELLI, 2000, p. 164)

institucionalizou o ensino profissionalizante. Como no aponta Ghiraldelli (2000, p. 169-170):

O desenvolvimento econômico sob o capitalismo monopolista dependente exigiu a implantação da “paz social”, ou seja, o aniquilamento das organizações e canais de participação populares capazes de influir em decisões governamentais. Essa foi, de fato, a política da ditadura militar. O sistema educacional, guiado por tal princípio maior, deveria, então, “não despertar aspirações que não pudessem ser satisfeitas” (segundo palavras dos próprios generais-presidentes da época). E todo o aparato repressivo, montado pelos integrantes do pacto político autoritário para uma maior extração de mais valia e aceleração do processo de concentração do capital, passou também a servir para colaborar com a centralização das decisões nas diversas áreas ministeriais, em especial a educação. De fato, foram de órgãos centralizados e fechados que brotaram as monstruosidades legislativas consubstanciadas nas Leis 5.692/71 e 5.540/68. (grifos do autor)

Nesse período o país viveu uma massificação do ensino jamais vista, contudo deu-se em um período em que, como aponta Carreira e Pinto (2007, p. 19-20), “os gastos com educação atingem seus patamares mais baixos, em decorrência da retirada da vinculação mínima de recursos para a área”. E, como não poderia deixar de ser, houve o “sucateamento das poucas escolas de qualidade até então existentes, generalizando-se o padrão de “serviços pobres para pobres”.

Grandes problemas, de uma forma ou de outra, desembocaram na década de 80, um desenvolvimento econômico sob o peso descomunal do sistema inflacionário, a concentração de rendas nas mãos de minorias, problemas sociais como a miséria, a indignância, a exclusão social e escolar. Alguns fatos foram paulatinamente enfraquecendo a ditadura, de que são exemplos: a anistia política em 1979, o fim da censura à imprensa e a eleição direta para os governadores dos estados em 1982, entre outros. E, como enfatiza Ghiraldelli (2000, p. 212),

O ano de 1982 chegou, e a política voltou às ruas do país. Aconteceram os debates entre candidatos aos governos estaduais na TV; a sociedade civil ganhou novas organizações; o eleitorado voltou a se entusiasmar com seus candidatos. E mesmo o general Figueiredo, que sempre fez nariz torto para a política, foi para o palanque defender os candidatos do PSD. O quadro partidário, criado artificialmente pela ditadura militar, acabou, bem ou mal, refletindo os interesses das classes e frações de classes. Após as eleições de 1982 surgiu um novo Brasil, muito mais contraditório e rico, muito mais livre e politizado. Porém, um país com milhões de pessoas em miséria absoluta.

Diante desse quadro rapidamente esboçado, a ditadura militar encerrou-se com a eleição de Tancredo Neves, mesmo ele não tendo chegado a assumir o poder. Em 15 de março de 1985, problemas de saúde levaram-no à morte, assumindo o vice José Sarney. Podemos dizer, como assim o fez Vieira e Farias (2007, p. 143), que nesse momento “assinala o encerramento de um ciclo que se completa com a volta dos

militares à caserna. Com José Sarney, inicia-se a transição para o retorno a um estado democrático”.

Mas, mesmo em um processo de democratização, no campo da educação permanecemos ainda diante de uma grande indefinição, não se sabe ao certo que rumo a educação deve tomar diante de tantas transformações sociais, políticas, econômicas e culturais que trazem à educação novas necessidades. Percebe-se claramente a ausência do governo federal na organização de políticas públicas que possam viabilizar um projeto de educação que atenda a universalização da educação básica.

Temos, então, problemas em relação à demanda quantitativa e qualitativa da escola. E, sem sombra de dúvida, tanto a demanda quantitativa como a qualitativa da escolaridade fundamental são extremamente importantes para que se tenha uma escola popular e democrática. E mais, é obrigação social do Estado oferecer uma educação de qualidade à totalidade da população, com o objetivo de instaurar-se uma sociedade mais justa, democrática e igualitária, essa é a perspectiva da educação democrática.

1.2 A escola pública contemporânea – um período de transição

A década de 80 apresentou-se com uma fragilização da economia e um aumento das disparidades entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos, no que diz respeito aos avanços tecnológicos.

No Brasil, vivenciamos um aumento descomunal da inflação e, mais uma vez, se repetiu a concentração de renda nas mãos de minorias e a parcela de pessoas em situação de pobreza se multiplicou de forma vertiginosa. Tal realidade se deu em razão da drástica redução da população economicamente ativa. Embora tenhamos, nesse período, todos esses problemas, foi nessa fase que o país conseguiu se posicionar no mercado mundial, mesmo de forma incipiente. Como afirma Neves (1994), saltamos no período de 1964/1985 para a nona economia capitalista do mundo, embora saibamos que o desenvolvimento das nossas forças produtivas tenha sido impulsionado por capital internacional. Tal fato provocou uma dívida externa que nos segue até os dias atuais, limitando as nossas possibilidades de investimentos.

Neste sentido, esse período foi marcado pela deterioração social da grande maioria da população brasileira, originando a miséria com o agravamento dos

índices de pobreza, de falta de escolarização, de analfabetismo funcional, de desnutrição e de desemprego urbano.

Isso prova que o desenvolvimento econômico do nosso país não possibilitou melhoria de qualidade de vida para toda sua população. Pelo contrário, foi um desenvolvimento excludente e perverso. Na verdade, a maioria das pessoas tornou-se mais pobre na década de 1980. Diante desse quadro, afirma Neves (1994, p. 31-32) que os anos 80...

[...] foram “perdidos” para nossa economia. Os breves sinais de recuperação anunciados nos primeiros anos da Nova República foram suplantados pelo movimento de retração do mercado interno e pelo aumento de taxas de inflação e desemprego. Por sua vez a opção política de crescimento econômico em superexploração da força de trabalho fez com que os investimentos com vistas ao aumento da produtividade do trabalho se realizassem em um ritmo mais lento, reduzindo a competitividade da nossa economia em nível internacional, embora não se possa deixar de enfatizar que a modernização conservadora se fez acompanhar de aumento da produtividade. A opção política de crescimento econômico com superexploração da força de trabalho resultou, ainda, em um processo contínuo de concentração de renda, que ao mesmo tempo em que atirava parcela significativa da população ao nível da miséria absoluta, reduzia a capacidade dinâmica do mercado interno. (grifos da autora)

No limite extremo da situação, nosso país mais uma vez abriu as portas aos financiamentos externos para, de certa forma, acudir o nosso mercado interno e passou a sofrer, então, a intervenção desses organismos internacionais. É o que destaca Carreira e Pinto (2007, p. 20)

[...] na época, assim como os demais países da América Latina e muitos de outros continentes, o Brasil adota as políticas de ajuste econômico, que impõem restrições às políticas sociais. Na área educacional, de um lado, discute-se a vinculação constitucional, e, de outro, a diminuição de recursos. A questão da qualidade, então se incorpora à agenda do debate educacional no contexto das reformas educativas, caracterizadas como neoliberais. Reformas influenciadas por agências multilaterais – Banco Mundial, UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e outras – num contexto de controle, de restrição de políticas sociais e de privatização.

Todas essas indicações trouxeram conseqüências graves para a maioria da população e, como um todo, provocaram mudanças drásticas na sociedade. Houve um desmerecimento total em relação às políticas sociais, o que, do ponto de vista histórico, comprova que a natureza das políticas sociais brasileiras tem sido assistencialistas, populistas e compensatórias, dirigidas a uma parcela mínima da população e com uma duração pré-determinada. Todavia, não atingem os bolsões de pobreza e não acabam de vez com os problemas sociais. Na verdade, são medidas paliativas.

Contudo, esse foi um período de transição democrática. Houve a criação do Partido dos Trabalhadores (PT) e o surgimento da Central Única dos Trabalhadores (CUT), fomentada pela mobilização da classe popular em movimentos de bairros, entre outros, lutando por direitos sociais, na tentativa da construção de uma democracia participativa. Neves (1994, p.37) vêm afirmar que apesar do

[...] predomínio de uma base popular urbana, os movimentos sociais vêm progressivamente englobando também outros grupos sociais (o movimento ecologista, o movimento homossexual, o movimento negro, o movimento feminista etc.) que expressaram, com base em problemáticas específicas, um compromisso com as transformações das relações sociais globais.

Em 1982 aconteceram as eleições diretas para os governadores dos estados, o que de certa forma impulsionou a campanha para as “diretas já” e provocou mudanças significativas nas relações entre o poder central (o Estado centralizando as políticas públicas) e o poder local (estados e municípios buscando a autonomia frente ao poder central). Como afirma Neves (1994, p. 38):

Todo esse movimento em direção à socialização do poder político, que teve como moldura um processo contraditório de socialização do trabalho e a apropriação aguda da riqueza socialmente produzida, trouxe, em seu bojo, o surgimento e o debate – quer no Estado estrito senso, quer na sociedade civil – de propostas distintas de reestruturação do sistema educacional que, da ótica do capital ou da ótica do trabalho, pudessem fazer face às transformações recentes da sociedade, da economia e das relações de poder em nosso país.

A década de 80 também foi marcada pela promulgação da oitava Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988. Período este de transição de um período de regime ditatorial para um regime de normalidade democrática. A Constituição veio redefinir o papel do Estado em relação à sociedade brasileira como um todo.

Na verdade, a Constituição de 1988 representou o cume de um quadro de transição, que se instalou em nosso país e se tornou a “Constituição Cidadã”. Historicamente sabemos que os embates acontecidos no decorrer de nossa história acabaram se tornando acordos. Sendo assim, a Constituição representou, mais uma vez, uma conciliação das forças combatentes, o que, segundo Neves (1994), significou simultaneamente conservação e mudança, preservando, assim aspectos determinantes dessas forças sociais. Mas o que se deve ressaltar é essa constituição, como afirma Leite e Di Giorgi (2008, p. 15)

[...] traz como elemento marcante a presença do povo e a valorização da cidadania e da soberania popular, e foi, ao longo do tempo, modificando-se através de Emendas Constitucionais. Comparada às outras Constituições, apresenta o mais longo capítulo sobre educação. Consagra-se como direito

público subjetivo e estabelece o princípio da gestão democrática do ensino público, o dever do Estado em prover creche e pré-escola às crianças e o ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos.

Em face dessa realidade, a Constituição teve como objetivo colocar-se diante das profundas mudanças ocorridas na economia, nas relações de poder e nas relações sociais globais. O que, de acordo com Neves (1994), fez com que o Estado redefinisse alguns papéis, incorporasse a algumas instituições sociais segmentos historicamente marginalizados. Contudo, sem caracterizar uma mudança nas relações sociais estabelecidas.

Diante desse quadro rapidamente esboçado, foi definido o papel do Estado em relação à sociedade brasileira com a incumbência de, como apresenta Neves (1994, p. 101), “agente normativo regulador da atividade econômica”, ao mesmo tempo em que eram consideravelmente ampliadas suas funções sociais. Como funções sociais do Estado, a autora destaca os direitos trabalhistas e previdenciários, a educação, a saúde, o lazer, a segurança, a proteção à maternidade, à infância e a assistência aos desamparados.

Os movimentos populares intensificaram-se e lutaram contra os problemas sociais e de interesse da maioria da população e, de certa forma, de acordo com Neves (1994), fizeram-se presentes nessa Constituição com um título exclusivo para a ordem social em separado da ordem econômica, alargando assim os instrumentos da democracia clássica.

A educação passou nesse período de 1980 a 1990 a ter marcadamente um viés economicista e um caráter utilitarista, o que persiste até os dias atuais, sendo impregnada por características do mercado econômico, como: redução e controle de investimentos, controle do fluxo de alunos, gestão organizacional e racional, otimização de desempenho, etc. Como destaca Carreira e Pinto (2007, p. 21), tem início nesse período,

[...] a transposição da lógica de mercado para a área social, estimulando a competição entre escolas; a remuneração de professores e professoras por resultados; a famílias como ‘consumidoras’ ou “clientes”. O produto agora é o principal (notas em exames padronizados, alunos aprovados no vestibular, fluxo escolar), e os cálculos são feitos com base no custo *versus* retorno econômico, tendo como referência os postulados da Teoria do Capital Humano disseminados pelos técnicos do banco Mundial. Entram em cena os grandes sistemas de avaliação, baseados em testes padronizados que não consideram o contexto das escolas. Nessa concepção, os direitos sociais perdem força.

Essa política do Banco Mundial induz o encolhimento do Estado brasileiro e a transferência dos serviços sociais, dentre eles os educacionais, para o setor privado e este, para avançar com a centralidade na educação primária, propõe quatro medidas: uso mais eficiente dos recursos disponíveis, canalização para a educação primária de recursos que atualmente são destinados a outros níveis, maior capacidade de recursos locais e garantia de igualdade de insumos educativos, mediando a redistribuição dos gastos públicos, de acordo com as necessidades locais. Essa educação tem uma relação estreita com o mercado de trabalho.

Na verdade, essa reforma educacional que marca a nossa sociedade contemporânea tem, a partir dos anos 90, sua principal delineação. Esta se dá no campo da legislação, com a Constituição Federal de 1988 e vai se consubstanciando com a LDB 9394/96. Essa reforma anuncia uma preocupação com a universalização da educação básica e, como afirma Leite e Di Giorgi (2008, p. 15), começa a traçar os novos rumos da educação brasileira, com a definição de algumas medidas:

A primeira foi a Emenda Constitucional nº 14 de 1996, que modificava artigos do capítulo sobre educação visando: permitir a intervenção da União nos estados, caso estes não aplicassem na área o percentual mínimo exigido por lei; rever a responsabilidade das unidades federativas na oferta do ensino fundamental; definir os responsáveis em relação à oferta do ensino; detalhar os recursos aplicados pela União na erradicação do analfabetismo; criar um fundo para a manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e a valorização do magistério.

Dois outros instrumentos foram aprovados em seguida: a Lei nº 9394/96, que estabelece as Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB), e a Lei nº 93324, também de 1996, que dispunha sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)

Como vemos neste período, o governo federal traz para si a competência em relação à definição de políticas educacionais, mas como afirma Leite e Di Giorgi (2008, p. 16), descentralizando sua execução para os estados e os municípios. O controle do sistema escolar passa a ser exercido por uma política de avaliação para todos os níveis de ensino, como forma de melhorar a qualidade da educação e a concentração dos recursos no Ensino Fundamental.

Nesse sentido o governo, portanto, age de acordo com as políticas neoliberais, desobrigando-se das responsabilidades de efetivação das políticas educacionais e passando a responsabilidade a outras esferas. Como destaca Saviani (1997), o governo possui um discurso em favor da educação, contudo não o atrela a investimentos necessários e “apela à iniciativa privada e organizações não-

governamentais, como se a responsabilidade do Estado em matéria de educação pudesse ser transferida para uma etérea boa vontade pública” (SAVIANI, 1997, p. 230).

Essa característica de desobrigação com a área educacional faz-se presente, ainda, nos dias atuais, e, com muita intensidade, no ensino superior. Esse caminho levado pela própria sorte, sofre a cada dia com o avanço avassalador das instituições particulares, que transformaram a educação em mercado e primam pelo lucro a todo custo, acarretando em uma formação aligeirada dos futuros profissionais brasileiros.

Essa realidade continua a se expandir mesmo depois da eleição de Luis Inácio Lula da Silva, que apresentava como proposta para a educação denominada de “Uma escola do tamanho do Brasil”, dando a impressão que a educação seria tratada como prioridade em seu governo.

Ao estudar o seu projeto, no entanto, percebemos que, à princípio, o governo contemplou questões importantes para minimizar as lacunas existentes principalmente no que diz respeito à falta de investimento estatal, porém, observamos também que suas ações foram condizentes com o que a LDB, Lei nº. 9.394/96, já havia previsto. Ficou evidente a falta de previsão e/ou detalhamento de onde sairão os recursos financeiros (insumos) necessários para o desenvolvimento do país. Não basta ter a intenção e saber dos problemas, é preciso tomar atitudes como: organizar e prever o dinheiro que será gasto nestas ações e de onde ele sairá.

Temos, então, embasados por nossa legislação educacional⁸ alguns programas e fundos de financiamento que passaram a organizar a educação escolar. O FUNDEF (Lei nº. 9.424/96) foi implantado em 1º de janeiro de 1998, no governo de Fernando Henrique Cardoso, que fez alterações no texto constitucional no que se refere ao capítulo da educação, a Emenda Constitucional de nº. 14, com o objetivo de estruturar o financiamento do ensino fundamental, utilizando recursos do próprio Estado e de seus municípios. A distribuição dos recursos realizada pelo número de alunos matriculados anualmente tem como base o censo educacional realizado pelo MEC anualmente. A utilização de seus recursos se respalda em um percentual de 60% do fundo para remuneração dos profissionais do magistério e 40% para qualificação dos professores na formação continuada e outros gastos necessários como: reforma de prédios, manutenção de equipamentos, compra de materiais didáticos, entre outros. O

⁸ Legislação Educacional: é o corpo ou conjunto de leis que regulam o funcionamento do sistema educacional. É à base de sustentação da estrutura jurídico-política da educação. (Grupo de Pesquisa GPFPOPE/2006)

acompanhamento e fiscalização são realizados por conselhos formados nas esferas: federal, estadual e municipal.

No governo de Luis Inácio Lula da Silva foi criado um novo fundo de financiamento que alcança toda a Educação Básica, o FUNDEB, Lei n. 11.494/2007 – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Este substituirá o FUNDEF, cuja vigência foi até dezembro de 2006. É constituído por 20% de uma cesta de impostos e transferências constitucionais de estados, municípios e de uma parcela de complementação da União. A previsão de vigência do fundo é de 14 anos (2006 a 2019), podendo se estender até 2021. Uma das prescrições para a criação do novo fundo é que ele não deverá aumentar os impostos. Segundo dados da SEB-Secretaria de Educação Básica no portal do MEC⁹:

Com o novo fundo, a educação básica atenderá 47 milhões de estudantes de creches, educação infantil e especial, ensinos fundamental e médio e educação de jovens e adultos. Para que isto ocorra, o aporte do governo federal será de R\$ 2 bilhões no primeiro ano; R\$ 3 bilhões no segundo; R\$ 4,5 bilhões no terceiro e 10% do montante da contribuição dos estados e municípios a partir do quarto ano. Com o Fundef, a União investiu, em 2006, R\$ 313,7 milhões. No total, o Fundeb aplicará na educação básica, em 2007, R\$ 48 bilhões. A partir do quarto ano de vigência do fundo, R\$ 62,9 bilhões (com base em valores de 2007). O Fundef destinava R\$ 35,2 bilhões anuais ao ensino fundamental. O que aumenta — A complementação da União para os estados com menos disponibilidade financeira aumenta com o Fundeb. O valor mínimo por aluno aumenta com o novo fundo. As séries iniciais do ensino fundamental que estavam recebendo R\$ 682,60 por estudante durante o ano, com o Fundeb passam a receber R\$ 946,29.

Outro programa é a ampliação do ensino fundamental para nove anos, Lei n.º. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que constitui uma política comprometida com a inclusão e a equidade social. Assegura o acesso da criança de seis anos à escola, ampliando o período de escolaridade obrigatória. Segundo dados da própria lei, houve uma alteração os artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB dispendo sobre a duração de 9 anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir os 6 anos de idade. Entre outros.

O que não podemos deixar de ressaltar, entretanto, como assim bem o fez Vieira e Farias (2007, p. 170), é que os

Indicadores sobre a expansão da oferta, por outro lado, sinalizam avanços significativos. “De 1991 a 1998 a taxa de escolarização líquida da população e 7 a 14 anos saltou de 86% para 95,3%” (BRASIL, 2000, p. 5). Com isso o Brasil antecipa uma das metas expressas no Plano Decenal de Educação para Todos, a qual projetava uma cobertura de 94% até 2003 para a população em idade escolar. Este índice é bastante animador considerando, sobretudo, a indicação de que “além de ter mais jovens concluindo o ensino fundamental,

⁹ Portal do MEC: www.mec.gov.br - Acesso em 06/08/07 - 15h45m

é crescente o número daqueles que chegam ao final com menos idade, em condições, portanto de continuar os estudos” (p. 6, grifos dos autores)

Esses indicadores vêm agregar dados à nossa afirmação de que a classe popular chegou à escola e esse é um motivo de comemoração, por toda a exclusão que sofreu no decorrer da história de construção da escola pública em nosso país. Foi um processo longo e paulatino em busca dessa conquista. Como afirmam Leite e Di Giorgi (2008, p. 16)

O crescimento do número de matrículas de alunos em todos os níveis (no ensino fundamental, médio e superior) e a expansão do acesso educacional a um maior número de cidadãos provocaram, segundo Beisiegel (2006), o processo de democratização de ensino. Afirma o autor é necessário não emitir uma crítica radical e conservadora de que atualmente a escola perdeu a qualidade, deteriorou-se, como se aquela seletiva e propedêutica do passado é que fosse boa, de qualidade. Para ele, não se pode falar da perda da qualidade quando a escolaridade se estendeu aos setores mais amplos da população.

Mas, e agora? Será que os resultados dessa escolarização estão sendo satisfatórios? Será que está havendo realmente um interesse político no que diz respeito ao financiamento dessa escola ou, como nos aponta Carreira e Pinto (2007), aos insumos necessários para manter e melhorar a qualidade de estrutura e funcionamento dessa escola, valorização de seus profissionais da educação, incentivo e ações efetivas para o desenvolvimento da gestão democrática e, por fim, atenção e dedicação pelo acesso e permanência dos alunos nessa escola?

Esses são alguns desafios da escola contemporânea. Para resolvê-los temos que, como afirma Beisiegel (1980, p. 56), “aceitar essa escola tal como ela existe, porque isso é o ponto de partida para se pensar, inclusive, uma escola que será capaz de dar, a essas populações, algo mais do que a escola que atualmente existe está dando”. A qualidade deve ser pensada no sentido da inclusão e integração de todos na escola, ou seja, em termos quantitativos também, porque para quem defende a educação popular e democrática é impossível pensar em qualidade para poucos.

Mas, de que qualidade estamos falando?

Queremos situar a discussão da qualidade na perspectiva da educação popular, pública e democrática, valendo-nos dos estudos de Leite e Di Giorgi (2008), que apontam a qualidade da educação básica como o desafio central da educação contemporânea brasileira, trazendo à baila a discussão de uma “nova qualidade”, que agrega três dimensões: os insumos, os processos e os resultados.

Nessa discussão, os autores aproximam-se da concepção de educação civil-democrática desenvolvida por Paul Singer (1996), que confere à educação um

caráter de “formação cidadã”, num trabalho realizado e pensado para as classes desprivilegiadas, ou seja, os filhos de trabalhadores, no sentido do exercício de direitos e obrigações essenciais à democracia. Essa será, portanto a base fundante do conceito de qualidade que desenvolvem e que aqui trazemos como contribuição para o nosso trabalho.

Essa qualidade da educação popular, pública e democrática deve ser pensada sob três prismas: os insumos, os processos e os resultados. O que se entende por cada um deles?

Em se tratando dos insumos, pensados aqui como necessidades reais para se alcançar uma educação de qualidade, trazemos a contribuição dos estudos Carreira e Pinto (2007), que tem como objetivo quantificar e calcular o custo-aluno necessário para a execução de metas para os diversos níveis de ensino, na busca e conquista da qualidade da educação, propondo uma nova lógica para o financiamento da educação e das demais políticas sociais no Brasil.

O Custo Aluno-Qualidade representa uma inversão completa da lógica que pauta o financiamento da educação e das demais políticas sociais no Brasil, marcado pela subordinação do investimento social à disponibilidade orçamentária imposta pelo ajuste fiscal. A lógica vigente no Brasil estabelece que o valor médio gasto por aluno seja, quando muito, o resultado da divisão dos escassos recursos da vinculação constitucional – que muitas vezes não é cumprida – pelo número de estudantes matriculados, variando conforme as oscilações da arrecadação.

O CAQ trilha um outro caminho ao nascer da pergunta: qual é o investimento por aluno(a) que o País precisa fazer para que haja a ampliação do acesso e a melhoria da qualidade da educação de acordo com as metas do PNE (Plano Nacional de Educação), legislação aprovada pelo congresso em 2001? O CAQ representa a garantia das condições concretas que efetivem os compromissos e as conquistas previstos na legislação. (CARREIRA e PINTO, 2007, p. 13)

Nesse sentido, os insumos são definidos por Carreira e Pinto (2007, p. 28) em quatro categorias: “os relacionados à estrutura e funcionamento, às trabalhadoras e trabalhadores em educação, à gestão democrática e aqueles relacionados ao acesso e à permanência na escola”.

INSUMOS RELACIONADOS À ESTRUTURA E AO FUNCIONAMENTO – Referem-se à construção e à manutenção dos prédios, a materiais básicos de conservação e a equipamentos de apoio ao ensino.

INSUMOS RELACIONADOS AOS TRABALHADORES E ÀS TRABALHADORAS EM EDUCAÇÃO – Abrangem as condições de trabalho, os salários, o plano de carreira, a jornada de trabalho e a formação inicial e continuada dos trabalhadores e trabalhadoras em educação.

INSUMOS RELACIONADOS À GESTÃO DEMOCRÁTICA – São um requisito essencial para que a educação seja viabilizada com qualidade. Entre os fatores mais importantes, destacam-se:

- o fomento à participação da comunidade escolar [...]
- a construção de um indicador de qualidade junto à comunidade [...]

- o fomento de práticas participativas de avaliação, incluindo a avaliação conjunta da escola pelos trabalhadores e pelas trabalhadoras em educação, pelos estudantes, pelas famílias e pela comunidade [...]

INSUMOS RELACIONADOS AO ACESSO E À PERMANÊNCIA – Aqueles que devem ser assegurados aos alunos e às alunas, não podendo ser impeditivos para a permanência destes nas escolas, como material didático, transporte, alimentação, vestuário. (CARREIRA e PINTO, 2007, p. 29-30)

Com relação aos processos, temos que pensar a organização da escola de uma outra maneira, e esse é um desafio, como propõe Sacristán (2007, p. 11)

Para responder a estes desafios, não imaginamos ou inventamos uma resposta original e ideal de escola que resolva a questão de não satisfazer as necessidades de nosso tempo. Ao contrário, o que tentamos é algo simples como juntar os traços e as formas do bem saber fazer que de alguma forma já foi experimentado. A educação tem que ser reinventada sem fantasias futurísticas nem olhares saudosistas, impulsionada com o que sabemos sobre como atingir com qualidade seus objetivos em experiências pontuais, com bons e dedicados professores, apoio das administrações e das famílias, sem se deixar levar pelo caminho sem solidariedade do mercado.

Nesse sentido, tentamos encaminhar a nossa pesquisa revelando que é no interior da escola que serão traçados os processos de construção da qualidade da/na educação. Trataremos desses processos nos capítulos 5 e 6, onde descrevemos e analisamos duas escolas municipais de Presidente Prudente na busca de uma organização escolar capaz de responder aos desafios contemporâneos. Esses desafios exigem que a escola, em seus processos pedagógicos, incorpore a responsabilidade de trabalhar novas dimensões, destacadas por nós como: o trabalho de formação da personalidade dos alunos, o trabalho com as diferenças e o trabalho com a comunidade.

Na atualidade, os resultados em educação passam a ser medidos por testes padronizados e avaliações externas, que estão ganhando uma dimensão que nada colabora para a visão da qualidade que aqui ressaltamos. Essa dimensão é da qualidade vista sob o prisma economicista, que gera competição e que não nos cabe analisar nesse momento. O que nos interessa nessa discussão é analisar os resultados, ou melhor, os indicadores, provenientes de avaliações produzidas no interior da escola, produzidos, como acredita Freitas (2005), no coletivo e tendo como referencial o Projeto Político Pedagógico da escola.

Um trabalho interessante que caminha nesse sentido, no que diz respeito à busca de Indicadores de Qualidade na Educação, é o apresentado por Leite e Di Giorgi (2008) a partir da descrição dos estudos de Ribeiro, Ribeiro e Gusmão (2005). Nele são traçados indicadores que abrangem os aspectos decisivos de qualidade da escola, como: ambiente educativo; prática pedagógica; avaliação; gestão escolar democrática; formação e condições de trabalho dos profissionais da escola; ambiente

físico escolar; acesso, permanência e sucesso na escola. No referido trabalho há o desenvolvimento desses aspectos que foram transformados em indicadores de avaliação da qualidade da educação oferecida pela escola. Assim, o instrumento construído procura levar a comunidade escolar a ter, de forma clara, um quadro do que está bom e/ou ruim na escola em relação ao trabalho realizado e, a partir daí, poder analisar e decidir quais serão as ações para superar os problemas apresentados.

Para nosso trabalho, que coloca em discussão a escola enquanto local de construção de conhecimentos, esses indicadores representam a possibilidade de, como afirma Sacristám (2007, p. 11), a escola se “reconstruir a partir de suas próprias e melhores tradições”.

1.3 A construção da escola pública democrática e popular em Presidente Prudente – Secretaria Municipal de Educação

A Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo e Lazer foi criada em vinte e cinco de dezembro de 1983 (Lei n° 2.296) com o objetivo de continuar assumindo a manutenção da educação infantil em seus aspectos institucionais e pedagógicos. Nesse sentido, começa a se constituir enquanto sistema público de educação municipal, e para tal passa a construir a sua forma de organização.

Em 1993 houve um desmembramento dessa secretaria em duas. Uma ficou sob a denominação de Secretaria de Cultura, Turismo e Lazer e a outra como Secretaria Municipal de Educação (SEDUC).

A Secretaria Municipal de Educação atende a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Em se tratando do atendimento às creches, estas foram incorporadas a secretaria em 1991, saindo da responsabilidade da Secretaria da Promoção Social e, em 1998, com o processo de municipalização, houve a incorporação do Ensino Fundamental.

O município de Presidente Prudente, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC), aderiu à municipalização em 1998, com o atendimento de crianças com 6 anos, ou melhor, com sete anos incompletos. Segundo Ferreira e Deák (1999, s/n), neste ano

[...] a Secretaria Municipal de Educação assumiu os alunos da 1ª série não atendidos pela Rede Estadual (por terem 7 anos incompletos), num total de 1.213 crianças distribuídas em 36 classes. Essas classes passaram a funcionar em unidades municipais, surgindo assim as EMEIF's - Escolas Municipais de Educação Infantil e Fundamental.

Em se tratando da municipalização do ensino em Presidente Prudente, podemos dizer que a Secretaria Municipal de Ensino adiou a municipalização ao máximo dada à complexidade do processo e adotou como estratégia criar uma rede própria de ensino fundamental (36 classes – 1213 crianças). Seguiu realizando discussões no Conselho Municipal de Educação¹⁰ com o objetivo de ouvir os vários seguimentos e estabelecer critérios para a municipalização e não tomar atitudes impensadas que pudessem prejudicar a qualidade do ensino oferecido pelo município.

No ano de 1999, como aponta Ferreira e Deák (1999, s/n), “o município assinou Convênio com a Secretaria de Estado da Educação, municipalizando onze escolas que, em treze prédios, atendiam 5.314 crianças do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série”. A essas escolas foi dada uma nova denominação, Escolas Municipais de Educação Fundamental (EMEF).

Segundo dados do Plano Municipal de Educação em 2003 a secretaria supervisionava e atendia

[...] (IBGE, 2003) 38 escolas entre os ensinos fundamental (1ª a 4ª) e pré-escola, possuindo 423 docentes e 12.363 alunos. Na mesma data, possuía um quadro de funcionários de 1.660 trabalhadores entre professores, ADI's, serviços gerais, cozinheiras, inspetores, secretários de escola, diretores, técnicos e especialistas vinculados diretamente à Secretaria, atuando nas mais diversas instâncias técnicas, administrativas e pedagógicas para o melhor funcionamento e relação da Secretaria com as escolas e destas com a população.

A SEDUC. Conta com uma equipe técnica multidisciplinar que em conjunto com outras instâncias é responsável por elaborar, implementar e supervisionar as políticas públicas de educação no município e ainda por subsidiar e acompanhar a construção das propostas pedagógicas das escolas, por organizar cursos palestras, conferências, congressos. (Plano Municipal de Educação LEI Nº 6.513/2006)

Em 2005 passou a atender, segundo Ferreira (2005, p. 81),

[...] um conjunto de 38 unidades escolares, responsável pelo atendimento de 7.077 crianças do primeiro ciclo do Ensino fundamental (1ª a 4ª séries), correspondendo a cerca de 80% do atendimento estatal nessa faixa. Também na educação infantil, o município é responsável pela totalidade do atendimento público, o que corresponde a um número aproximado de 7.100 crianças, ou 70% desse segmento, havendo ainda 1700 crianças numa lista de espera por vagas (dados de julho de 2004). A prefeitura atende também outras modalidades de ensino como a EJA e alguns cursos profissionalizantes.

Em 2008 a municipalização atingiu quase que a totalidade das crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries), restando na cidade

¹⁰ Conselho Municipal da Educação: [...] fóruns de participação e intervenção da sociedade civil organizada junto ao poder Público, os quais podem influir decisivamente nas definições das políticas educacionais nos diferentes sistemas de ensino. (CONCEIÇÃO, 1997, p. 7)

apenas uma escola estadual de período integral que atende as crianças desse ciclo, com aproximadamente 215 alunos que permanecem na escola das 7:00h até as 16:00h.

Desse modo, a rede de ensino municipal atende atualmente 16.211 alunos nas modalidades de Educação Infantil e primeiro ciclo do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e adultos (EJA) em 48 escolas espalhadas pelo município. Conta para isso com 381 professores efetivos no cargo de professor do Ensino Fundamental (dentre esses 80 são professores do estado) e 235 professores efetivos no cargo de professor de Educação Infantil.

Nesses 25 anos de história, a Secretaria Municipal de Educação foi passando por mudanças advindas das próprias transformações histórico-sociais e/ou pelas administrações que foram passando e marcando a sua trajetória. Nesse processo os atores dessa instituição (coordenadores, professores, secretários de educação, técnicos, ente outros) foram construindo documentos extremamente importantes para o funcionamento e organização da educação municipal.

Citamos alguns a título de exemplo: o Regimento Comum das Escolas Municipais/Conselhos de Escola (1999), o Estatuto do Magistério Municipal (1986), o COMED – Conselho Municipal de Educação (1996), o Plano Municipal de Educação (2000).

Esses documentos, frutos de conquistas democráticas, foram construídos na tentativa de se efetivar no município uma educação popular de qualidade e estão à disposição para serem analisados e reconstruídos à medida que novas realidades lhes trazem problematizações.

São documentos que podem possibilitar a organização da escola de uma forma mais democrática, e mais, que podem possibilitar a construção de processos pedagógicos que atendam à nova realidade histórico-social das escolas municipais.

Diante da contextualização histórica que realizamos e de algumas demarcações que fizemos em relação ao nosso foco de pesquisa, faz-se necessário, para se conquistar a qualidade na/da escola pública, popular e democrática, conhecer e analisar os desafios postos a essa escola e quais são as novas dimensões dos seus processos educativos.

CAPÍTULO 2 – DESAFIOS POSTOS À ESCOLA CONTEMPORÂNEA - NOVAS RESPONSABILIDADES

A escola instituída não só para quem a vive no âmbito interno (como alunos, professores e comunidade escolar), mas também por quem está em seu entorno (pessoas comuns, políticos, empresários, movimentos religiosos, a mídia televisiva ou escrita, entre outros), tem provocado inúmeras críticas e discussões. E apesar de estarmos, na atualidade, vivendo essa escola não estamos conseguindo achar respostas para tudo o que nela está acontecendo.

De uma forma geral, há tempos a educação é uma palavra muito enfatizada nos discursos desses segmentos, que conferem a ela diferentes sentidos. Neste capítulo, vamos buscar a compreensão desse fenômeno e elencar os desafios postos a esta escola contemporânea e a suas novas responsabilidades.

Dentre os sentidos conferidos à educação, elegemos dois a título de exemplo: a educação-panacéia e a educação vista no campo do discurso e da retórica.

A “educação-panacéia”, termo utilizado na década de 20, representa a aceção de uma educação redentora, como o remédio milagroso para todos os males, ou seja, a cura para todos os problemas que afligem a sociedade.

Outro sentido é à educação utilizada enquanto discurso pelos políticos que se valem da retórica para advogar a importância que lhe cabe para o povo brasileiro. Na verdade, ajudados por publicitários, profissionais responsáveis por suas campanhas políticas, esses políticos acabam por dizer o que estamos ansiosos por ouvir.

Queremos, pois, nos afastar da idéia de “panacéia” ou da reflexão utópica de que a educação poderá resolver todos os problemas sociais e, também, queremos diante dos discursos políticos, como nos aponta Pimenta (2002, p. 8)

[...] desbastá-los, ir às suas raízes e a suas gêneses. Em quais contextos emergiram? A que necessidades vieram responder? Que intenções estão em suas bases? Apropriados indistintamente por grupos de interesses opostos, o simples enunciado dos conceitos e das palavras, por vezes, nos embaraçam e embaçam as finalidades que motivam a sua apropriação, dificultando que se estabeleçam as diferenças entre os programas e as políticas que apontam para a educação numa perspectiva de maior igualdade social e aqueles que apontam, ao contrário, para aumentar a desigualdade e a injustiça.

Nessa propositura, podemos dizer que a educação realmente é extremamente importante para o desenvolvimento econômico e cultural do país. Mas muita coisa mudou: se até a década de 80 podíamos fazer a promessa para a classe

popular de uma ascensão social por meio da educação, hoje sabemos que ela se configura em um poderoso instrumento para a nossa inclusão ou exclusão nos atuais cenários políticos, social, cultural, estético e tecnológico, entre outros.

É como nos aponta Freire (1996, p. 112) “[...] se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante”.

Acreditamos, portanto, que a educação não é neutra, e fazê-la em nosso país, com uma sociedade tão desigual, representa um processo complexo que exige tomada de decisões conscientes daqueles que são, fazem e vivem a educação no interior das escolas, porque estas decisões podem favorecer alguns e desfavorecer outros. Em face dessa realidade, precisamos compreender os processos de transformações por que passam nossa sociedade.

2.1 Impactos das transformações do mundo contemporâneo: a globalização

Nesse novo milênio, temos grandes transformações e reordenações provenientes da evolução da ciência e tecnologia, que causaram uma reviravolta na sociedade mundial. Hoje presenciamos um novo enfoque para os sistemas político, econômico, social e cultural, cujo principal desencadeador de mudanças e controle é o capital mundial.

Os avanços tecnológicos provocaram uma reestruturação do sistema de produção. Como nos aponta Libâneo (2007, p. 53), o sistema capitalista está fazendo uma reavaliação de seus objetos para continuar como um sistema hegemônico. Ou seja, “[...] trata-se, portanto, de mudanças com o objetivo de fortalecer as nações ricas e submeter os países mais pobres à dependência, como consumidores”.

Nesse cenário, um conceito que surge a partir da década de 1980 é o da *globalização*. Na tentativa de compreendermos melhor esse conceito, traremos as contribuições de Di Giorgi (2004), Sacristán (2007) e Tedesco (2001; 2006).

A palavra *globalização* está por toda a parte. Esse fenômeno não é exclusivamente econômico, mas também político, tecnológico e cultural. E, segundo Sacristán (2007), é um conceito que pode ser utilizado para expressar a condição do mundo contemporâneo. Este se refere ao fato de formamos uma grande rede. Interligado para o bem ou para o mal, o mundo segue regido pelo fenômeno da globalização.

A globalização é o termo da atualidade para expressar as inter-relações econômicas, políticas, de segurança, culturais e pessoais entre os indivíduos, os países e os povos, dos mais próximos aos mais distantes lugares do planeta. Os meios de comunicação evidenciam essa realidade, ao mesmo tempo em que a constroem de determinada forma, de acordo com a escolha particular das informações que transmitem. (SACRISTÁN, 2007, p. 17)

A sociedade passa por uma nova condição e alguns conceitos expressam-na como: neoliberalismo, as novas tecnologias da informação e o mundo da informação. Esses fenômenos estão interligados, são interdependentes e, segundo Sacristán (2007, p. 22), constituem “um emaranhado de trocas, empréstimos e acordos de cooperação”. E mais, o mundo globalizado é um mundo em rede e “a rede conecta sociedades, lugares, culturas, a atualidade da vida de povos e indivíduos, a economia, a miséria, a contaminação ambiental, os enfrentamentos ou a política”. Para o autor, esse fenômeno é difícil de ser expresso intelectualmente, dadas as suas conseqüências desiguais, a sua complexidade, que vai além do mercado econômico e o novo significado para os indivíduos do papel do Estado e da cultura, dada às novas formas de estabelecerem “comunidades”.

Cada grupo humano globaliza ou gerou algo entre seus membros justamente para poder se constituir como tal, seja uma tribo, um Estado, uma nação, uma comunidade lingüística ou religiosa, uma civilização, um império, etc. cada um desses âmbitos comunitários e sociais se constitui graças ao estabelecimento de laços, vínculos, interdependências e imposições. De que fronteiras falamos quando nos referimos à globalização que as suprime? Uma religião que engloba países e pessoas em vários deles também não ultrapassa fronteiras? Uma língua em uma comunidade não normaliza seu uso entre comunidades que tendem a diferenciar dialetos nela? O direito internacional não é uma cobertura que ultrapassa fronteira de países, comunidades culturais ou religiões? Herdamos um mundo com fronteiras entre homens e mulheres, ricos e pobres, fiéis de diversos deuses, cidadãos de diferentes Estados, devotos de crenças antagônicas, vivemos em culturas que nos distinguem uns dos outros. Com quem nos unimos e para quê? Vivemos em uma comunidade, falamos segundo o faz outra comunidade, temos direitos compartilhados com outra, estudamos matemática como todo o mundo, aprendemos a história do próprio país e a universal, nos alimentamos de forma parecida a muitos outros grupos. Em que caso é ou deixa de ser conveniente e tolerável ser globalizados ou se deixar “colonizar” voluntariamente? Que fronteiras ultrapassar e quais preservar? Evidentemente, estamos diante de uma situação provocadora e estimulante. (SACRISTÁN, 2007, p. 25)

Nesse sentido, podemos dizer que esse conceito relativamente novo á globalização – que no âmbito francófono aparece como mundialização - não traz em seu cerne uma totalidade do que acontece. Para Sacristán (2007, p. 21), esse termo se entrelaça a outros conceitos e expressões profusamente utilizados como: neoliberalismo, novas tecnologias da comunicação e mundo da informação e traz uma nova forma de explicar o “sistema mundo”.

Com base em todas essas transformações, temos para a educação um novo contexto. O autor discute os desafios propostos à educação na tentativa de compreender o fenômeno da globalização e seus efeitos corrosivos para a sociedade, que trataremos no tópico a seguir.

Outro autor que discute esse conceito é Tedesco (2006). Preocupado com os rumos que a sociedade vem tomando, afirma que o fenômeno da globalização está criando e alimentando uma crise no Estado-Nação, ou seja, este Estado não é mais aquele capaz de manter os benefícios sociais. Para ele a passagem de um modelo de bem-estar social para o de uma economia globalizada transfere as disfunções dos países centrais para as políticas internas dos países periféricos, potencializando os problemas e deixando poucas alternativas de solução.

Para o autor, o fenômeno da globalização interfere nos sistemas estruturantes da nossa sociedade e, de maneira mais incisiva, na sociedade, que perde a segurança do Estado enquanto mantenedor dos benefícios sociais e de bem estar dos cidadãos que, perante o avanço dessa tendência, se sentem cada vez mais inseguros. Tedesco (2006, p. 17) foca o fenômeno da globalização econômica como aquele que “reduz a capacidade do Estado para definir sua política monetária, seu orçamento, sua arrecadação de impostos e a satisfação das necessidades sociais de sua população”. E mais,

Ao estar baseada fundamentalmente na lógica econômica e na expansão do mercado, a globalização rompe os compromissos locais e as formas habituais de solidariedade e de coesão com nossos semelhantes. As elites que atuam no nível global tendem a comportar-se sem compromisso com os destinos das pessoas afetadas pelas conseqüências da globalização. A resposta a esse comportamento por parte dos que ficam excluídos da globalização é o refúgio na identidade local, onde a coesão do grupo se apóia na rejeição aos “externos” (TEDESCO, 2006, p. 17)

Todos esses fatores estão trazendo riscos para a convivência mundial. Diante disso, Tedesco (2006, p.16) propõe “a construção do conceito de cidadania mundial, de cidadania planetária, exige um conceito de solidariedade vinculado a pertença ao gênero humano e não a alguma de suas formas particulares.”

Na verdade, a construção desse conceito se torna a cada dia um desafio maior diante da situação atual da sociedade mundial. Hoje caminhamos cada vez mais para o individualismo, isso provoca uma diminuição de sentimentos importantes como a tolerância, a aceitação das diferenças, a cooperação. Como então construir esse conceito de cidadania mundial se temos dificuldade para construí-lo em

nossas casas, nossa cidade, nosso estado e em nosso próprio país? Temos então um grande desafio para a sociedade contemporânea.

Di Giorgi (2004) também discute toda essa problemática, mas em seus estudos conseguiu, fazendo uma leitura sociológica da realidade, formar outra interpretação para o conceito de globalização enquanto processo de múltiplas facetas que, perante ele, se caracteriza como uma multiplicidade de possibilidades e riscos jamais vistos na história da humanidade.

Como sabemos, o mundo sofreu, no último de século, mudanças gigantescas que implicam em novos riscos e novas possibilidades. Vivemos em um mundo de transformações profundas que se caracterizam na necessidade de nos adequar a uma nova forma de viver e entender a realidade. Vivemos em um mundo de mudanças extremas, que afetam quase todos os aspectos da vida de uma sociedade. Para o bem ou para o mal, estamos sendo conduzidos a uma ordem global cujos efeitos todos nós sentimos, ainda que não os compreendamos completamente. Para Di Giorgi (2004, p. 19), este fenômeno traz alguns riscos.

Os dois principais problemas com que a sociedade global se defronta são o risco ecológico e a crescente desigualdade. Para combater estes problemas, os Estados-nação ainda têm um grande papel a desempenhar no mundo. Mas precisam se repensar radicalmente para serem eficazes no combate a eles, assim como outras instituições também precisam ser repensadas.

Ao longo do último quarto do século XX, vivenciamos mudanças extremamente significativas e radicais na economia, na política, na cultura, na mídia, etc. Todas essas mudanças ultrapassaram e quebraram as fronteiras dos países, criando uma sociedade global. A impressão que se tem é a de que vivemos juntos, contudo, temos muitos problemas advindos da incapacidade de comunicação e de sentimento de coletividade mundial. Di Giorgi (2004, p. 24) aponta esta problemática elucidando o significado da globalização,

[...] é que algumas tecnologias, alguns elementos e algumas mensagens são onipresentes, não se vinculam a nenhuma sociedade nem a nenhuma cultura em particular. Essa separação das redes das coletividades, essa indiferença dos signos da modernidade ao trabalho de socialização das famílias e escolas, ou seja, essa dessocialização¹¹ da cultura de massas faz com que só vivamos juntos à medida que fazemos os mesmos gestos e usamos os mesmos objetos, mas sem sermos capazes de nos comunicar para além da troca dos símbolos da modernidade. Cultura e economia, mundo simbólico e mundo instrumental, se separam.

¹¹ Dessocialização: consiste na desaparecimento dos papéis, normas e valores sociais através dos quais se construiu o mundo vivido. (DI GIORGI, 2004, p.30)

Para compreender melhor este fenômeno, faz-se necessário estabelecer limites e possibilidades de nossa capacidade de comunicação. Para tanto, necessitamos essencialmente da ação humana, ou seja, da nossa própria ação. Reinventarmos nossa capacidade de comunicação, de aprender a viver e pensar coletivamente. Temos a certeza de que, segundo Di Giorgi (2004), a globalização não traz nenhuma resposta às angústias pessoais e coletivas da nossa era, nem tampouco irá romper com a estrutura do sistema capitalista. O que devemos, para o autor, é aprendermos a pensar e viver coletivamente, o que de antemão sabemos que não é fácil.

Diante de tantas dificuldades torna-se cada vez mais necessária a presença do Estado para preservar o bem estar social sob a égide, para o autor, “de mergulharmos na barbárie” (DI GIORGI, 2004 p. 26). Ou seja, dada à gravidade, necessitamos da presença e da intervenção do Estado, necessárias à nossa defesa diante da violência, da segregação, do racismo e, sobretudo, para termos assegurado o respeito às liberdades pessoais e coletivas.

Sofremos com o agravante da perda de instituições que, de uma forma ou de outra, amparavam os indivíduos sociais. O mundo contemporâneo é formado por mercados, comunidades e indivíduos. Nesse entendimento, como aponta Di Giorgi (2004), o mundo passa a ser controlado pelo espírito da mais-valia universal, que foi possível nessa realidade, porque nas grandes empresas multinacionais a produção se dá em escala mundial. Ou seja, deixamos o mundo da competição e entramos no mundo da competitividade, cujo exercício exponencializa a luta empresarial, que faz cada empresa demandar ininterruptamente mais ciência, mais tecnologia, melhor organização, para colocar-se à frente da corrida.

Já que os riscos são grandes, temos que verificar também as potencialidades dessa nova realidade, descritas pelo autor. Uma delas é o advento das novas tecnologias, que criam novas possibilidades tanto no campo da produção quanto da sociabilidade.

A técnica hegemônica hoje, a tecnologia da informação, tem significativas especificidades em relação a todas as outras técnicas hegemônicas de outros momentos históricos: ela permite que as diversas técnicas se comuniquem entre si e permite a convergência dos momentos (assegurando em tempo real, *on-line*, a simultaneidade das ações). Estas características lhe permitem hegemonizar as técnicas não-hegemônicas, ter influência determinante sobre o todo o território, viabilizar a fragmentação técnica da produção com unicidade de comando e fazer o acontecer local ser percebido como elo do acontecer mundial (DI GIORGI, 2004, p. 36).

Outra possibilidade dada pelo desenvolvimento das ciências e tecnologias é o conhecimento da terra, sua origem, peculiaridades, problemas e possíveis soluções e alternativas para uma melhor qualidade de vida dela e nela. Temos uma radiografia completa, ou quase completa, do nosso planeta. Ele é azul e cheio de riquezas naturais. Com o progresso desenfreado, porém, desencadeamos muitos fenômenos que nos abalam e colocam em risco o ciclo da vida neste planeta: aquecimento global, poluição, chuva ácida, desertificação, diminuição da água potável, entre outros. Todos esses problemas se tornaram muito graves, gritam por soluções e essas não podem ser realizadas por uma única pessoa, por uma única região, ou apenas por um país mais consciente. Tais ações são responsabilidades de todos os que habitam este planeta.

Para tanto, faz-se necessária uma “consciência universal”. Com base nos estudos de Milton Santos, este conceito é trabalhado por Di Giorgi (2004) ao afirmar que os fenômenos da globalização também trazem a possibilidade de uma “Consciência Universal”. O sentimento de pertença ao planeta e de pertença à categoria de seres humanos nos torna cada vez mais sensíveis ao outro, ao sentimento de que os problemas do planeta são os nossos problemas.

O mesmo estudo realizado por Di Giorgi (2004) sobre as produções de Milton Santos revela que estamos imersos na produção de uma nova cultura a partir do local, do território, da vizinhança, do cotidiano.

Um dos aspectos deste processo é uma nova significação da cultura popular. Não há dúvida sobre a presença e a influência acachapantes da cultura de massas com seu poder homogeneizador; mas pode-se também perceber, de forma cada vez mais forte, a presença de cultura popular que reage a ela e que pode rivalizar com ela. A cultura realiza verdadeira revanche sobre a cultura de massas quando se difunde por meio de instrumentos que na origem são próprios desta cultura, mas pondo em relevo o cotidiano dos pobres, dos excluídos. Aqui, os instrumentos da cultura de massa são reutilizados, com base na cultura local, herdada das tradições, que podem servir de base para vigorosas significações. (DI GIORGI, 2004, p. 38-39)

Seus aspectos, contudo, trazem novas possibilidades de realização e imaginação do movimento de vida social, novos ritmos e ciclos. Em face dessa nova realidade, estamos criando um mundo em que a realidade histórica é cada vez mais unitária, ainda que seja extremamente diversificada.

Di Giorgi (2004, p. 45), ao citar Dowbor (1997), aponta para o fato de que, mais do que nunca, tentarmos compreender as mudanças como características essenciais de nossas vidas, como a “revolução tecnológica, a aceleração do tempo, a redefinição dos espaços, a urbanização e a transformação estrutural do trabalho” é

essencial para podermos usufruir de suas possibilidades. A tecnologia e a ciência também proporcionam facilidades à vida do ser humano jamais vistas na história da humanidade. Sabemos, é claro, que nem todos conseguem ter acesso a todo esse progresso; muitas vezes percebemos em algumas cidades carros importados dividindo espaço na rua com carroceiros, entre outros.

Para Di Giorgi (2004) não é possível colocar-se contra a globalização, pois ela é fato e já está presente em nós; a partir, porém, da compreensão desse fenômeno que traz em sua estrutura riscos e potencialidades podemos ter mais consciência de nosso papel nessa sociedade. Temos, então, como apontam Di Giorgi e Milton Santos, que combater a globalização perversa. E mais, Di Giorgi (2007, p. 59) entende que

[...] a globalização não extinguiu a possibilidade de os Estados Nacionais procurarem implementar políticas que busquem maior justiça social, [...] Mas, sem dúvida nenhuma, o contexto mundial adquire hoje um peso que nunca teve, anteriormente, sobre a vida de cada país, cada cidade, cada comunidade, cada indivíduo.

Para o autor, o grande desafio posto à sociedade contemporânea é o de transformar-se subjetivamente, definir o sentido e finalidade da escola, da família, das instituições e dos princípios culturais e sociais como um todo e exigir do Estado a presença no oferecimento dos benefícios sociais com qualidade para todos os cidadãos.

Já João Barroso, pesquisador português da área de políticas e administração educacional, não vê com bons olhos esse fenômeno da mundialização (globalização) pelo seu caráter excludente e desumanizador.

Para o autor, a única solução é criar meios para sua superação ou mesmo para a diminuição dos seus efeitos corrosivos a sociedade. Um dos meios de se lutar contra o processo de mundialização é fortalecer e valorizar o local, a comunidade local em detrimento do global. O fato é que crescemos em conjunto e agora temos que adotar responsabilidades mútuas como cerne de nossas atitudes. Nesse entender, cabe-nos lutar contra a uniformização desumanizante que a globalização veicula juntamente com a fragmentação e perdas de identidade.

Atualmente, a mundialização da economia e a influência crescente das instâncias políticas supranacionais têm vindo a descaracterizar os modelos políticos que estão na origem do Estado moderno, com conseqüências, naturalmente, na concepção, organização e funcionamento dos sistemas educativos.

[...]

Contudo, e simultaneamente com este movimento de “globalização”, assiste-se hoje, no interior de cada Estado, a um movimento de sentido contrário, de

valorização do “local”, com fortes implicações na política e administração da educação. (BARROSO, 1999, p. 129)

Todas essas transformações alteraram, em muito, a vida na sociedade, como as tecnologias, por exemplo. Porém, nem todos têm acesso aos bens produzidos por ela. As tecnologias revolucionaram o nosso cotidiano, a nossa relação com a realidade, os nossos hábitos de consumo, os nossos costumes, as nossas prioridades e necessidades.

Em relação aos novos hábitos de consumo, passamos por um período de verdadeiro “culto” às compras, principalmente os mais abastados. Influenciados pelas culturas de massa e pela mídia, somos levados a comprar mais e mais com o claro objetivo de apenas consumir, ou seja, em grande parte das situações compramos sem termos a necessidade dos benefícios oriundos do produto adquirido. No atual contexto, fazer compras transformou-se em um programa de lazer com toda a família. Quando não podemos comprar, sentimos-nos “infelizes”. Isso demonstra a dimensão que exerce o poder da mídia em nossas vidas. Ela nos aponta e nos influencia no sentido de que, para sermos felizes ou estarmos na “moda”, torna-se necessário comprar, enfim, o consumir. Houve, de igual modo, uma homogeneização de produtos na atual realidade. O que consumimos no Brasil, em Presidente Prudente, no Estado de São Paulo, consome-se também em outros países, de que são exemplos: o refrigerante, o jeans, o sanduíche, os aparelhos eletrônicos, os carros, entre outros.

Todas essas mudanças no sistema de produção, que produz em larga escala e padroniza e diversifica mercadorias, fizeram surgir novas configurações para o trabalho e, como consequência, passaram a exigir um novo trabalhador. O que se valoriza agora, como afirma o autor, é “a capacidade da pessoa para trabalhar em equipe e adaptar-se a condições e exigências de mudanças” (TEDESCO, 2001, p.18).

Outras características marcantes dessa nova configuração do mercado de trabalho são a distribuição da inteligência e a capacidade de tomar decisões e solucionar problemas, exigidas a todos os trabalhadores e não mais só à cúpula que comanda a empresa. O ritmo frenético das inovações e a luta pela fatia cada vez maior do mercado de consumo levam a cada trabalhador a necessidade de se entregar totalmente às exigências da empresa e a se dedicar pela “qualidade total¹²” de seu

¹² Qualidade total: vulgarizado pelas modernas teorias de gestão empresarial, expressa essa necessidade de introduzir inteligência em todas as fases do processo produtivo. (TEDESCO, 2001, p. 18)

trabalho, e, conseqüentemente, do produto que a sua empresa produz e comercializa. Nesse sentido afirma Tedesco (2001, p. 18)

A inovação e a melhoria contínua tornaram-se uma necessidade das empresas modernas. Os ciclos de vida dos produtos encurtam-se cada vez mais, o que obriga a uma renovação constante dos projetos. Não existem mais ótimos fixos, o que obriga a estimular a capacitação permanente e a criatividade da pessoa, assim como o trabalho em equipe e a associação com outros setores, empresas e unidades geradoras de informações e conhecimentos indispensáveis ao processo de inovação.

Essas inovações geram uma enorme instabilidade, no que diz respeito à empregabilidade e novas exigências de formação e capacitação do trabalhador contemporâneo. Esse sentimento de insegurança reduz a capacidade de trabalho em equipe porque gera a competitividade entre os trabalhadores, que aspiram por maior segurança e suposta estabilidade no emprego. Vê-se, então, um quadro assustador, como nos aponta Tedesco (2001, p. 18-19), “[...] no quadro dos atuais modelos de organização social, o sistema de produção baseado no uso intensivo de conhecimentos só pode assegurar condições de plena realização pessoal a uma minoria de trabalhadores”.

Ou seja, a cada dia mais pessoas ficam fora do mercado de trabalho. Diante desse quadro, os que estão trabalhando ficam a mercê de seus patrões e empresas, porque se exigirem seus direitos poderão ser dispensados e terem seus lugares ocupados rapidamente. Com relação ao desenvolvimento das empresas, nosso país ainda está longe de alcançar tecnologias avançadas em todos os seus setores, então muitas dessas características e exigências do novo desenvolvimento tecnológico ainda custarão a serem implementadas aqui.

Porém, temos a consciência de que o conhecimento passa a se consolidar como uma das esferas mais importantes da sociedade contemporânea. Esse fato se deu pelo avanço das novas tecnologias da informação. Como descreve o autor

[...] A acumulação de informação, a velocidade na transmissão, a superação das limitações espaciais, a utilização simultânea de múltiplos meios (imagem, som, texto) são, entre outros, elementos que explicam o enorme potencial de mudança que essas novas tecnologias apresentam. (TEDESCO, 2001, p. 19)

Cria-se a partir daí uma alteração de conceitos básicos, descrita por Tedesco (2001), que engendram a nossa sociedade e influenciam a conduta das pessoas: conceito de tempo, de espaço e de noção de realidade. A impressão que se tem é que o tempo passa mais rapidamente, há muitas responsabilidades a serem realizadas e pouco tempo para nos dedicar às relações interpessoais. Em outras palavras, há a necessidade de dedicarmos muito tempo ao trabalho e pouco tempo para a família, para os amigos e

para as pessoas. O espaço é cada vez mais disputado, seja ele qual for, o espaço do indivíduo, da empresa, da casa, da região, do país. O espaço geográfico também ganhou novas dimensões, tudo é mais próximo, as distâncias foram encurtadas pela evolução dos meios de transportes e de comunicações. Na atual realidade, podemos estar em poucas horas e até em minutos em qualquer lugar do planeta, se tivermos condições financeiras para isso.

Todas essas transformações influíram em nosso conceito de realidade e isso influencia nossas normas de conduta. Como afirma Tedesco (2001, p. 19), “a noção de realidade começa a ser repensada, a partir das possibilidades de construir realidades virtuais”. Passamos a pensar de maneira diferente, temos outros interesses, os objetos com os quais lidamos e interagimos passaram a ter outro significado, uma nova importância. Temos novos conhecimentos que nos fazem pensar e agir sob o prisma de novas possibilidades.

Nesse sentido, os autores utilizados aqui partem de um consenso de que é preciso pensar os novos rumos que a educação deverá tomar, quais serão as suas verdadeiras finalidades. A afirmação de Sacristán (2007, p. 25), “A educação pode ser um instrumento para dar consciência desta realidade e ajudar a esmiuçá-la”, resume bem a preocupação desses autores quando discutem, cada um à sua forma, os novos desafios para a educação como um instrumento para uma resistência criativa.

2.2 Alguns desafios postos à escola contemporânea

Para iniciarmos nossas afirmações sobre os desafios postos à escola, teremos que fazer referência a uma temática cada vez mais recorrente: nossa escola está em crise. Quais aspectos dessa crise queremos ressaltar? Poderíamos dizer da inadequação dos conteúdos, da formação dos professores, da violência nas escolas, da falta de recursos e investimentos, do planejamento, do currículo, da avaliação. Contudo, quaisquer desses aspectos, se ressaltados de maneira adequada, levariam-nos a uma única resposta. Como afirma Tedesco (2001, p. 15), a crise da educação nos dias atuais refere-se ao “fato de não sabermos que finalidades ela deve cumprir e para onde deve efetivamente orientar suas ações” nesta sociedade que está posta e que nos traz inúmeros desafios.

Um dos desafios mais recorrentes é, sem sombra de dúvida, a formação do cidadão. Os estudos de Tedesco (2001, p. 30-31) acerca dessa temática trazem para discussão um novo conceito, o “déficit de socialização”.

Vivemos num período no qual as instituições educativas tradicionais – particularmente a família e a escola – estão perdendo capacidade para transmitir com eficácia valores e normas culturais de coesão social. Esse “déficit de socialização” não foi coberto pelos novos agentes de socialização – os meios de comunicação de massa em especial, a televisão -, que não foram projetados como entidades encarregadas da formação moral e cultural das pessoas. Ao contrário, seu projeto e sua evolução supõem que essa formação já esteja adquirida e, por isso, a tendência atual dos meios é atribuir aos próprios cidadãos a responsabilidade pela escolha das mensagens que querem receber.

Para melhor compreendermos essa problemática trazemos as contribuições de Tedesco (2001) sobre os estudos de Berger e Luckmann (1995). Em seu livro a respeito da construção social da realidade, esses autores dividiram o processo de socialização da criança em duas fases, a primária e a secundária. Eles

[...] definiram a socialização primária como a fase que o indivíduo atravessa na infância e mediante a qual se transforma em membro da sociedade. A socialização secundária, por sua vez, é todo o processo posterior, que incorpora o indivíduo já socializado a novos setores do mundo objetivo de sua sociedade. A socialização primária – que normalmente se dá no seio da família – costuma ser a mais importante para o indivíduo. Com ela ele adquire a linguagem, os esquemas básicos de interpretação da realidade e os rudimentos do aparato legitimador. (TEDESCO, 2001, p. 31)

Em tal sentido, conclui-se que a característica mais importante da socialização primária é “a *carga afetiva* com que são transmitidos seus conteúdos e a *identificação absoluta* com o mundo tal como os adultos o apresentam” (TEDESCO, 2001, p.31, grifos do autor). Ou seja, no seio da família a criança vai recebendo sua formação, aprendendo os hábitos, costumes e cultura da família e, o que é mais importante, nesse processo a criança se apropria de valores, normas de conduta, padrões de respeito e comportamentos adequados para a vida em família e conseqüentemente na sociedade.

Assim, a família vai decidindo quais são as informações necessárias para essa criança, de acordo com suas crenças e cultura. O mundo vai sendo apresentado a ela com uma carga de identificação e afetividade que proporciona essas aprendizagens à criança que, de modo paulatino, incorpora uma carga substancial de significados, traduzidos como base na formação da personalidade infantil.

Por sua vez, a socialização secundária é tarefa da escola, ou melhor, das instituições formadoras que, tendo como base a socialização primária, vão trabalhar a preparação para a integração social, ou seja, para o desempenho de papéis sociais na vida cotidiana e no mundo do trabalho. Partindo desse pressuposto,

os estudos de Tedesco (2001, p. 32) apontam para o problema do déficit de socialização que é provocado pelo

[...] enfraquecimento da capacidade socializadora da família corresponde, precisamente, às mudanças na carga emocional com que são transmitidos os conteúdos da socialização primária. São transmitidos com uma carga afetiva diferente da do passado, e tanto os grupos como as opções predefinidas às quais uma criança é exposta tendem a diferenciar-se, a multiplicar-se e a modificar-se com uma velocidade sem precedentes.

Essa problemática faz romper o ciclo da socialização da criança e traz efeitos para a construção de sua personalidade. Mas porque isso vem ocorrendo? A tese de Tedesco é que todas as mudanças provocadas pelo desenvolvimento da sociedade, os avanços da tecnologia e as novas configurações do mundo do trabalho acarretaram mudanças profundas na organização e estrutura familiar, o que alterou de forma significativa o papel socializador da família.

Para dizê-lo em poucas palavras, estamos assistindo a um processo pelo qual os conteúdos da formação cultural básica, da socialização primária, começam a ser transmitidos com uma carga afetiva diferente da do passado, seja porque os adultos significativos para a formação das novas gerações tendem a diferenciar-se, seja porque o ingresso nas instituições é cada vez mais precoce, seja porque, num sentido mais geral e profundo, os adultos perderam a segurança e a capacidade de definir o que querem oferecer como modelo às novas gerações. (TEDESCO, 2001, p. 34)

O que mudou nessa instituição socializadora – a família?

Hoje, falar em família e sua organização é falar de diversidade. O retrato da família mudou e ganha novas imagens, novas configurações. O fato é que poucas instituições conheceram mudanças tão significativas como a família em uma geração: o seu tamanho se reduziu e ela se tornou menos estável no que se refere à contribuição conjugal. O casamento, tal como foi concebido e valorizado socialmente, passou a ter um papel social menos central. Surgiu um novo conceito, já aceito socialmente, o de “companheiro”, aquele ou aquela com quem se vive. Esse companheiro ou companheira pode vir acompanhado de filhos, que serão incorporados pela união de uma nova família que se forma, quebrando assim os laços baseados no sangue. Existem várias formas de organização familiar: uniões informais, famílias em processo de separação, famílias monoparentais¹³, famílias reconstituídas, famílias constituídas por casais homossexuais, famílias constituídas com filhos adotivos, etc.

É importante assinalar que a família, qualquer que seja a sua estrutura nas diferentes sociedades ou mesmo no seio de uma mesma sociedade, é o primeiro

¹³ Monoparental: Constituição Federal de 1988 a define como “comunidade formada por qualquer dos pais ou seus descendentes, quer dizer, essas crianças vivem em famílias com uma nova configuração”.

núcleo de socialização da criança. Mas as mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais provocaram o surgimento de um novo “estilo de vida”, o que para Tedesco (2001) ganha maior forma na evolução do individualismo.

Diferentemente do que ocorria no século XIX, o individualismo atual envolve esferas mais amplas, relacionadas especialmente ao “estilo de vida”. A nova forma de individualismo dá ênfase, sobretudo à auto-expressão, ao respeito à liberdade interna, à expansão da personalidade. O credo de nossa época é que cada pessoa é única, cada pessoa é ou deveria ser livre, cada um de nós tem ou deveria ter o direito de criar ou construir uma forma de vida para si, e fazê-lo por meio de uma escolha livre, aberta e sem restrições. (TEDESCO, 2001, p. 33)

A partir dessa concepção, muitos adultos envolvidos com a educação de seus filhos não vêem mais sentido na educação autoritária e impositiva com que foram educados, já que esta não favorece o desenvolvimento da liberdade de escolha. Por outro lado, muitas famílias ainda não conseguiram construir uma nova forma de lidar com a educação de seus filhos e estão perdidas. Como nos aponta Freire (2000, p. 29)

A mim me dá pena e preocupação quando convivo com famílias que experimentam a “tirania da liberdade” em que as crianças podem tudo: gritam, riscam as paredes, ameaçam as visitas em face da autoridade complacente dos pais que se pensam ainda campeões da liberdade.

Neste sentido as famílias estão correndo o risco de, diante de novas exigências em relação à construção da personalidade, não oferecerem aos seus filhos um ambiente com os limites e mediações necessárias a sua efetiva construção.

Outro fator de extrema importância e complexidade na organização familiar, para Tedesco (2001), é a ausência da figura paterna. A função paterna não é mais o centro dinâmico que forma a personalidade e nem ocupa um papel tão decisivo na construção da identidade do sujeito, como já ocorreu anteriormente. E o mais preocupante, para o autor, é o fato das crianças ficarem pouco tempo com sua família, ou seja, hoje

[...] as crianças passam, desde idades muito pequenas, períodos prolongados de tempo sem a presença dos pais. Produz-se, portanto, uma diminuição do tempo real que os adultos significativos passam com seus filhos. Esse tempo é agora ocupado por outras instituições (escolas, creches, locais especiais para cuidar de crianças, clubes etc.), ou pela exposição a meios de comunicação, especialmente a televisão. Vale, pois, a pena recordar que um dos traços mais importantes da socialização pela televisão é, precisamente, que a criança está relativamente só diante das mensagens que recebe, sem a ajuda dos adultos para interpretá-las (TEDESCO, 2001, p. 34).

A televisão, para Tedesco (2001), traz muitos riscos à infância, já que suas mensagens não recebem qualquer tipo de seleção e a criança entra em contato com

o mundo tal como ela - ou pior - como a mídia o apresenta. Desde muito pequenas as crianças já estão diante da “babá eletrônica”, em contato com programas e imagens que trazem como tema a sexualidade, a violência, à capacidade dos adultos para dirigir o mundo. Esses temas, como afirma o autor, com base nos estudos de Neil Postman em seu livro: *O desaparecimento da infância*, revelam os segredos que ficavam guardados pelos adultos responsáveis pela educação das crianças, enfraquecendo sua curiosidade e, por conseguinte, a autoridade dos adultos.

Do ponto de vista dos conteúdos da socialização, a modificação mais importante consiste em que a possibilidade de escolher adiantou-se cronologicamente e estendeu-se para diversos âmbitos do “estilo de vida”. O que significam essas mudanças do ponto de vista do processo de socialização? Ampliar a possibilidade de escolha implica, em resumo, revelar o segredo que existia nesses âmbitos. A ausência de escolhas supõe a ausência de informações sobre as opções possíveis. O acesso a informação, por sua vez, acarreta a perda do segredo, a perda do tabu, a incorporação da incerteza. (TEDESCO, 2001, p. 34-35, grifos do autor)

Dentro dessa nova realidade, a identidade infantil, como afirma Tedesco (2001), que se definia pela ignorância desses segredos, passa a estar em contato com eles e os adultos perdem a cada dia a capacidade de controle sobre esses conhecimentos.

Por sua própria natureza, a programação televisiva é geral e, em conseqüência, evidencia todos os segredos da vida adulta sem respeitar idades nem sensibilidades. Por isso o advento da televisão traz consigo uma estrutura de comunicação que provoca o desaparecimento da “infância”. [...] A televisão restabelece, paradoxalmente, as condições de comunicação que existiam antes do aparecimento da imprensa, e com isso desfaz as linhas de separação entre crianças e adultos. Coloca as crianças diante das informações adultas e infantiliza os adultos, suprimindo as exigências tradicionais para o acesso à informação. (TEDESCO, 2001, p. 36, grifos do autor)

Esse contato tão cedo e por tanto tempo com a televisão sem ter por perto pessoas da família, ou seja, com uma carga afetiva positiva para fazer as intermediações necessárias, deixam as crianças à mercê dos meios sociais de comunicação.

Toda essa discussão realizada pelo autor revela a distância que está se criando entre escola e família, no que diz respeito à formação primária e secundária, ou seja,

[...] produziu-se uma nova dissociação entre família e escola, pela qual as crianças chegam à escola com um núcleo básico de desenvolvimento da personalidade caracterizado seja pela debilidade dos quadros de referência, seja por quadros de referência que diferem dos que a escola supõe e para os quais se preparou. (TEDESCO, 2001, p.36)

Tanto a escola quanto a família perderam a capacidade socializadora na sociedade contemporânea. A família não está cumprindo com a socialização primária na atualidade e a escola, diante das crianças com a formação falha da socialização primária, fica impedida de realizar a formação secundária.

Não é que a escola tenha perdido totalmente sua capacidade socializadora, mas não está conseguindo dar conta dessa nova tarefa de trabalhar a socialização primária e está realizando precariamente a socialização secundária. No que diz respeito à escola, são múltiplos os fatores que contribuíram para esse fenômeno. Como afirma Tedesco (2001, p. 37), “vão desde fatores internos, tais como a massificação da educação, a perda de prestígio dos docentes e a rigidez dos sistemas educacionais, até fatores externos, como o dinamismo e a rapidez da criação de conhecimentos e o aparecimento dos meios de comunicação de massa”.

O mais importante é a perda da capacidade socializadora do professor, ou seja, a socialização secundária, dada pela crise da autoridade que, segundo Tedesco (2001, p. 38), se dá pelo “desaparecimento da distinção entre professor e aluno”. Ou seja, pela fraca distinção entre professor e aluno, e mais, a dificuldade de se “manter a coerência entre um sistema educacional que se expande cada vez mais e um mercado de trabalho que se reduz e tende a eliminar as posições intermediárias”.

Estamos vivendo um período crítico no que diz respeito ao papel da escola frente à sociedade, que possui cada vez menos um potencial emancipador. Caiu por terra a promessa de ascensão social advinda dos títulos escolares. Hoje, segundo Tedesco (2001, p. 41), “a ultrapassagem dos escalões da hierarquia educacional garante cada vez menos a superação dos escalões das posições sociais”.

Outro conceito tratado pelo autor é a ausência de sentido, ou seja, a perda das perspectivas, dos ideais, de utopia.

A perda de sentido tem conseqüências muito importantes para a educação entendida como processo de socialização, já que deixa os educadores sem pontos de referência. Nas condições atuais, essa perda de sentido tem, no mínimo, três conseqüências importantes: a) reduz o futuro e as perspectivas de trajetória tanto individual como social a um único critério dominante, o critério econômico. [...] b) coloca a transmissão das identidades, tanto culturais como profissionais ou políticas, em termos regressivos. [...] c) [...] fortalece-se o imobilismo e gera-se uma forte desconfiança ante qualquer idéia de transformação. (TEDESCO, 2001, p. 43)

Dentro dessa nova realidade, perdemos nossas referências, o que para Tedesco (2001) nos faz ter a imperiosa necessidade de construir a nossa própria identidade. Nesse sentido a escola tem um papel extremamente importante, o de mediar

essa construção. Mas, o indivíduo social, o sujeito, ganha uma responsabilidade ainda maior que é a de construir a sua própria identidade. “Ao contrário das situações tradicionais nas quais o indivíduo incorporava sistemas que existiam de forma independente, agora a pessoa incorpora fragmentos dispersos de realidade e é ela que deve reconstruir o sistema” (TEDESCO, 2001 p.72).

Essas mudanças no processo de construção da identidade afetam profundamente o papel e as modalidades da atividade educativa, em particular a educação formal. E educação formal – desde a escola primária até a universidade – foi organizada sobre dois grandes pressupostos. O primeiro deles consiste em sustentar que o núcleo básico da socialização já está dado pela família. O segundo supõe que há um modelo cultural dominante, hegemônico, que a escola deve transmitir. A expansão do individualismo provocou a crise desses dois pressupostos e com isso uma crise sem precedentes nas formas de organização da atividade educativa. (TEDESCO, 2001, p. 73)

No que diz respeito à perda do poder do modelo cultural hegemônico, o autor afirma que estamos no meio de uma sociedade em que impera a diversidade cultural. Esse fenômeno e a diminuição da capacidade socializadora da família “afetam especialmente o processo de socialização primária” e trazem para a escola algumas conseqüências desafiadoras (TEDESCO, 2001, p. 74).

A secundarização da socialização primária expressa-se fundamentalmente pelo ingresso cada vez mais precoce em instituições escolares, e pelo menor tempo passado com os adultos mais significativos (pais e mães), substituídos por outros adultos mais distantes e neutros afetivamente ou pelo contato com os meios de comunicação. Mas a primarização da socialização secundária, por sua vez, é um fenômeno que se caracteriza pela incorporação de maior carga afetiva na atividade em instituições secundárias. (...) A televisão, como agente de socialização, não mobiliza fundamentalmente a racionalidade, mas a afetividade, que é precisamente o traço central da socialização primária. Porém, além da televisão, os vínculos primários tendem a ser cada vez mais exigidos no conjunto das instituições sociais como na atividade profissional. (TEDESCO, 2001 p. 74-75)

Toda essa discussão é muito complexa e dentro dos limites de nosso trabalho não a desenvolvemos em todas as suas dimensões. O que queremos ressaltar nesse processo de transformações é que talvez um dos maiores desafios apontados para a escola seja o de trabalhar a formação da personalidade, que é a base para a formação desse novo cidadão que terá o desafio de viver dignamente e com responsabilidade na sociedade, tema que desenvolveremos no tópico seguinte.

Outro aspecto extremamente importante de que tratamos anteriormente é o papel do conhecimento e da informação na sociedade contemporânea, que influencia de maneira direta as finalidades e os desafios da educação. Trazemos, então, as contribuições de Pimenta (2002a) para elucidar esta questão.

Conhecer é mais que obter informações. Conhecer significa trabalhar as informações: analisá-las, organizá-las, identificá-las, diferenciá-las, contextualizá-las, relacioná-las. Para a autora, para se chegar ao conhecimento, é necessário envolver e estimular a inteligência, a consciência e/ou a sabedoria, ou seja, “[...] vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento; consciência e sabedoria envolvem reflexão [...]” (PIMENTA, 2002a, p. 22).

Trabalhar as informações na perspectiva de transformá-las em conhecimento é uma tarefa da escola. Para a escola cabe, então, o desafio de fazer a mediação entre a sociedade da informação e os alunos, para que estes construam conhecimento. E mais, para Pimenta esta perspectiva faz da educação

[...] um processo de humanização; que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo adiante. Enquanto prática social é realizada por todas as instituições da sociedade. Enquanto processo sistemático e intencional ocorre em algumas, dentre as quais se destaca a escola. A educação escolar, por sua vez, está assentada fundamentalmente no trabalho dos professores e dos alunos, cuja finalidade é contribuir com o processo de humanização (PIMENTA, 2002a, p. 23).

Pimenta (2005, p. 98) aponta outros dois grandes desafios para a escola:

[...] a sociedade da esgarçada das condições humanas, traduzida na violência, na concentração de renda na mão de minorias, na destruição da vida pelas drogas, pela destruição do meio ambiente, pela destruição da relação interpessoal, etc.; sociedade do não-emprego e das novas configurações do trabalho.

É o que ressalta Pimenta (2005) essa problemática se manifesta nas instituições educativas de todas as camadas sociais e de todos os países, os desenvolvidos e os periféricos. E reforçam a necessidade de a escola assumir de forma sistemática a formação da personalidade das crianças e jovens para a vida nessa sociedade que reclama por um maior convívio coletivo, responsabilidade social e aceitação das diferenças, entre outros.

A sociedade do não-emprego reclama por um novo trabalhador e isso, para a autora, fez com que em pouco tempo o trabalhador passasse a

[...] ser valorizado como alguém que sabe pensar e propor, embora com a finalidade de gerar maior produtividade, que gere mais lucro. Não está em pauta o desenvolvimento da capacidade de pensar como atributo constitutivo do humano nem como condição para propor soluções para melhor distribuição do que se gera com o lucro. É nesse tênue equilíbrio, nessa tênue questão que põe em pauta as finalidades do pensar e do criar que é necessário diferenciar o papel das instituições educativas e o trabalho que desenvolvem com as informações e o conhecimento. (PIMENTA, 2002b, p. 101)

Outro autor também discute essa temática, mas com algumas diferenças. Para Tedesco (2001, p. 46) “o papel do conhecimento, da informação e da inteligência das pessoas no processo produtivo, e seus prognósticos são, em geral, otimistas tanto do ponto de vista estritamente econômico como social, político e cultural”. Esses aspectos fazem parte tanto das exigências de um novo trabalhador como das exigências de um novo cidadão. Com isso tem-se uma proximidade jamais vista entre o mundo da escola, do trabalho e da sociedade.

Para nós, essa tendência, muito interessante por sinal, ainda não é uma realidade nos países periféricos, marcados pela divisão de classes sociais e pelo grande problema da exclusão social e do próprio mercado de trabalho.

Os estudos do autor revelam uma nova configuração para o mundo do trabalho nas empresas e as funções dentro delas serão classificadas “em categorias vinculadas à intensidade de conhecimento que utilizem” (TEDESCO, 2001, p. 47). A nova estrutura organizacional das empresas passará a dividir seus funcionários por categorias, ou seja, “o pessoal dos serviços rotineiros, o pessoal de serviços pessoais e o pessoal de serviços simbólicos” (TEDESCO, 2001, p. 47).

Para o mesmo autor:

Os serviços *rotineiros* implicam a execução de tarefas repetitivas levadas a cabo seja em atividades de produção em escala, seja em atividades repetitivas de empresas modernas (alimentar os computadores com dados, por exemplo). [...] os trabalhadores devem se capazes de ler, escrever e efetuar operações simples de computação. Mas suas virtudes principais são a lealdade, a confiabilidade e a capacidade para ser dirigidos (p. 47).

Os *serviços pessoais* também supõem a realização de tarefas rotineiras e repetitivas que não requerem muita educação. Mas a principal diferença com os serviços rotineiros é que os serviços pessoais efetuam-se cara a cara e não podem ser oferecidos globalmente. O trabalhador trabalha só ou em pequenos grupos (serventes, babás, empregados de hotéis, caixas, taxistas, mecânicos, encanadores, carpinteiros etc.), e não no quadro de empresas com significativa produção em escala (p. 48).

[...]

Os *serviços simbólicos*, por último, são aqueles que se referem aos três grandes tipos de atividades que se realizam nas empresas de alta tecnologia: identificação de problemas, solução de problemas e definição de estratégias. Nesse grupo incluem-se os projetistas, os engenheiros, os cientistas e pesquisadores, os responsáveis por relações públicas, os advogados etc. Suas rendas dependem da qualidade, originalidade e inteligência de suas contribuições, e o exercício de sua atividade implica o desenvolvimento de quatro capacidades básicas: a abstração, o pensamento sistêmico, a experimentação e a capacidade de trabalhar em equipe. (p. 48.)

Tudo isso aponta para a necessidade dos trabalhadores terem uma grande capacidade de abstração. “O trabalhador deve ser capaz de descobrir os padrões que ordenam os diferentes aspectos da realidade. [...] Dessa perspectiva o trabalhador

“simbólico” deve ser educado para a criatividade e curiosidade” (TEDESCO, 2001, p. 47, grifo do autor), tarefas essenciais para a educação contemporânea.

Desenvolver o pensamento sistêmico e dar um passo além da abstração. Nossa tendência natural é pensar a realidade em compartimentos separados. A educação formal perpetuou essa tendência ao oferecer enfoques “disciplinares” que dividem a realidade. Mas descobrir novas oportunidades ou novas soluções para os problemas requer a compreensão dos processos pelos quais as diferentes partes da realidade se interconectam. Além de resolver um problema, os alunos deveriam ser treinados a analisar por que ele surgiu e como se relaciona com outros problemas existentes ou potenciais (TEDESCO, 2001, p. 48-49).

Nessa perspectiva, a escola tem que assumir uma nova forma de trabalhar o conhecimento, pois para desenvolver “as formas mais complexas de abstração e pensamento sistêmico, é necessário aprender a experimentar”. Sendo assim, para o autor, temos a imperiosa necessidade de realizar uma “aprendizagem grupal. Aprender a buscar e aceitar a crítica dos pares, solicitar ajuda, dar crédito aos outros etc. é fundamental nesse tipo de trabalhador” (TEDESCO, 2001 p. 49). E mais

Dessa perspectiva de análise, as empresas modernas aparecem como um paradigma de funcionamento baseado no desenvolvimento pleno das melhores capacidades do ser humano. Estaríamos diante de uma circunstância histórica inédita, na qual as capacidades para o desempenho no processo produtivo seriam as mesmas requeridas para o papel de cidadão e para o desenvolvimento pessoal. [...] Nos novos modelos de produção, porém, existem a possibilidade e a necessidade de pôr em jogo as mesmas capacidades requeridas nos níveis pessoal e social.

É importante assinalar que a finalidade da educação, para o autor,

[...] não é apenas formar trabalhadores, mas também formar cidadãos com capacidades tais como o domínio da língua, a compreensão dos fundamentos das ciências e das novas tecnologias, o pensamento crítico, a capacidade de analisar um problema, distinguir fatos e conseqüências, a capacidade de adaptar-se a situações novas, a capacidade de comunicar-se e de compreender pelo menos uma língua estrangeira, a capacidade de trabalhar em equipe, o gosto pelo risco, o sentido da responsabilidade e da disciplina pessoal, o sentido da decisão e do compromisso, a iniciativa, a curiosidade, a criatividade, o espírito de profissionalismo, a busca da excelência, o sentido da competência, o sentido do serviço à comunidade e do civismo (TEDESCO, 2001, p. 50).

Tão importante quanto a aquisição de conhecimentos e competências, hoje mais do que nunca se faz necessário, como afirma o Tedesco (2001, p. 51), trabalhar a “educação do caráter, da abertura cultural e do despertar da responsabilidade social”. E mais, temos também um grande desafio que é a “demanda de qualidade para todos os seres humanos capazes de aprender, constitui a alternativa socialmente mais legítima” (TEDESCO, 2001, p. 52).

Nessa sociedade, cujo mundo do trabalho está cada vez mais restrito e exigente, temos a necessidade de uma educação socialmente mais legítima, com um fundamento ético e sócio-político. E tudo isso não se faz com poucos investimentos. É preciso interesse político, investimentos e envolvimento da sociedade para que esse desafio seja superado. E para Tedesco (2001, p. 94)

A mudança mais importante suscitada pelas novas demandas à educação é que ela deverá incorporar de forma sistemática a tarefa de formação da *personalidade*. (...) a escola – ou, se quisermos ser mais prudentes, as formas institucionalizadas de educação – deve, em síntese, formar não só o núcleo básico do desenvolvimento cognitivo, mas também o núcleo básico da personalidade. Isso significa que a escola tenderá a assumir características de uma instituição total. Embora essas características de instituição total já estivessem presentes no modelo tradicional, particularmente nos primeiros anos da escola primária, agora aparecem como uma demanda que cresce para o conjunto do sistema. A formação da personalidade dos jovens e dos futuros profissionais é hoje uma exigência crescente. (grifos do autor)

Todos esses apontamentos feitos pelo autor servem de base para a construção do novo pacto educativo. Mas o que não podemos deixar de ressaltar, sem cairmos no pessimismo ou em uma atitude defensiva em relação à escola, ou ainda, cairmos no discurso triunfalista de que a educação tudo pode, é deixar claro que a educação da maneira com que tem sido realizada, acaba colaborando para que a classe popular receba a formação que leva aos “serviços rotineiros” descritos por Tedesco (2001). Temos, então, um grande desafio para a escola: incluir a classe popular nesses outros serviços, nesses outros escalões do mundo social e do trabalho. Mas, não podemos nos esquecer de que essa tarefa não é só da escola e nem poderia ser, tamanha é sua complexidade. É necessário que a sociedade como um todo se empenhe na luta contra as desigualdades do sistema capitalista.

A escola precisa formar para a vida nessa nova sociedade cheia de novas exigências, mas que também precisa muito de velhos valores que não se tornaram obsoletos com o tempo e sim extremamente necessários. É necessária ainda a capacidade de encarar a vida de frente como pessoas de “bem”, com princípios éticos, solidários, respeito ao outro, amor pela natureza. São necessárias pessoas capazes de traçar um futuro e viver o presente, não pensando só em si, mas pensando no que é melhor para todos, pessoas sensatas capazes de analisar e refletir sobre suas próprias ações e não aquelas que se deixam levar “pela maré” e tomam atitudes que se aproximam da barbárie, como a violência e o crime.

Nesse sentido defendemos em nosso trabalho, diante dos desafios apontados pelos autores aqui citados, três desafios que elegemos como os que deverão

nortear a construção de uma escola possível – popular e democrática: a formação da personalidade, o trabalho com as diferenças e o trabalho com a comunidade.

2.3 A escola e a responsabilidade pela formação da personalidade; trabalho com as diferenças; trabalho com a comunidade

Vimos que a escola está diante de muitos desafios que surgiram com o desenvolvimento da sociedade, o avanço da ciência e das tecnologias; com isso, torna-se imperioso que ela e seus atores assumam a tarefa de formação da personalidade do educando, trabalhar com as diferenças e com a comunidade.

Nesse sentido desenvolvemos nossas discussões falando em primeiro lugar a respeito da formação da personalidade, tarefa difícil, e em que o indivíduo tem papel central. Mas para que isso aconteça é imprescindível que esse indivíduo construa a sua identidade, que também é um grande desafio aos sujeitos sociais. Utilizamos para essa discussão as contribuições de Tedesco (2001, p. 77).

A construção da identidade implica estabelecer, tanto no nível social como individual, uma determinada articulação entre o estável e o dinâmico. No plano da ética, por exemplo, a construção da identidade supõe a articulação entre o núcleo “duro” e um conjunto “mole” de valores e regras de conduta; no plano social, a identidade também se define pela articulação entre o desenvolvimento da individualidade e o desenvolvimento da sociabilidade, entre o obrigatório e o eletivo, entre o próprio e o alheio, entre o local e o universal, entre a continuidade histórica e a transformação. (grifos do autor)

Todos esses aspectos extremamente importantes para a construção da identidade foram abalados pela crise da modernidade, onde as certezas cederam lugar às incertezas. Como afirma Giddens (2002, p. 33), “vivemos na sociedade do risco”, o que significa “viver com uma atitude calculista em relação às possibilidades de ação, positivas e negativas, com que somos continuamente confrontados, como indivíduos e globalmente em nossa existência social contemporânea”.

Vivemos em risco porque perdemos nossos quadros de referência, dada a instabilidade econômica, emocional e cultural. Os riscos se tornaram elemento central da nova realidade. Saber lidar com eles, desde o campo pessoal até o mundial, é vital para o ser humano neste momento histórico.

Do ponto de vista educacional há, para Tedesco (2001), questões cruciais a serem analisadas: “Quanta estabilidade, por exemplo, é necessária para a mudança? Quanta segurança dos próprios valores é necessária para ser tolerante? Quanto individualismo é necessário para ser solidário? Quanta repetição se requer para ser criativo?” (TEDESCO, 2001, p.78).

A conclusão mais clara que se pode extrair da experiência histórica e do desenvolvimento da personalidade individual é que tanto a ausência como a presença total de um núcleo sólido de valores e capacidades cognitivas implicam construir valores de tolerância, de abertura e de flexibilidade, assim como atividades intelectuais flexíveis e criativas. [...] a ausência total de quadros de referência também gera atitudes de anomia, de dissociação e desvinculação social, e a busca de proteção mediante a recriação de vínculos tradicionais. (TEDESCO, 2001, p. 79).

Necessitamos definir então quais serão os princípios do trabalho de formação da personalidade. Um dos princípios mais relevantes talvez fosse o desenvolvimento da tolerância, ou seja, respeito ao direito que os indivíduos têm de agir, pensar e sentir de modo diverso do nosso que, para o autor, é “o desaparecimento da concepção do “diferente” como um inimigo” (TEDESCO, 2001, p. 80).

Outro princípio é o da responsabilidade social, ou seja, temos hoje um poder maior de decisão dos cidadãos, pela democratização da sociedade.

O tema da responsabilidade constitui, por isso, um tema central nas reflexões sobre o futuro. Na medida em que se enfraquecem as regulações externas, na medida em que as decisões não são tomadas por outros, mas por nós mesmos, aumenta o papel da responsabilidade individual ou grupal em relação às decisões. A formação ética torna-se, então, um requisito central da formação cidadã. [...] O desafio que os processos de construção de uma nova cultura cidadã enfrentam consiste, pois, em oferecer alternativas não-excludentes, alternativas tolerantes e pacíficas à demanda de formação ética (TEDESCO, 2001, p. 82).

Esse princípio traz novamente para a escola a tarefa da socialização, contudo, com um novo conceito apresentado pelo autor: a “socialização moderna consiste, precisamente, em desenvolver a capacidade de reconhecer o outro como sujeito”; e mais, traz a responsabilidade de desenvolver a capacidade de aceitação, ou seja, “aprender e aceitar que temos uma história comum, valores comuns, um destino comum” (TEDESCO, 2001, p. 82-83).

Outro princípio extremamente relevante é o da escolha. Cada vez mais cedo estamos diante desse desafio, que é individual, mas que pode trazer conseqüências para a vida coletiva. Tem-se aí mais uma tarefa para a educação

O desenvolvimento da capacidade de escolher supõe uma pedagogia muito diferente da vigente em nossos sistemas escolares. O trabalho em equipe, a solidariedade ativa entre os membros do grupo e o desenvolvimento da capacidade de escutar constituem, entre outros, os elementos centrais dessa pedagogia que devemos desenvolver do ponto de vista teórico e prático. (TEDESCO, 2001, p. 84)

É importante assinalar que esse trabalho é individual, pessoal, que não cabe na escola como está organizada, pelo princípio homogeneizador, acostumada a planejar suas ações pedagógicas para o grupo, sem considerar as suas individualidades.

Como afirma Tedesco (2001), a “construção das identidades e a construção da inteligência são processos muito exigentes em termos de trabalho subjetivo”. E o essencial para o desenvolvimento desse trabalho é a motivação, ou seja, os alunos têm que querer aprender, porque o processo de aprendizagem exige esforço e busca de significatividade.

Têm-se então muitos desafios para o professor, um profissional da educação que além das competências técnicas “tende a incluir cada vez mais todas as dimensões da personalidade” em seu trabalho (TEDESCO, 2001, p. 75). Escola e professores poderão colaborar de forma imprescindível na construção de concepções mais tolerantes e diversas nesse novo sujeito que se está construindo. Mas essa tarefa não é só da escola. É preciso um envolvimento concreto de todas as instituições sociais, a família, a escola, os meios de comunicação social, as empresas e um comprometimento das políticas públicas no sentido da efetivação desse trabalho.

[...] sabemos que para que se suprimam as desigualdades é preciso levar em conta as diferenças, e, além disso, o desenvolvimento da personalidade supõe também que se ensine a assumir a escolha das identidades de gênero, religião e cultura. A assunção da tarefa de formação da personalidade afeta, pois todas as dimensões da instituição escolar: desde a definição do currículo até os critérios de avaliação e o corpo docente. A escola, transformada agora em “instituição total” estará exposta a todos os riscos dos particularismos. Mas, inversamente, os particularismos estarão também muito mais expostos à ação das instituições públicas. (TEDESCO, 2001, p. 95)

Em consequência do fenômeno acima apresentado, a escola tem que assumir a tarefa de trabalhar os valores: “responsabilidade, tolerância, justiça e solidariedade constituem o corpo central da formação dos cidadãos. A formação desses valores não pode mais ser deixada a cargo do processo espontâneo da vida social” (TEDESCO, 2001, p. 96). E para não cair na armadilha de um modelo padrão de personalidade, que vai contra tudo que esse fenômeno exige, a escola, segundo Tedesco (2001, p. 97) deverá

Promover o vínculo entre os diferentes, promover a discussão, o diálogo e a troca constituem o limite a qualquer tentativa de imposição de um único modelo de personalidade. Assim, e diante da grande diversidade de opções que um sujeito encontrará no desenvolvimento de seus vínculos sociais, a função da escola em relação à formação da personalidade é estabelecer os quadros de referência que permitirão a cada um escolher e construir sua ou suas múltiplas identidades.

Em se tratando do trabalho com os valores, sabemos que a criança quando chega à escola já traz consigo valores, de acordo com as experiências estabelecidas na relação com sua família, grupo social. Ou seja, em nossa relação com o meio, os objetos, as pessoas, as situações não nos são indiferentes, desenvolvemos

nossas preferências e a cada uma delas atribuímos menor ou maior importância; nesse processo vamos construindo nossos valores.

Sena (2007, p. 110), na leitura de Sanmartín (2005) nos aponta que

[...] os valores são internalizados por meio dos processos de socialização e de transmissão entre os seres humanos, de maneira que tudo o que se faça para uma criança incidirá no processo de formação de sua personalidade. Um valor engloba três elementos: o que se prefere, uma pessoa que prefere e o contexto em que tem lugar essa escolha ou preferência.

Segundo o mesmo autor, é principalmente ao longo da infância e durante a adolescência que as crianças e os jovens consolidam seu esquema fundamental de valores, quando passam de uma moral heterônoma, segundo a qual são guiados pelas opiniões e normas dos mais velhos (pais, educadores, treinadores) a uma moral autônoma que, segundo Kholberg (1969), “acontece de forma paralela ao desenvolvimento do juízo moral”. (SANMARTIN, 2005, p. 51)

Os valores são internalizados por uma prática social que os incorpora durante a própria realização das etapas que lhe dão forma, “mas a incorporação de tais valores só é possível na medida em que eles tomam corpo no comportamento dos atores envolvidos na prática” (PUIG, 2004, p. 77)

As práticas docentes, por sua vez, devem possibilitar um equilíbrio entre o desenvolvimento dos valores pessoais, ou seja, do indivíduo e o desenvolvimento dos valores sociais, ou seja, do grupo. Não se pode enfatizar nem os valores individuais em detrimento dos sociais, nem o contrário. Só assim a prática educativa poderá contribuir para uma formação positiva da personalidade da criança.

Nesse processo em que se dá a prática docente, há que se privilegiar inter-relações que propiciem a vivência de valores positivos como cooperação, aceitação das diferenças, solidariedade, respeito mútuo, que serão internalizados e cristalizados pelos alunos em sua personalidade.

Sendo assim, o professor estará direcionando conscientemente sua prática, planejando e organizando o ambiente escolar e as suas intervenções para uma perspectiva de convivência nos moldes dos valores objetivados.

Outro desafio extremamente importante e complexo é o trabalho de aceitação das diferenças. Têm-se hoje a imperiosa necessidade de uma educação de qualidade para todos, porque acreditamos que todos são capazes de aprender, temos que aceitar e trabalhar com as diferenças. Esse trabalho deve se pautar pelo objetivo de aprender com o outro, com sua cultura, ou seja, suas formas de vida e expressão. Nesse

sentido partimos do pressuposto de que é com o respeito à singularidade dos indivíduos que poderemos adquirir o respeito, a tolerância na convivência com o outro e sua cultura. É como afirma Sacristán (2007, p. 150)

No exercício do direito à educação, deverá se respeitar o direito a criança a ser protegida contra as práticas que possam fomentar a discriminação racial, religiosa ou de qualquer outro tipo, assim como ser educado em um espírito de compreensão, tolerância, amizade entre os povos, paz e fraternidade universal e com plena consciência de que dedicar suas energias e atitudes em favor dos semelhantes.

À escola cabe o desafio de integrar as pessoas e principalmente a escola pública tem o dever de, como afirma Tedesco (2001, p. 76), “recrutar e tratar seus alunos independentemente de sua raça, religião, gênero ou ideologia política”. O trabalho mais importante é o de valorizar o trabalho em equipe, a solidariedade, o reconhecimento e o respeito às diferenças. É preciso aprender a conviver juntos, assumir responsabilidades coletivas.

Para finalizarmos este tópico, um desafio muito suscitado atualmente é o trabalho com a comunidade, tratado por Barroso (2004) como necessário para a educação contemporânea.

A escola pública desenvolveu-se baseada no princípio de regulação e organização do Estado, tendo sempre uma visível aversão à participação dos alunos e suas famílias (comunidade local) em sua organização. Para Barroso (2004), esse foi e é um dos maiores “pecados” da escola pública, pois foi, entre outros, o causador da crise que ela enfrenta hoje.

[...] os grandes problemas da escola estão relacionados quer com a perda de sentimento de pertença (dimensão comunidade) dos seus membros (alunos e professores), quer com o não-reconhecimento da existência de objetivos e interesses comuns por parte dos seus participantes (dimensão societal). (BARROSO, 2004, p. 55, grifos do autor)

Para o autor, uma possível tentativa de reverter esse quadro seria o de recuperar o sentido comunitário da escola pública, buscando como princípios fundadores as ações coletivas da comunidade escolar, ou seja, atores da escola e a comunidade local com o desafio comum de recuperar o sentido social da escola pública.

A escola não pode ser uma “ilha” na comunidade, ela tem que buscar uma integração que possibilite a todos, os atores da escola e comunidade local, o sentimento de pertença a esta instituição, cujo maior objetivo é o ensino e aprendizagem dos alunos.

Temos assim, segundo Barroso (2004, p. 56), um grande desafio: “é preciso desenvolver uma perspectiva sociocomunitária na regulação, organização e gestão local da escola pública que permita restaurar os laços de sociabilidade entre professores, alunos e comunidade em geral”. Para que isso aconteça, faz-se necessário pensar a escola quanto a sua missão e modo de funcionamento. Nos referenciais propostos pelo autor estão: “serviço local do estado, organização de profissionais, serviço público de solidariedade social e associação local”.

- No primeiro caso (serviço local do Estado), o objetivo é garantir que cada escola pública cumpra a missão educativa que o Estado deve assegurar, dentro dos princípios constitucionais de democraticidade, igualdade de oportunidades, equidade e satisfação dos interesses coletivos.
- No segundo caso (organização de profissionais), o objetivo é permitir que a relação pedagógica necessária ao processo de aprendizagem se baseie numa relação profissional face a face, em que o prestador do serviço educador (o professor) desenvolva a sua ação como o agente dos interesses do segundo (o aluno-cidadão e suas famílias), devido à confiança que nele depositam e ao capital de conhecimentos e de informações que possui.
- No terceiro caso (serviço público de solidariedade social), o objetivo é garantir (em particular na escola básica obrigatória) o atendimento adequado às situações familiares e económicas dos alunos e à satisfação das suas necessidades sociais fundamentais, não só através da ação concertada dos serviços e técnicos do Estado que exercem funções nos domínios da saúde, segurança e ação social, mas também mediante a mobilização, participação e solidariedade da comunidade local organizada.
- No quarto caso (associação local), o objetivo é possibilitar a expressão de interesses individuais e coletivos das crianças e dos jovens, mas também das suas famílias e de outros membros da sociedade local, através de múltiplas formas organizativas e associativas, no quadro de uma ampla função educativa, cultural e lúdica da escola e no respeito pelo pleno desenvolvimento pessoal e social dos alunos (BARROSO, 2004, p. 57).

É imprescindível um trabalho integrado e articulado com a comunidade. Para tanto se faz necessária uma gestão participativa que desenvolva sua função central, que é a aprendizagem de seus educandos, mas que também, segundo Barroso (1999, p. 21), propicie atividades “significativas dentro da comunidade em que a escola está inserida e a aquisição de conhecimento relevante sobre o mundo em geral”. É preciso reconhecer a “escola como um lugar central de gestão e a comunidade local (em particular os pais dos alunos) como um parceiro essencial na tomada de decisão” (BARROSO, 1999, p. 132, grifos do autor).

Os *alunos e suas famílias*, com base na legitimidade dos seus direitos de cidadãos e utilizadores directamente interessados e afectados pelo serviço público de educação, têm, como principal finalidade, exercerem o controlo social sobre a escola, no sentido de assegurarem a sua democraticidade, igualdade, equidade e eficácia. Isso faz-se, não só, através de mecanismos de prestação de contas por parte dos diferentes níveis da administração, mas também, através da responsabilização e participação directa, dos alunos e suas famílias, nos debates, acordos, compromissos e decisões, necessários à

definição, construção, execução e avaliação de um projecto educativo comum de escola (BARROSO, 1999, p. 132, grifos do autor).

Partindo desse pressuposto, faz-se necessário aos professores, profissionais da educação, prestadores de um serviço que é público e, mais do que isso, com responsabilidade social, dedicar-se ao trabalho no contexto pedagógico com os alunos, mas ter clara também a necessidade de “intervenções de carácter social, cultural e cívico, quer com os alunos e suas famílias, quer com a comunidade local no seu conjunto” (BARROSO, 1999, p.132).

A tese desenvolvida pelo autor é a de que é preciso criar uma verdadeira “cultura da participação” que envolva não somente a escola, mas também a comunidade local. E esse envolvimento pode ser articulado por uma gestão participativa¹⁴, que para o autor é “um conjunto de princípios e processos que defendem e permitem o envolvimento regular e significativo dos trabalhadores na tomada de decisão”. Todas as pessoas envolvidas têm a responsabilidade e são ouvidas para tomar decisões em relação aos problemas e ao cotidiano da escola.

Como já foi dito, as famílias são as primeiras responsáveis pela educação das crianças e jovens e a escola que deseja a sua participação mais efetiva deve proporcionar um ambiente de participação. Os pais

[...] como responsáveis legais da educação dos alunos, devem dispor dos meios para acompanhar a escolarização do seu educando e interferir na defesa dos seus interesses, no quadro das normas definidas para o serviço público da educação nacional e no respeito pelas competências profissionais dos professores (BARROSO, 1999, s/n).

Dentro dessa nova realidade de participação na escola, é preciso ter bem clara qual é a concepção de família que a escola possui.

As famílias constituem estruturas sociais com um impacto determinante no processo de socialização das crianças e dos jovens. Nesse sentido, é importante que a organização e gestão da escola permitam o envolvimento da família dos alunos, em particular do pai e da mãe, como co-educadores. Esse envolvimento deve ter como principais finalidades: articular as práticas escolares com as práticas educativas familiares; beneficiar do contributo dos seus membros, como educadores, em actividades de natureza socio-educativa; associar os pais à tomada de decisão sobre questões que afectam directamente as modalidades da sua colaboração com a escola, ou que se prendem com o modo como a escola define e realiza os seus objectivos (BARROSO, 1999, p. 13)

¹⁴ Gestão participativa: a designação é usada por analogia com o que se passa em outras línguas (*gestion participative* ou *participatory management*) e porque se pretende significar que é uma forma de gestão que cria condições para a participação dos diferentes membros de uma organização. Contudo o termo “gestão participativa”, em certo sentido, pareceria mais ajustado, pois põe a tónica no fato de, para possibilitar a participação (isto é, “ser participativa”, a gestão tem de ser, em si mesma, “participada”. Caderno de organização e gestão curricular – Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. João Barroso. Pesquisa da internet 31/12/2007 07:04 h

Para que esse trabalho de parceria aconteça entre escola e família e se crie realmente a cultura da participação, afirma Barroso (1999, p.14): “devemos criar condições para que um número cada vez maior e diversificado de pais possa ter um papel de relevo e intervenção no regular funcionamento e vida da escola”. E para o autor essa parceria encontra terreno fértil em uma gestão participativa, com uma equipe coesa e democrática.

Sabemos que, apesar de os documentos que organizam e regulam a escola fazerem referência a um trabalho de gestão participativa, nosso sistema de ensino da forma como está estruturado não colabora para que isso de fato aconteça. E mais, se está acontecendo é pela boa vontade e comprometimento de alguns gestores e profissionais de escolas interessados em fazer a diferença e comprometidos com uma educação de qualidade.

CAPÍTULO 3 PRÁTICAS DOCENTES NECESSÁRIAS AO PROFESSOR PARA O TRABALHO NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Neste capítulo buscamos compreender as práticas docentes como possibilitadoras da construção de conhecimentos e a escola enquanto local de organização do trabalho docente, partindo do princípio da escola pública, popular e democrática.

Trabalhar na escola não é tarefa fácil, pois diante da realidade de hoje temos uma educação que nos desafia com sua dinâmica, suas “crises” e seus “problemas”. A escola, portanto, está mergulhada em novos desafios advindos das mudanças sociais, econômicas, culturais e políticas da sociedade contemporânea.

Todas estas transformações trouxeram à sociedade muitas expectativas em relação à escola, como uma formação cultural e científica capaz de proporcionar uma inserção em todas as esferas na sociedade. Contudo, afirmamos que a escola sozinha não dá conta de tantos problemas que urgem por soluções, o que podemos afirmar é, como nos aponta Freire (2000, p. 67),

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, dá equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos.

Muito se tem a fazer pela escola. Mas essa tarefa não é só da escola e de quem a vive, mas de toda a sociedade. A sociedade também tem que buscar a transformação, lutar por uma maior igualdade, uma maior qualidade de vida para a classe popular, igualdade de direitos e de resultados efetivos na vida das pessoas. A tarefa da educação, poderíamos assim dizer, como o fez Pimenta (2005, p. 97) é “inserir as crianças e os jovens tanto no avanço civilizatório, para que dele usufruam como na problemática do mundo de hoje, por intermédio da reflexão, do conhecimento, da análise, da compreensão, da contextualização, do desenvolvimento de habilidades e de atitudes”.

Em relação aos professores, também foram criadas expectativas. É no professor que se deposita grande parte da responsabilidade pela condição das novas

gerações aos novos paradigmas científicos, éticos e culturais. É o que afirma Barroso (2006, p. 126):

Os professores estão mais expostos e facilmente se transformam no “bode expiatório” de todos os males que afligem a escola e a educação das crianças e dos jovens. A pressão para mudar de métodos, de práticas, de papéis, é grande. O apelo à sua dedicação, motivação, entusiasmo é permanente. A intensidade do trabalho é cada vez maior e as condições mais difíceis.

Diante disso, como fica a profissão docente? Como destaca Montero (2005), a profissão do ensino nasceu como qualquer outra ocupação-profissão de um processo de divisão do trabalho. Se afirmamos no capítulo anterior que temos novas configurações para o trabalho, também podemos afirmar que temos novas configurações para a profissão docente.

Para compreendermos um pouco mais essa afirmação temos que falar da condição de “profissional” do professor. É nos anos 90 que essa discussão vem à tona, na tentativa de muitos teóricos buscarem um maior reconhecimento social da profissão docente. Nesse trabalho enfocaremos a concepção do ensino como profissão que pode, como afirma Montero (2005, p. 90), determinar

[...] as características da tarefa do ensino, o papel a desempenhar por professores e professoras nos diversos contextos em que realizam sua tarefa, os conflitos provocados pelas diferentes expectativas confluentes sobre o mesmo, a sua própria marca pessoal na interpretação que do mesmo fazem, a par dos conflitos desse papel provocado pela representação simultânea de outros papéis.

Para nós a denominação do professor como um profissional proporciona um reconhecimento social da tarefa do professor, revelando a qualidade e autonomia que o trabalho de professores profissionais do ensino tem que possuir como condição básica para a realização de sua prática docente.

Contreras (2002), um estudioso do tema autonomia de professores e sua profissionalidade, traz em seu estudo as três dimensões reveladoras da profissionalidade do professor:

a) a obrigação moral: quer dizer que “o professor está comprometido com todos os seus alunos e alunas em seu desenvolvimento como pessoas” revelando assim, o caráter emocional e afetivo da relação educativa;

b) o compromisso com a comunidade: relação com a comunidade social na qual os professores devem realizar sua prática profissional. Aceitando e compreendendo o legítimo direito da comunidade, interpretando suas expectativas para direcionar o seu trabalho;

c) a competência profissional, que transcende o sentido puramente técnico do recurso didático. É um aspecto complexo que deve envolver e combinar habilidades, princípios e consciência do sentido e das conseqüências das práticas pedagógicas.

Esses princípios podem conferir ao professor o verdadeiro título de profissional do ensino, termo que utilizaremos em nosso trabalho. E quais são as principais características dessa profissão? Qual a sua identidade? O que é ser professor, profissional do ensino? E qual é o papel da prática na constituição dessa profissão?

Essas questões serão tratadas aqui na tentativa de revelar as práticas docentes¹⁵ que estão em consonância com os desafios da escola contemporânea, fundamentados pelos autores Barroso (2004), Contreras (2002), Montero (2005), Pimenta (2002a-2002b) e Tardif (2002), com o objetivo de valorizar as práticas desses profissionais do ensino, que são o elo fundamental de um processo educativo democrático.

3.1 Profissão, identidade e o papel da prática docente

A profissão de professor é complexa porque é histórica e como tal responde no tempo e no espaço a expectativas sociais. De acordo com as transformações da sociedade, a profissão de professor também se transforma, ou deveria se transformar, adequando-se as suas novas configurações. Com aponta Contreras (2002, p. 89), “o ensino é um trabalho irremediavelmente cheio de condicionantes, muitos deles também plenamente justificáveis, dada à natureza social, pública, da educação”.

Tendo esta natureza de construção histórico-social em transformação, quais seriam as principais características que conferem ao ensino e ao professor o caráter profissional? Trazemos as contribuições de Shulman (1998¹⁶, apud Montero, 2005, p. 97):

- a) Uma obrigação de serviço aos outros, mediada pela compreensão moral do mesmo; conhecimentos e competências devem ser mediados por uma matriz moral.
- b) Compreensão de um corpo de teorias ou conhecimentos estabelecidos que legitime o trabalho profissional.
- c) Domínio qualificado de competências e estratégias dirigidas ao exercício prático da profissão.
- d) Utilização do critério profissional em situações de incerteza.

¹⁵ Práticas docentes: A prática docente é em grande medida um enfrentamento de situações problemáticas na quais conflui uma multidão de fatores e em que não se pode apreciar com clareza um problema que coincide com as categorias de situações estabelecidas para as quais dispomos de tratamento. (CONTRERAS, 2002, p. 97)

¹⁶ SHULMAN, I. Theory, practice, and the education of professionals. *The Elementary School Journal*, 98 95, 511-526.

- e) Aprender com a experiência profissional analisando as suas próprias práticas (interação teoria-prática).
- f) Uma comunidade profissional que promova a qualidade dos seus membros e o controle interno das suas responsabilidades.

Ao longo do desenvolvimento da profissão de professor no Brasil, essas características ainda não conseguiram ser efetivadas, o que não possibilitou uma caracterização do ensino enquanto tarefa profissional. O fato é que precisamos construir um discurso teórico que fundamente nossa profissão e que tenha, segundo Montero (2005, p. 110),

[...] em conta a natureza específica do conhecimento profissional e dos processos da sua construção nos diversos contextos sociais, políticos e temporais, que facilite a disponibilidade de critérios para fundamentar a atividade profissional.

Esta maneira de construir o discurso sobre a profissão docente deve ter em conta a natureza específica do conhecimento profissional, as características atuais e históricas dos contextos educativos institucionalizados, a par das condicionantes e limitações que os mesmos supõem para o exercício profissional. Neste contexto, qualquer imagem ou modelo de profissional a construir terá a ver com a concepção de outras dimensões: o papel da escolarização na sociedade; o conceito de conhecimento e cultura; as relações de poder e transmissão cultural dentro da escola; a concepção de currículo, ensino e aprendizagem e, especialmente, o problema da relação teoria prática no processo de construção do saber profissional.

Essas considerações apontam o caráter dinâmico e complexo dessa profissão. Para superar o desafio de se efetivar enquanto profissionais do ensino, é preciso definir e construir a identidade profissional que, como destaca Pimenta (2002, p. 19),

[...] se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas sociais consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas á luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Tanto a discussão da construção do discurso sobre profissão de acordo com Pimenta (2002), quanto a discussão a respeito da construção da identidade, de acordo com Montero (2005), nos levam a crer que os professores estão diante de muitas incertezas e estas nos levam a fazer a seguinte questão: o que é ser professor, profissional do ensino?

Montero (2005) traz uma valiosa contribuição para essa discussão quando afirma que esta questão possui, em si, um grau de facilidade e de dificuldade em sua resposta. O grau de facilidade refere-se ao fato que de em nossa sociedade letrada os professores tiveram experiências escolares que os colocaram em contato imediato com professoras e professores em um longo período de suas vidas. Por outro lado essa questão torna-se difícil e complexa dada a grande quantidade de pesquisas realizadas por pesquisadores de diferentes áreas, que produzem variadas informações que seguem, como destaca Montero (2005, p. 87), “projetando uma imagem de professorado muito mais complexa, configurada através de diferentes olhares, cujos perfis se contrapõem à aparente simplicidade da resposta dada pela experiência escolar comum”.

Montero (2007) traz um conceito muito apropriado de professor, descrito por Blat e Marin (1980)¹⁷:

Professor é quem se dedica profissionalmente a educar outros, quem ajuda os outros na sua promoção humana, quem contribui para que o aluno desenvolva ao máximo as suas possibilidades, participe ativa e responsavelmente na vida social e se integre no desenvolvimento da cultura (MONTERO, 2007, p. 32)

Esse conceito revela as muitas atribuições e responsabilidades do professor para com a escola, com os alunos, com a comunidade, com a sociedade e, principalmente, com a sua própria formação e produção de cultura. A prática docente está intimamente ligada à promoção do ser humano e sua vida pessoal e social. Essa não é com certeza uma tarefa fácil.

Nesse sentido caminha a afirmação de Barroso (2004, p. 50): “os professores estão no olho do furacão” e nos traz mais inquietações. Além de uma pesada carga de atribuições, é claro que completamente necessárias, os professores também estão sofrendo com alterações significativas em sua profissão, “o seu estatuto social diminuiu, a sua identidade profissional diluiu-se, a legitimidade institucional do seu trabalho é posta em dúvida, a eficácia dos seus métodos de ensino é contestada”.

Temos um quadro de indefinição funcional. Isso proporciona que a cada dia surjam novas atribuições aos professores, como descreve o autor, “os professores são, simultaneamente, educadores, formadores, familiares, parceiros, técnicos sociais e de saúde, animadores de tempos livres” (BARROSO, 2004, p. 51). Essas atribuições não são conferidas ao professor porque ele quer, elas surgem das necessidades provocadas pelas transformações que a nossa sociedade vem enfrentando,

¹⁷ BLAT, J. e MARIN, R. *La formación del profesorado de educación primaria y secundaria*. Estúdio comparativo internacional. Barcelona: Teide, 1980.

como já foi dito em nosso trabalho. Mas essa carga realmente é muito pesada e ora assusta, ora torna os professores paralisados por não saberem qual é o seu verdadeiro papel.

Temos então uma situação limítrofe, ou os professores continuam cumprindo muitas tarefas ou os professores buscam delimitar e demarcar o seu campo de atuação nessa sociedade em constante transformação. Para nós, a importância da prática do professor é que poderá auxiliá-lo nesta batalha de responder a todos esses desafios, já que temos como base fundante de nosso trabalho o fato de que a prática docente cria conhecimento e esse conhecimento será o grande definidor da profissão docente e suas reais atribuições.

3.2 A prática docente enquanto produtora de conhecimento

Produzir conhecimento em educação não é tarefa fácil, talvez seja por isso que até pouco tempo a maioria dos profissionais do ensino acreditava que essa era uma tarefa restrita aos grandes pesquisadores, nos altares de suas salas, bem longe da turbulência das escolas. Esperávamos deles as respostas aos nossos problemas. Hoje, entretanto muita coisa mudou. Esse paradigma vem paulatinamente sendo quebrado, é claro que esse processo é temporal e, como tal, em cada contexto e momento histórico sofre modificações em proporções diferentes.

Nesse sentido, partimos do princípio de que a prática docente é produtora de conhecimento e como tal seguimos buscando suas principais características, apoiados em autores que a discutem.

Contreras (2002) apresenta uma discussão da prática docente enquanto prática reflexiva afirmando que essa análise configura-se em um ponto fundamental para a definição da profissionalidade do professor. Para a realização dessa análise, conta com as contribuições dos estudos de Schön (1992)¹⁸.

A idéia de profissional reflexivo desenvolvida por Schön (1983; 1992) trata justamente de dar conta da forma pela qual os profissionais enfrentam aquelas situações que não se resolvem por meio de repertórios técnicos; aquelas atividades que, como o ensino, se caracterizam por atuar sobre situações que são incertas, instáveis, singulares e na quais há conflitos de valor. Para isso Schön parte da forma com que habitualmente se realizam as atividades espontâneas da vida diária, distinguindo entre “conhecimento na ação” e “reflexão na ação” (CONTRERAS, 2002, p. 106).

¹⁸ SCHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós, 1992.

O “conhecimento na ação” seria aquele conhecimento “tácito, implícito, sobre o qual o professor não exerce um controle específico”. Simplesmente o faz porque o tem interiorizado como um “conjunto de regras estruturadas previamente à ação”, sendo assim “é um conhecimento na ação”. Por outro lado, a “reflexão na ação” se dá quando o professor pára para pensar ou agir conscientemente diante de uma situação não habitual. Sendo assim é característico da profissão docente enfrentar

[...] repetidamente determinados tipos de situações ou casos que constituem o âmbito de sua especialidade. As situações com as quais se defronta são consideradas em função de sua semelhança com os casos anteriores. Como produto da repetição dos casos, desenvolve um repertório de expectativas, imagens e técnicas que lhe servem de base para suas decisões. Aprende o que buscar e como responder ao que encontra. Essa experiência é a que alimenta seu conhecimento na prática (CONTRERAS, 2002, p. 107)

Quando esse conhecimento acumulado pelo professor não lhe serve em determinada situação, é preciso se lançar à reflexão. Essa situação requer dos profissionais a capacidade de criar novas perspectivas, de entender os problemas de novas maneiras não previstas em seu conhecimento anterior. Para Contreras (2002, p. 108), essa reflexão possui níveis variados de tempo e complexidade:

[...] assim, os professores podem-se encontrar em processos imediatos de reflexão na ação no caso de terem de responder a uma alteração imprevista no ritmo da classe; mas estes processos podem ser mais prolongados, podendo durar inclusive todo o tempo do curso, quando, por exemplo, quiserem melhorar a integração de um de seus alunos no grupo ou quando encontrarem dificuldades em relação aos efeitos que uma determinada estratégia metodológica ocasiona.

A prática é entendida por Schön e descrita por Contreras (2002, p. 109-111) como “um processo que se abre não só para a resolução de problemas de acordo com determinados fins, mas à reflexão sobre quais devem ser estes fins, qual é o seu significado concreto em situações complexas e conflituosas”. Partindo desse prisma, a prática é “em si um modo de pesquisar, de experimentar com a situação para elaborar novas compreensões adequadas ao caso, ao mesmo tempo em que se dá a transformação da situação”.

[...] a prática profissional reflexiva está guiada por valores profissionais que cobram autêntico significado não como objetivos finais que devem ser conseguidos como produto da ação, mas como critérios normativos que devem estar presentes e ser realizados no próprio desempenho profissional (CONTRERAS, 2002, p. 112).

Podemos dizer, portanto, que a prática cria um conhecimento inteligente. Mas a prática profissional reflexiva não pode ser encarada de uma forma

simplista ou ser apropriada por discursos vazios e prescritos nas reformas educacionais e/ou virar um jargão. Como afirma Pimenta (2005, p. 131),

[...] a apropriação generalizada da perspectiva da reflexão nas reformas educacionais dos governos neoliberais transforma o *conceito* de professor reflexivo em mero *termo*, expressão de uma moda, à medida que o despe de sua potencial dimensão político-epistemológica, que se traduziria em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissionalidade docente e para a melhoria das condições escolares [...]. (grifos da autora)

Essa afirmação nos leva a refletir a respeito das apropriações de conceitos educacionais pelos governos para encobrir o descaso que se tem com o desenvolvimento da educação não só em nosso país como em outros, sob a égide do regime neoliberal, que não confere à educação o sentido e o valor de política social necessária para o desenvolvimento das pessoas, a humanização da sociedade. Outro ponto de análise seria de que os professores, conscientes de sua capacidade de produção de conhecimento e reflexão crítica de sua prática, poderiam conquistar melhores condições salariais e de exercício profissional. Mas, como deve ser essa prática reflexiva? Quais são as principais características desse trabalho?

A prática reflexiva requer dos professores, profissionais do ensino, qualidades mais complexas, descritas por Schön (1992¹⁹, apud CONTRERAS, 2002, p. 137)

1. Os professores reflexivos elaboram compreensões específicas dos casos problemáticos no próprio processo de atuação.
2. Trata-se de um processo que inclui: a) a deliberação sobre o sentido e valor educativo das situações; b) a meditação sobre as finalidades; c) a realização de ações práticas consistentes com as finalidades e valores educativos; e d) a valorização argumentada de processos e conseqüências.
3. Isto conduz ao desenvolvimento de qualidades profissionais que supõem: a) a construção de um conhecimento profissional específico; e b) a capacidade para desenvolver-se nessas situações de conflito e incertezas que constituem uma parte importante do exercício de sua profissão.
4. Em termos aristotélicos, a perspectiva reflexiva, aplicada aos docentes, refere-se à capacidade de deliberação moral sobre o ensino, ou seja, a busca de práticas concretas para cada caso que sejam consistentes com as pretensões educacionais.

Desse modo, a prática reflexiva, segundo os autores, deveria permitir aos professores que elaborassem compreensões a respeito do sentido e valor da educação, ou seja, sua finalidade nessa sociedade, para então prever essa compreensão realizar sua prática docente consciente das suas pretensões educacionais.

Para nós, portanto, para que este trabalho se dê não basta uma reflexão sobre a sala de aula; é preciso também uma reflexão sobre o contexto social no qual o

¹⁹ SCHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós, 1992.

professor está inserido. Necessitamos de uma reflexão mais ampla capaz de proporcionar a criação de conhecimento, a criação de uma teoria crítica, reveladora da situação real dos professores e da escola. Como discutimos em capítulos anteriores, escola e os profissionais do ensino estão mergulhados e sofrendo as conseqüências das transformações políticas, econômicas, culturais e sociais que determinaram a organização institucional da escola e a profissão docente e que lhes trazem novas exigências. Contudo, como afirma Contreras (2002, p. 158), com base nos estudos de Giroux, é preciso

Conceber o trabalho dos professores como trabalho intelectual quer dizer, portanto, desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo pelo qual se relaciona com a ordem social, bem como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino (p. 157-158).

[...]

Foi Giroux quem melhor desenvolveu essa idéia dos professores como intelectuais.

[...] para Giroux, o sentido dos professores compreendidos como intelectuais reflete todo um programa de compreensão e análise do que, para ele, devem ser os professores. Por um lado, permite entender o trabalho do professor como tarefa intelectual, em oposição às concepções puramente técnicas ou instrumentais (GIROUX, 1990b, p. 176). Por outro propõe a função dos professores como ocupados em uma prática intelectual crítica relacionada com os problemas e experiências da vida diária (GIROUX, 1991, p. 89). Em terceiro lugar, entende que os professores devem desenvolver não só uma compreensão das circunstâncias em que ocorre o ensino, mas que, juntamente com os alunos, devem desenvolver também as bases para a crítica e a transformação das práticas sociais que se constituem ao redor da escola.

Essa idéia do professor como intelectual crítico é pragmática e busca conferir ao professor uma “autoridade emancipadora” quando este desenvolve sua prática docente com base na prolematização dos discursos e valores que legitimam as práticas sociais. Essa prática só consegue um terreno fértil em escolas democráticas, abertas ao diálogo. A prática docente, nesse sentido, conquista um *status* de transformadora porque busca ajudar os alunos a adquirirem um conhecimento crítico sobre as estruturas que fundamentam a sociedade. Mas, para que isso ocorra, a escola e os professores necessitam estar abertos à participação de grupos e setores da comunidade que têm algo a dizer sobre os problemas educacionais e também buscar uma aproximação com as teorias educativas que partam do princípio de uma escola popular e democrática.

Partindo desses princípios, Montero (2005) afirma ser um fator essencial nessa discussão diminuir a distância entre a teoria e a prática. Muitos autores

já disseram isso. Mas, para a autora, essa é uma tarefa da teoria educativa e tem que ser pensada em sua gênese; é urgente uma maior interação entre a teoria e a prática.

Essa forma de encarar a teoria educativa aponta outro fator extremamente importante para a autora: é preciso e necessário “ajudar os professores a obterem um maior conhecimento do seu próprio conhecimento e a fazerem um maior uso de sua capacidade de construção de conhecimento a partir da análise da prática” (p.100). Para a autora, os conhecimentos que fazem parte da prática dos professores, da profissão docente, são o conhecimento “da disciplina (“content knowledge”) e o pedagógico (“pedagogical knowledge”). Ambos se reflectem no espelho da formação do professorado (inicial e continuada)” (MONTERO, 2005, p. 100).

Esses conhecimentos, que fazem parte da prática dos professores, podem e devem tornar-se o conhecimento da educação e esse, por sua vez, formar profissionais do ensino.

Por isso a formação deve ser articulada como acção pedagógica e organizativa permitindo, assim, compartilhar experiências e a transformação dos saberes práticos em saberes comunicacionais. A construção da profissionalidade do professorado converte-se assim num dos eixos de afirmação de uma profissão e num dos factores maiores da sua autonomia (MONTERO, 2005, p. 139).

Como se constrói conhecimento profissional, para a autora? Em poucas palavras poderíamos dizer que se constrói ao longo da vida profissional. Ou seja, aprender a ensinar, para a autora

[...] é um processo que implica efectivamente a aquisição de um repertório de conhecimentos, aptidões, atitudes, crenças, afectos construídos em todo o espaço do exercício profissional de qualquer professor, em relação estreita com os diversos contextos em que o mesmo se verifica (MONTERO, 2005, p. 165).

A autora enfatiza que os professores são os protagonistas nessa construção que, na verdade, é a construção de sua própria identidade profissional. Essa construção acontece mergulhada na análise da experiência profissional dos próprios professores.

Nesse sentido, podemos dizer que a prática se converte em objeto de conhecimento, isto é, uma fonte fundamental para a obtenção de conhecimento. E os professores desempenham um papel ativo nesta construção, pois, enfrentam no dia a dia a tarefa de planejar o ensino tendo em vista toda a realidade histórica cultural da sociedade em que estão inseridos.

Mas o que seria, para Montero (2005, p. 171), conhecimento prático? Um conhecimento ligado à ação, ou seja, “o conhecimento prático é aquele que os professores extraem das situações da aula e dos dilemas práticos com os quais se confrontam ao desenvolverem o seu trabalho”. Esse conhecimento define o conhecimento profissional

O conjunto de informações, aptidões e valores que os professores possuem, em consequência da sua participação em processos de formação (inicial e em exercício) e da análise da sua experiência prática, uma e outras manifestadas no seu confronto com as exigências de complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores próprios da sua actividade profissional; situações que representam, por sua vez, oportunidades de novos conhecimentos e de crescimento profissional (MONTERO, 2005, p. 218).

Neste contexto a autora defende que

Desenvolver um ensino de qualidade passa pela qualificação do professorado, o que significa dispor de um conhecimento fundamentado, explicitar os critérios de valor a partir dos quais se pensa a prática, contrastá-los com outros e defendê-los publicamente nos diferentes contextos sociais em que se desenvolve a sua actividade. Ou seja, conjugar a sua actividade prática com a construção de conhecimento sobre ela faz (deve fazer) também parte do ofício de professor, mas talvez não faça ainda parte da nossa cultura profissional. Entendo, igualmente, que esta posição transcende os professores individualmente considerados para se focalizar num trabalho colectivo de reflexão conjunta sobre a prática que bem poderia apontar para a construção de um conhecimento compartilhado (MONTERO, 2005, p. 231).

Outra autora extremamente importante para essa discussão da qualificação dos professores é Selma Garrido Pimenta. Esta, através de suas pesquisas, vem desenvolvendo uma nova perspectiva para a formação de professores diante da visão que tem de prática docente. Iniciamos suas contribuições por seu conceito de educação. Pimenta (2002a, p. 23) afirma que a finalidade da educação

[...] é um processo de humanização que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo adiante. Enquanto prática social é realizada por todas as instituições da sociedade. Enquanto processo sistemático e intencional ocorre em algumas, dentre as quais se destaca a escola. A educação escolar, por sua vez, está assentada fundamentalmente no trabalho dos professores e dos alunos, cuja finalidade é contribuir com o processo de humanização.

Tendo a educação essa finalidade, “a natureza do trabalho docente” é ensinar, mas ensinar no sentido mais amplo, “ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados”. Então, a prática docente ganha uma nova conotação. A partir dessa ampliação do carácter da prática docente podemos inferir que a prática dos professores é cada vez mais rica para a produção de conhecimento. Já que para Pimenta (2002a, p. 27)

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente. A prática de documentação, no entanto, requer que se estabeleçam critérios. Documentar o quê? Não tudo. Documentar as escolhas feitas pelos docentes (o saber que os professores vão produzindo nas suas práticas), o processo e os resultados. Não se trata de registrar apenas para a escola, individualmente tomada, mas de forma a possibilitar os nexos mais amplos com o sistema. Documentar não apenas as práticas tomadas na sua concreticidade imediata, mas buscar a explicitação das teorias que se praticam, a reflexão sobre os encaminhamentos realizados em termos de resultados conseguidos.

Para que essa produção de conhecimento ocorra, é preciso um “estudo e a investigação sistemática por parte dos educadores sobre sua própria prática, com a contribuição da teoria” (PIMENTA, 2002b, p. 2). Esse estudo não deve ser solitário, é importante que seja coletivo. Para Pimenta (2002a, p. 43), necessitamos para essa investigação um processo de reflexão e essa reflexão ganha mais poder se feita coletivamente.

A análise que coloca em evidência a indiscutível contribuição da perspectiva da reflexão no exercício da docência para a valorização da profissão docente, dos saberes do professores, do trabalho coletivo destes e das escolas enquanto espaço de formação contínua. Isso porque assinala que o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria. E, portanto, como pesquisador de sua própria prática.

A autora, porém, ressalta alguns limites nessa teoria do professor reflexivo, que vão desde as apropriações indevidas, como já foi dito, até algumas leituras rasas, limitando suas reais possibilidades. Em se tratando de possibilidades, a autora faz alguns apontamentos:

- a) Da perspectiva do professor reflexivo ao intelectual crítico reflexivo; ou: da dimensão individual da reflexão ao seu caráter público e ético.
- b) Da epistemologia da prática à práxis; ou: da contrução de conhecimentos por parte dos professores a partir da análise crítica (teórica) das práticas e da resignificação das teorias a partir dos conhecimentos da prática (práxis).
- c) Do professor-pesquisador à realização da pesquisa no espaço escolar como integrante da jornada de trabalho dos profissionais da escola, com a colaboração de pesquisadores da universidade. Ou: 1) instaurar na escola uma cultura de análise de suas práticas, a partir da problematização das mesmas e da realização de projetos coletivos de investigação, com a colaboração da universidade; 2) reforçar a importância da universidade na formação, como processos formativos que tomem a realidade existente (as escolas, por exemplo) como parte integrante desse processo e no qual a pesquisa é o eixo central.
- d) Da formação inicial e dos programas de formação contínua, que podem significar um descolamento da escola, aprimoramento individual e um corporativismo, ao desenvolvimento profissional. Ou, considerar o desenvolvimento profissional como resultado da combinação entre a formação inicial, o exercício profissional (experiências próprias e dos

demais) e as condições concretas que determinam a ambos. Assim, a prática profissional implica na atuação coletiva dos professores sobre suas condições de trabalho incitando-os a se colocarem em outro patamar de compromisso com o coletivo profissional e com a escola” (Almeida, 1999: 45-46).

e) Da formação contínua que investe na profissionalização individual ao reforço da escola e do coletivo no desenvolvimento profissional dos professores (PIMENTA, 2002a, p. 43-44)

Diante desses apontamentos, a autora revela a necessidade de uma outra visão da escola e da educação em nosso país. Temos uma imperiosa necessidade de comprometimento das políticas educacionais para a formação e efetivação do exercício profissional com as características apontadas pela autora. Ou seja, na escola que temos, com a sua estrutura e organização, é muito difícil que essa nova proposta de prática docente e construção de conhecimento se dê de forma efetiva. Mais uma vez ficamos na dependência de professores e gestores comprometidos e apaixonados pela educação para que ela aconteça com a qualidade que os novos tempos estão exigindo. E mais, é preciso

[...] uma política que transforme as jornadas fragmentadas em integrais; é preciso elevar os salários a patamares que dignifiquem a profissão docente. Estamos, portanto, falando de um projeto emancipatório, comprometido com a responsabilidade de tomar a escola parceira na democratização social, econômica, política, tecnológica e cultural, que seja mais justa e igualitária (PIMENTA, 2002a, p. 45)

A autora concorda com a afirmativa de que a prática docente produz conhecimento e que, apesar de todas as dificuldades, alguns professores assim o fazem no interior de suas escolas, acompanhados por colegas e gestores comprometidos com o papel humanizador da educação.

Nesse sentido caminham as análises a respeito do trabalho e da formação de professores de Maurice Tardif em seu livro “Saberes docentes e formação profissional”, que destaca o trabalho dos professores, revelando os saberes que fundamentam a sua profissão e prática docente. O autor parte do princípio de que o saber do professor tem interação entre o “Eu” individual e os “Outros”, o social, conectando-se com a natureza social e individual da educação.

Para tanto, situa a “questão do saber profissional no contexto mais amplo do estudo da profissão docente, de sua história recente e de sua situação dentro da escola e da sociedade” (TARDIF, 2002, p. 10). Para ele, o saber

[...] é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc (p. 11, grifos do autor).

Nesta análise que faz, destaca cinco motivos que fazem do saber do professor um “saber social”

1. [...] partilhado por todo um grupo de agentes –os professores- que possuem uma formação comum (embora mais ou menos variável conforme os níveis, ciclos e graus de ensino), trabalham numa mesma organização e estão sujeitos, por causa da estrutura coletiva de seu trabalho cotidiano, a condicionamentos e recursos comparáveis, entre os quais programas, matérias a serem ensinadas, regras do estabelecimento, etc. Desse ponto de vista, as representações ou práticas de um professor específico, por mais originais que sejam, ganham sentido somente quando colocadas em destaque em relação a essa situação coletiva de trabalho.
2. [...] um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. Isso significa que nos ofícios e profissões não existe conhecimento sem reconhecimento social.
3. [...] esse saber também é social porque seus próprios objetos são objetos sociais, isto é, práticas sociais. [...] é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e, principalmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos.
4. [...] o que os professores ensinam (os “saberes a serem ensinados”) e sua maneira de ensinar (o “saber-ensinar”) evoluem com o tempo e as mudanças sociais.
5. [...] por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, [...] um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática”(TARDIF, 2002, p. 12-14, grifos do autor)

Nesse sentido, torna-se impossível, para o autor, “compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam e dizem” (p. 15). Para construir a sua análise, elencou seis fios condutores: saber e trabalho; diversidade do saber; temporalidade do saber; a experiência de trabalho enquanto fundamento do saber; saberes humanos a respeito de seres humanos; saberes e formação de professores.

O espaço do trabalho do professor é muito valorizado por Tardif (2002, p. 17), pois este acredita, e nós concordamos, que “as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas”. Esse enfrentamento possibilita a construção de conhecimentos que vão sendo acumulados, avaliados e reformulados no dia a dia, na vida da prática docente.

Os saberes dos professores advêm de fontes variadas, ou seja, “o saber dos professores é plural, composto, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos” (TARDIF, 2002, p. 18).

Vamos construindo dia a dia, na influência social de nossa profissão, nossos conhecimentos.

A profissão de professor possui um caráter temporal, segundo o mesmo autor, porque antes mesmo de se tornarem professores, passam anos e anos nos bancos escolares mergulhados no que futuramente será o seu ambiente de trabalho. Possuem, então, uma história escolar anterior e esse “saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo” (p.19). Também são influenciados por sua formação familiar, ou seja, sua socialização primária. E mais, essa temporalidade

[...] também se aplica diretamente a sua carreira, carreira essa compreendida como um processo temporal marcado pela construção do saber profissional. Esse tema da carreira profissional, por sua vez, incide sobre temas conexos como a socialização profissional, a consolidação da experiência de trabalho inicial, as fases de transformação, de continuidade e de ruptura que marcam a trajetória profissional, as inúmeras mudanças (de classe, de escola, de nível de ensino, de bairro, etc.) que ocorrem no decorrer da carreira profissional e, finalmente, toda a questão da identidade e da subjetividade dos professores, que se tornam o que são de tanto fazer o que fazem (TARDIF, 2002, p. 20-21)

Nessa perspectiva, a experiência do trabalho é algo fundante na construção dos saberes dos professores, de sua prática docente. É nela que acontece a aplicação e confirmação efetiva de seus saberes, “sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes, em suma: flexibilidade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional” (TARDIF, 2002, p. 21).

Os professores trabalham diretamente com seres humanos, são influenciados e influenciam suas vidas, isto é interação humana. Ensinam mas também aprendem com os seus alunos, colegas de trabalho, comunidade escolar. Essa “questão do saber está ligada, assim, à dos poderes e regras mobilizados pelos atores sociais na interação concreta. Ela também está ligada a interrogações relativas aos valores, à ética e às tecnologias da interação” (TARDIF, 2002, p. 22).

Estamos diante de uma nova visão da problemática educacional na qual o trabalho do professor, a sua prática docente, é colocado em evidência como produtor de conhecimentos e saberes e revelador de possibilidades de uma formação de professores que tenham como problema central seu próprio trabalho. Ou seja, para Tardif (2002, p. 23) “o fato de levar em consideração os seus saberes cotidianos permite

renovar nossa concepção não só a respeito da formação deles, mas também de suas identidades, contribuições e papéis profissionais”.

O que devemos ressaltar é que o saber é composto de diferentes naturezas, ou seja, um saber “plural formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2002, p. 54). E esses saberes da prática, denominados pelo autor de saberes experienciais, são o ponto central do saber docente, ou melhor, a prática docente.

Tardif (2002, p. 63) propõe um modelo tipológico interessante para descrever os saberes dos professores, sua fonte de aquisição e os modos de integração no trabalho, que resume toda essa discussão:

Quadro 1 – os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif, 2002, p. 63

Esse quadro revela a natureza dos saberes dos professores, muitas vezes externas a eles, mas que mobilizados no dia a dia nas escolas tornam possíveis a construção e a reconstrução de conhecimentos.

Esses saberes são construídos e edificados ao longo da carreira profissional e, segundo o autor, quanto maior o tempo de trabalho, mais segurança esse professor tem em relação aos seus saberes, pois a maioria dos professores aprende a trabalhar trabalhando. Temos então um conceito fundante para o autor: a temporalidade do saber. Ele a analisa sob a égide de três aspectos importantes: existenciais, sociais e pragmáticos.

[...] saberes esses que não somente são adquiridos no e com o tempo, mas também temporais, pois são abertos, porosos, permeáveis e incorporam, ao longo do processo de socialização e da carreira, experiências novas, conhecimentos adquiridos durante esse processo e um saber fazer remodelado em função das mudanças da prática e de situações de trabalho. Compreender os saberes dos professores é compreender, portanto, sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e da carreira, história e carreira essas que remetem a várias camadas de socialização e de recomeços (TARDF, 2002, p. 106)

Nessa socialização, os professores vão se construindo, ou melhor vão formando sua identidade, não só através de acontecimentos objetivos, mas também através de sua própria existência, seus recursos pessoais envolvidos nessa prática, que é social e que lida o tempo todo com seres humanos, suas potencialidades e limites. Assim os professores vão construindo sua identidade pessoal e profissional, entrando na profissão de corpo inteiro.

Tardif (2002, p. 111) propõe uma caracterização dos saberes experienciais na tentativa de construir uma “epistemologia da prática”, na qual o professor, o trabalhador, “apresenta-se “pessoalmente” com tudo o que ele é, com sua história e sua personalidade, seus recursos e seus limites”.

- O saber experiencial é um saber ligado às funções dos professores, e é através da realização dessas funções que ele é mobilizado, modelado, adquirido, tal como mostram as rotinas, em especial, e a importância que os professores atribuem à experiência.
- É um saber prático, ou seja, sua utilização depende de sua adequação às funções, problemas e situações peculiares ao trabalho. A cognição do professor é, portanto, condicionada por sua atividade [...]
- É um saber interativo, mobilizado e modelado no âmbito de interações entre o professor e os outros atores educativos.
- É um saber sincrático e plural que repousa não sobre um repertório de conhecimentos unificados e coerente, mas sobre vários conhecimentos e sobre um saber-fazer que são mobilizados e utilizados em função dos contextos variáveis e contingentes da prática profissional.
- É um saber heterogêneo, pois mobiliza conhecimentos e formas de saber-fazer diferentes, adquiridos a partir de fontes diversas, em lugares variados, em momentos diferentes: história de vida, carreira, experiência de trabalho (p. 109).
- É um saber complexo, não-analítico, que impregna também comportamentos do ator, suas regras e seus hábitos, quanto sua consciência discursiva.
- É um saber aberto, poroso, permeável, pois integra experiências novas, conhecimentos adquiridos ao longo do caminho e um saber-fazer que se remodela em função das mudanças na prática, nas situações de trabalho.
- Como a personalidade do professor constitui um elemento fundamental do processo de trabalho, seu saber experiencial é personalizado.
- É um saber existencial, pois está ligado não somente à experiência de trabalho, mas também à história de vida do professor, ao que ele foi e ao que ele é, o que significa que está incorporado à própria vivência do professor, à sua identidade, ao seu agir, às suas maneiras de ser.

- [...] o saber experiencial dos professores é pouco formalizado, inclusive pela consciência discursiva. Ele é muito mais consciência no trabalho do que consciência sobre o trabalho (p. 110).
- É um saber temporal, evolutivo e dinâmico que se transforma e se constrói no âmbito de uma carreira, de uma história de vida profissional, e implica uma socialização e uma aprendizagem da profissão. [...] é um saber social e construído pelo ator em interação com diversas fontes sociais de conhecimentos, de competências, de saber-ensinar provenientes da cultura circundante, da organização escolar, dos atores educativos, das universidades, etc. Enquanto saber social, ele leva o ator a posicionar-se diante dos outros conhecimentos e a hierarquizar-los em função de seu trabalho (TARDIF, 2002, p. 111)

Para o autor, o que se faz necessário diante de todos esses apontamentos é que os professores tomem consciência de seu poder em relação à construção do conhecimento que advém de sua prática docente, reclamando, portanto, seu valor social. “Seremos reconhecidos socialmente como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começarmos a reconhecer-nos uns aos outros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros” (TARDIF, 2002, p. 244).

Para tal efetivação é preciso que o professor seja capaz de criar sentido para a prática educativa, a prática docente, e esse sentido não é só para si, mas também para os alunos. O autor chama a atenção para o fim maior da educação, que é formar pessoas capazes de dar sentido à sua própria vida e à sua própria ação. Temos então, enquanto profissionais do ensino, construtores de nossa própria prática docente e construtores de conhecimento, um compromisso perene perante ao outro, perante às pessoas, perante aos cidadãos.

Diante de tudo que foi dito, das expectativas criadas em relação às tarefas da escola e dos professores, da profissão e construção de identidade docente, da prática docente como construtora de conhecimentos e do professor como um intelectual crítico e reflexivo, é sobretudo através da organização da escola que será possível realizar esses enfrentamentos. Ou seja, acreditamos como Barroso (2006, p. 118) que

[...] é possível dizer que, embora não exclusivamente, a “crise da escola” é, acima de tudo, pedagógica e organizacional, se não nos esquecermos que, neste caso, a pedagogia e a organização são sobredeterminadas pela interação do meio educativo com o meio social mais geral e, evidentemente, com as opções políticas que regulam essa interação.

É na escola que se está buscando construir uma nova organização escolar e pedagógica, realizada por seus próprios atores, que este trabalho será possível.

3.3 A escola como local de organização do trabalho docente

É na escola que o trabalho docente se organiza e é sistematizado. Mas, como a escola pode proporcionar essa organização, já que temos a consciência de que é no espaço de trabalho do professor, no interior das escolas, que ele produz conhecimento?

Necessitamos de um espaço real e democrático para que o professor consiga desempenhar o seu papel de formador de pessoas, construtor de conhecimentos e que tenha como princípio básico uma educação popular humanizadora. E qual seria esse espaço ideal?

Esse espaço, como já dissemos, é a escola. Mas a escola não como foi criada e constituída, como um modelo estatal centralizador, conservador e burocrático, de que tratamos no capítulo primeiro, mas a escola popular e democrática. Com novas características e princípios, que a torna real e aberta para suas novas demandas, nessa configuração que ganhou a sociedade em seus aspectos – políticos, sociais e culturais. Essa escola deve estar aberta às novas configurações que emergem dessa problemática e envolver-se em outras dimensões da formação do aluno. Como nos aponta Barroso (2004, p.16),

Só o aprofundamento da democracia e o reforço dos processos de participação directa no governo da coisa pública é que podem criar condições para se descobrirem outras ordens, outras disciplinas e outros modos de organização pedagógica que contemplem a diversidade dos alunos, mas que permitam acordos essenciais sobre os valores da educação e sua missão.

Uma escola enquanto um local de organização do trabalho docente e facilitadora da construção de conhecimentos. Uma escola que consiga estabelecer um sentimento de pertença por parte dos gestores, professores, alunos e famílias, para que estes, reconhecendo-se nela, tornem-se construtores de sua história.

O que, para Barroso (2006, p. 137), não se constrói de uma hora para outra e nem em qualquer lugar, ou seja, “é preciso construir um ambiente que favoreça as aprendizagens em conjunto: tempo para reflexão, visão partilhada, aprendizagem em equipe, autonomia, novos estilos de liderança”. Tudo isso exige uma nova forma de organização da escola, porém, uma organização que parta dos atores da própria escola. Essa nova organização tem que ser gestada no interior da escola e concretizada por quem a vive em sua plenitude.

Sabemos que esta escola ainda está longe de se tornar completamente real em nossa sociedade, mas vem sendo construída graças ao esforço descomunal de professores, gestores e famílias.

Na tentativa de compreendermos essa escola popular e democrática, que está buscando respostas aos desafios contemporâneos, escolhemos para nossa pesquisa duas escolas municipais que apresentam algumas características que consideramos fundantes para a organização do trabalho docente.

Mas quais são essas características? Nesse processo de compreensão elegemos três: a construção do Projeto Político Pedagógico; o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e o trabalho com as famílias e comunidade. Sabendo, contudo, que o papel dos gestores é de extrema importância para que se crie na escola um espaço de diálogo e parceria na condução do processo de construção da organização da escola.

Como aponta Barroso (2006), a liderança é extremamente importante na escola e pode determinar positivamente ou negativamente sua organização e suas práticas docentes. Em uma escola que se quer popular e democrática, a liderança tende a se pautar pelos princípios da coletividade. É o que aponta o autor quando define as funções de liderança, que devem partir do princípio “das relações interpessoais, para o desenvolvimento da escola como comunidades democráticas, para a transformação das práticas profissionais, para a gestão das redes de conhecimento, para o empreendimento da mudança” (BARROSO, 2006, p.135).

Todo esse trabalho se consubstancia na gestão participativa, que tem sido desenvolvida na EMEIF “B”, que busca efetivar uma cultura da participação.

O que as duas escolas pesquisadas por nós trazem de comum é a importância que conferem ao Projeto Político Pedagógico, as HTPCs e ao trabalho com as famílias. Cada qual a sua maneira, o que tentaremos descrever e analisar nos capítulos 5 e 6.

O Projeto Político Pedagógico, como afirma Barroso (2006, p. 134), “materializa, de um ponto de vista estrutural, a organização em rede e constitui, ao mesmo tempo, o princípio da justificação e da legitimidade da ação coletiva”. É a partir desse princípio que as duas unidades de ensino tentam construir o seu Projeto Político Pedagógico.

Esse grupo já o compreendeu como um documento extremamente importante para a organização do trabalho na escola é claro, se construído

coletivamente, e essa compreensão segue o processo e ritmo de cada escola, na tentativa de sua construção.

Cada uma ao seu modo o constrói com o olhar aguçado pelo conhecimento que possuem de seus alunos e famílias, ou seja, de sua realidade social, e revelam na sua construção suas concepções de educação, aluno e sociedade. Todos na escola são envolvidos nesse trabalho como sujeitos desse processo de construção e reconstrução de conhecimento. Esse trabalho colabora em muito para a formação desses profissionais do ensino porque, diante do desafio de construir um documento representativo e coletivo, travam embates entre o que são, sabem e fazem no interior da escola. Toda essa diversidade faz com que esses sujeitos também produzam significados variados ao documento que constroem.

A prática coletiva de construção do Projeto Político Pedagógico tem uma fundamental importância para a formação do professor porque possibilita um pensar e repensar o trabalho docente e a função da escola nessa sociedade. O envolvimento de todos proporciona a construção de significados na medida em que se sentem representados nele e por ele.

Essa produção envolve ação e definição de atribuições de cada componente do grupo, ou seja, todos têm uma parcela de responsabilidade - e o individual dá base ao coletivo quando se empenham, buscando metas que foram definidas pelo grupo que pertence à escola (professores, gestores, equipe de apoio, famílias e comunidade) e não por órgãos externos, facilitando uma maior aproximação entre o que se tem, o que se quer e o que será efetivamente concretizado na escola.

Outro momento extremamente importante na/da organização da escola é o Horário de Trabalho Pedagógico (HTPC). Ele se consubstancia em um ponto chave enquanto facilitador da organização do trabalho docente. Configura-se como um espaço aberto de formação continuada dos professores e construção de sua prática docente porque possibilita um processo permanente de reflexão sobre a prática do professor em sala de aula e em relação às práticas de outros professores e a produção de conhecimento proporcionada por essa reflexão na/da ação.

Outro ponto chave para a organização a escola, como afirma Barroso (1999, p. 132), é que “reconhecendo a escola como um lugar central de gestão e a comunidade local (em particular os pais dos alunos) como um parceiro essencial na tomada de decisões”, se torna cada vez necessário o trabalho com as famílias e comunidade e para que este se concretize é imperioso para o autor

[...] fazer da participação (de elementos internos e externos) e da liderança (individual e coletiva), os elementos essenciais para a expressão e regulação das diversas lógicas (e interesses) em presença e para a construção de um acordo (ou compromisso) necessário ao funcionamento da escola. (BARROSO, 1999, p. 140)

Mas toda essa organização não se configura sem uma nova visão da gestão da escola pública, popular e democrática. É preciso, como afirma Barroso (2006, p. 133), que se proponha a organizar uma escola sob a égide de uma gestão participativa que tenha como princípios norteadores

[...] uma liderança colaborativa através da multiplicação dos espaços de diálogos face-a-face, tendo em vista a criação de consensos e compromissos.

[...] ao serviço da condução do processo com a participação de todos e com a representação dos diferentes interesses (HECKSCHER, 1994²⁰, apud BARROSO, 2006, p. 133)

Nesse sentido caminha a EMEIF “B” na efetivação do planejamento participativo. Essas duas unidades de ensino iniciaram um processo de organização da escola e a tornam a cada dia mais democráticas. Mas, enquanto processo, cada qual está em um período de desenvolvimento, com seu ritmo e suas peculiaridades.

Faz-se necessário, então, buscar uma aproximação com essas duas escolas, para que em seu interior, possamos identificar, analisar e refletir a respeito de seus processos pedagógicos, de sua organização. Para tanto, é imprescindível nesse momento construir uma base metodológica que alicerce essa pesquisa. É o que faremos no capítulo seguinte.

²⁰ HECKSCHER, C. Defining the post-Bureaucratic type. In: HECKESCHER, C.; DONNELLON, A. (eds). *The Post-bureaucratic organization*. 1994.

CAPÍTULO 4 METODOLOGIA DE TRABALHO

Para iniciarmos esse capítulo, realizaremos uma discussão sobre a pesquisa em educação, tendo como base fundamental as contribuições de Alberto Albuquerque Gomes em seu texto: “Considerações sobre a pesquisa científica: em busca de caminhos para a pesquisa científica” e as mediações realizadas em sua disciplina “Delineamento Metodológico da Pesquisa em Educação”. Esta disciplina é obrigatória no programa de pós-graduação da UNESP de Presidente Prudente e extremamente importante na tarefa que temos, como pesquisadores, em definir os caminhos de nossa pesquisa de mestrado.

A pesquisa em educação traz em seu bojo a construção de conhecimento e esta produção, como vimos nos capítulos dois e três, torna-se a cada dia mais importante e necessária na sociedade contemporânea. Para a área da educação, que é o nosso caso, ela é imprescindível. Como afirma Gomes (2001, p. 1), para produzir conhecimento científico é necessário fazer uma “reelaboração daquilo que vemos na forma de representações. Ou seja, para tentar compreender o mundo, é preciso, num primeiro momento, desconstruí-lo [...]”. Essa é a grande tarefa do cientista social, a construção e desconstrução da realidade observada.

Assim o cientista social ao deparar-se com o seu “objeto”, precisa desenvolver uma atitude crítica de forma a “desmontar” este “objeto”, na forma de categorias conceituais, buscando o seu entendimento, também enriquecido pela práxis.

Portanto, nesse movimento de ir e vir, produzir conhecimento científico significa fazer aproximações conceituais, de modo a compreender o objeto em sua pujança e movimento. (GOMES, 2001 p. 1)

Para produzir conhecimento científico, o cientista social precisa compreender o que é ciência. Para Gomes (2001, p. 2), esta não é uma tarefa simples, pelo contrário é muito complexa. Ele define ciência

[...] como um sistema ordenado e coerente de proposições ou enunciados baseados em um pequeno número de princípios, cuja finalidade é descrever, explicar e prever do modo mais complexo possível um conjunto de fenômenos, oferecendo suas leis necessárias.

Partindo desse princípio, o que é cientista social? Gomes (2001, p. 3) afirma ser ele “um cidadão, um ator político que influencia e é influenciado por seu convívio social”. Nesse sentido temos, para o autor, mais uma característica fundamental para a visão de ciência, ou seja, ela deve ser “encarada como uma prática

social, como um fenômeno processual inserido na realidade social e por ela condicionada”. Assim, o ponto central da ciência é a realidade.

Para que se dê essa produção de conhecimento científico, com base na realidade social, faz-se necessário traçar um caminho para essa investigação. Precisamos de uma sistematização. Entra em cena a difícil tarefa da definição de uma metodologia de trabalho, ou seja, uma metodologia científica. Gomes (2001, p. 4) traz-nos a definição de metodologia científica “[...] definida como estudo analítico e crítico dos métodos de investigação e de prova. Podemos ainda, definir a metodologia como a descrição, análise e avaliação crítica dos métodos de investigação”.

A metodologia tem como objetivo central analisar os métodos científicos, na tentativa de verificação se esses estão sendo coerentes e eficazes para a sistematização de um conhecimento. Temos, então, mais um conceito a ser definido: o “método”. Para essa tarefa utilizamos as contribuições de Gomes (2001, p.4-5), que afirma:

[...] método pode ser definido como uma série de regras para tentar resolver um problema científico. A característica básica do método é a tentativa de resolução de problemas através de hipóteses que possam ser testadas através de observações e experiências, ou seja, soluções provisórias que tentam resolver um problema ou explicar um fato.

Estamos com base nesses pressupostos, fazendo pesquisa científica, ou seja, estamos investigando sistematicamente um objeto, com base em uma teoria, um método. Para Gomes (2001), toda pesquisa tem um caráter político e social e tem que ser pautada em um referencial teórico que a sustente.

Tendo como base esses princípios, partimos para a nossa pesquisa. Elegemos a pesquisa e/ou metodologia qualitativa, ou abordagem qualitativa para realizarmos o nosso estudo. Essa abordagem traz em seu cerne muitas características, tratada por muitos autores que se dedicam ao estudo da metodologia do trabalho científico, utilizaremos as descritas por Lüdke e André (1986) em seu livro “Pesquisa em educação: abordagens qualitativas”.

As autoras acima citadas trazem as contribuições de Bogdan e Biklen (1982) para caracterizarem a pesquisa qualitativa como sendo a pesquisa que tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principalmente instrumento. Os dados coletados são predominantemente descritivos e a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O “significado” que

as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Partindo dessas características, temos, para as autoras, uma definição de pesquisa qualitativa, ou seja, a “obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar as perspectiva dos participantes” (LÜDKE, 1986, p.13).

Outros dois autores trazem uma definição bastante pertinente de pesquisa qualitativa, Lakatos (2004) e Oliveira (2007). Lakatos (2004, p. 8) utiliza o termo *metodologia qualitativa* e a define pela sua principal preocupação que é “analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento”.

Para Oliveira (2007, p. 37), o termo mais apropriado é *abordagem qualitativa* e a conceitua como sendo “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”.

Partindo dessas conceituações podemos dizer que a pesquisa e/ou abordagem qualitativa pode fazer uso de vários métodos e técnicas para a sua realização. O enfoque que queremos dar a essa abordagem é a possibilidade de, através dessa, sermos capazes de construir conhecimento. Acreditamos que ciência é produção humana e a construção do conhecimento advém dessa interação entre o pesquisador, a realidade pesquisada, os sujeitos da pesquisa, o seu contexto histórico-social e o corpo teórico que sustenta a pesquisa. Como pesquisadores, estamos submersos no mundo da pesquisa e somos influenciados por ele, assim como também o influenciemos. Construimos conhecimento através de tudo o que observamos, analisamos, coletamos, mas, sobretudo através das relações que estabelecemos com os sujeitos, seres humanos com os quais aprendemos e ensinamos.

4.1 O nascimento da nossa pesquisa

Nossa pesquisa nasceu de uma preocupação incessante com os rumos da educação em nosso país, mais precisamente com as mudanças histórico-sociais que sofremos na sociedade contemporânea, traduzidas em novos desafios para a escola e,

conseqüentemente, para a educação como um todo, partindo do princípio de uma escola popular e democrática.

A investigação nas unidades de ensino teve como objetivo reafirmar a temática escolhida e a busca de possíveis respostas à questão que serve de base a nossa problematização: “Como a escola está se organizando para enfrentar novos desafios a ela colocados e como os professores estão construindo a sua prática docente, diante desses novos desafios histórico-sociais”.

Preocupamo-nos em pesquisar essa temática em duas escolas municipais de Presidente Prudente, escolhidas por apresentarem algumas práticas pontuais que estão em consonância com a realidade atual da escola e suas novas exigências. Ambas já foram utilizadas como unidades de pesquisas, porém com focos diferentes de problematização. Destaco a pesquisa de Regina Helena Penati Cardoso Ferreira intitulada “Diálogo escola-comunidade: reflexões sobre saberes e formação de professores” e Silvio Sena “O jogo no contexto educacional como precursor de socialização”. Essas pesquisas, apesar de seguirem rumos diferentes, destacaram os papéis positivos desempenhados pelas escolas no atendimento de sua comunidade escolar. Nossa pesquisa, apesar de utilizar as mesmas unidades escolares, foca o olhar em outros aspectos da vida escolar e da dinâmica da escola.

Elegemos como sujeitos de nossa pesquisa alguns professores, os orientadores pedagógicos e as diretoras, tendo como ponto de partida a observação de ambos nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas na equipe pedagógica nas duas escolas selecionadas, especificamente nas reuniões de HTPC²¹. A respeito dessas observações falaremos posteriormente.

Dentre as técnicas de pesquisa presentes na abordagem qualitativa, elegemos para desvendar os fenômenos e fatos a observação direta, a análise documental, a entrevista semi-estruturada. Partimos nesse momento para a definição das estratégias metodológicas utilizadas e os caminhos de nossa pesquisa.

4.2 Estratégias metodológicas utilizadas

Na tentativa de estruturar a nossa pesquisa, iniciamos um planejamento flexível, com o cuidado de não nos perdemos no contexto geral da realidade pesquisada, pois acreditamos, como Lakatos (2004, p. 272), que a principal

²¹ HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo. Garantido ao professor da rede municipal de ensino de Presidente Prudente, e regulamentado através do Estatuto do Magistério Público Municipal, artigo 30.

preocupação na pesquisa “não é apenas a de fazer um relatório ou descrição dos dados pesquisados empiricamente, mas relatar o desenvolvimento de um caráter interpretativo no que se refere aos dados obtidos”. Ou seja, a pesquisa é um ato criativo e inteligente de produção de conhecimento através da análise e interpretação da realidade pesquisada. Para tanto, é necessária a escolha de instrumentos capazes de captar essa realidade em todo o seu dinamismo.

4.2.1 A observação direta

Para mergulhar nesse universo tão rico e complexo que é a escola, com a difícil tarefa de conseguir um olhar de pesquisadora e deixar de lado, mesmo que momentaneamente, o meu olhar de professora, iniciamos o planejamento da observação. Este é um instrumento básico na pesquisa científica.

Trazemos o conceito de observação direta descrito por Lüdke (1986, p. 26), para elucidarmos nossas intenções com a observação.

[...] a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um fenômeno. “Ver para crer”, diz o ditado popular.

Sendo o principalmente instrumento de investigação, o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. A introspecção e a reflexão pessoal têm papel importante na pesquisa naturalista.

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da realidade “perspectivas dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

Além disso, as técnicas de observação são extremamente úteis para “descobrir” aspectos novos de um problema. Isto se torna crucial nas situações em que não existe uma base teórica sólida que oriente a coleta de dados. (grifos da autora)

Com base nesses princípios marcamos uma visita às duas escolas em maio de 2006, para conversarmos informalmente com a direção e orientação sobre o nosso trabalho e as intenções da pesquisa. Apresentamos o projeto de pesquisa e um esboço do que seria pesquisado nas duas unidades escolares.

No que se refere à observação, decidimos focar o olhar nos momentos de HTPC, nas reuniões de planejamento inicial²² e avaliação final²³ do ano letivo e nas reuniões de conselho de classe e ciclo²⁴. Como nos aponta Lüdke (1986, p. 30),

Os focos de observação nas abordagens qualitativas de pesquisa são determinados basicamente pelos propósitos específicos do estudo, que por sua vez derivam de um quadro teórico geral, traçado pelo pesquisador. Com esses propósitos em mente, o observador inicia a coleta de dados buscando sempre manter uma perspectiva de totalidade, sem se desviar demasiado de seus focos de interesse. Para isso é particularmente útil que ele oriente a sua observação em torno de alguns aspectos, de modo que ele nem termine com um amontoado de informações irrelevantes nem deixe de obter certos dados que vão possibilitar uma análise mais completa do problema.

Nosso objetivo com a observação nos horários de HTPC esteve pautado nos seguintes questionamentos:

1. Como se dá a formação dos professores dentro da escola (formação em serviço)?
2. Como os professores apresentam à orientadora os problemas/desafios que surgem no cotidiano da sala de aula?
3. Como os professores e a orientadora lidam com esses problemas/desafios? Eles buscam soluções?
4. Os professores estão realizando o trabalho de formação da personalidade do aluno? O trabalho com as diferenças? O trabalho com a comunidade?

Com relação à observação nas reuniões de planejamento inicial e avaliação final do ano letivo, tivemos o objetivo de verificar quais foram as atitudes tomadas pelo coletivo da escola em relação às seguintes questões:

1. Quais foram as metas traçadas pelo grupo para o ano letivo?
2. Dentre essas metas traçadas havia alguma que estivesse em consonância com o trabalho de formação da personalidade do aluno, o trabalho com as diferenças e o trabalho com a comunidade?
3. Na avaliação final, a que conclusão eles chegaram a respeito do trabalho realizado no ano letivo?
4. Quais foram os maiores desafios do ano letivo?

Nas reuniões de conselho de classe e ciclo, na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental EMEIF “A”, tentamos perceber:

²² Planejamento inicial – 3 a 4 dias para organização e revisão do Projeto Político Pedagógico da escola e planejamento e organização do ano letivo.

²³ Avaliação final-reunião com todos os funcionários da escola para avaliação de todas as atividades do ano letivo.

²⁴ Reuniões de conselho de classe e ciclo – reunião para apresentação dos avanços e problemas de aprendizagem dos alunos. Habitualmente feita com os professores, direção da escola e orientador pedagógico.

1. Como são apresentados e discutidos os problemas/desafios de sala de aula e da escola?
2. Os alunos participam dessas reuniões?
3. As famílias participam dessas reuniões?
4. Como se dá essa participação?
5. Qual a contribuição dessas reuniões para a efetiva prática docente em sala de aula?

Tendo todas estas questões como um norte, iniciamos o trabalho de observação no final de maio de 2006. Descreveremos esse processo nos capítulos cinco e seis.

4.2.2 A análise documental

A análise documental nos servira de base para compreendermos e analisarmos alguns documentos importantes produzidos nas escolas reveladores da realidade escolar, sua organização e produção de conhecimento. Como afirma Lüdke (1986, p. 39)

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Para a realização dessa análise documental selecionamos alguns documentos. Na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental EMEIF “A” foram selecionados:

- O Projeto Político Pedagógico;
- O Horário de trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC);
- O pré-conselho e as reuniões de Conselho de Classe e Ciclo;
- A avaliação do trabalho realizado na escola;
- Planejamento inicial e avaliação final no ano de 2006/2007.

Na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “B” foram selecionados:

- Projeto Político Pedagógico;
- Tabulação dos dados da avaliação e planejamento das famílias
- O Horário de trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC);
- Planejamento participativo 2006/2007

Todo esse material é extremamente rico e, para realizarmos a sua análise, vamos utilizar, como aponta Lüdke (1986, p. 21) a metodologia de análise de conteúdo. Para a definição dessa metodologia, a autora traz as contribuições de Krippendorff (1980), que a define como “uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto”. Explicitando mais,

[...] o autor afirma que a análise de conteúdo pode caracterizar-se como um método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens. Essas mensagens, diz ele, podem ser abordadas de diferentes formas e sob inúmeros ângulos. Pode, por exemplo, haver variações na unidade de análise, que pode ser a palavra, a sentença, o parágrafo ou o texto como um todo. Pode também haver variações na forma de tratar essas unidades. Alguns podem preferir a contagem de palavras ou expressões, outros podem fazer análise da estrutura lógica de expressões e elocuições e outros, ainda, podem fazer análises temáticas. O enfoque da interpretação também pode variar. Alguns poderão trabalhar os aspectos políticos da comunicação, outros os aspectos psicológicos, outros, ainda, os literários, os filosóficos, os éticos e assim por diante (LÜDKE, 1986, p. 41).

A análise de todo esse material permiti-nos-á reconhecer nessas escolas uma cultura organizativa complexa e esta será descrita nos capítulos cinco e seis deste trabalho.

4.2.3 Entrevista semi-estruturada

A entrevista é um instrumento muito utilizado em pesquisas com abordagem qualitativa e desempenha um importante papel nas atividades científicas por permitir uma grande interação entre o pesquisador e o entrevistado e a possibilidade de uma descrição detalhada do assunto tratado na entrevista.

Para Lüdke (1986, p. 34), “a grande vantagem da entrevista sobre outra técnica é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada”. Escolhemos a entrevista semi-estruturada, pois nela o entrevistado tem certa liberdade para falar sobre o tema em questão e o entrevistador tem como base um esquema flexível de questões abertas podendo, se necessário, fazer alterações.

Lüdke (1986, p. 35) chama a atenção para os cuidados que se deve ter ao se propor uma entrevista.

Em primeiro lugar, um respeito muito grande pelo entrevistado. Esse respeito envolve desde um local e horários marcados e cumpridos de acordo com sua conveniência até a perfeita garantia do sigilo a anonimato em relação ao informante, se for o caso. Igualmente respeitado deve ser o universo próprio de quem fornece as informações, as opiniões, as impressões, enfim, o material em que a pesquisa está interessada.

Ao lado do respeito pela cultura e pelos valores do entrevistado, o entrevistador tem que desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do

entrevistado. Essa estimulação não deve, entretanto, forçar o rumo das respostas para determinada direção. Deve apenas garantir um clima de confiança, para que o informante se sinta à vontade para se expressar livremente.

Tendo como base os princípios apontados, organizamos um roteiro para ser o fio condutor de nossas conversas. Aplicamos entrevistas individuais do tipo semi-estruturada, cuja característica principal apontada por Pádua (2000) é a permissão e até incentivo para que o entrevistado extrapole o rol de perguntas organizadas pelo entrevistador e fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal.

Aplicamos as entrevistas em cada uma das escolas com as duas orientadoras, as duas diretoras, duas professoras do Ensino Fundamental e duas professoras da Educação infantil.

Nosso roteiro de perguntas (em anexo) foi estruturado com base em cinco tópicos: formação profissional (inicial e em serviço); os professores e a nova realidade social e escolar; escola e formação da personalidade do aluno; escola e o trabalho com as diferenças e por fim escola e o trabalho com a comunidade.

Em se tratando da formação profissional (inicial e em serviço), tivemos como objetivo conhecer os motivos da escolha da profissão; a sua trajetória na educação e os principais problemas da formação inicial e continuada, além de verificar se os professores se concebem também como formadores de seus pares. Com o objetivo de identificar as impressões do grupo a respeito das transformações sociais e das novas tarefas da escola e do professor, fizemos questões a respeito dos professores e da nova realidade social e escolar.

No que se refere aos desafios apontados em nosso trabalho, como a escola e a formação da personalidade do aluno, tivemos como objetivo procurar identificar como a questão da formação da personalidade e a socialização primária aparecem no grupo. Outro desafio foi o trabalho da escola em relação às diferenças, com o objetivo de identificar, na compreensão do grupo, a necessidade do trabalho com as diferenças e a sua aceitação. E, por fim, questionamos a respeito da escola e seu trabalho com a comunidade com o objetivo de identificar, na compreensão do grupo, a necessidade de seu coletivo se envolver nesse trabalho.

4.3 Sujeitos da pesquisa e o critério de escolha

Para desenvolver nossa pesquisa tínhamos a necessidade de informantes-chaves, ou seja, pessoas dentro da escola que já estavam apresentando algumas práticas docentes, e/ou discussões, em consonância com a nova realidade da escola e com os desafios que elencamos: a formação da personalidade do aluno; o trabalho com as diferenças e o trabalho com a comunidade. Esses informantes também tinham que representar o universo sociocultural dessas escolas.

Já na apresentação do projeto em HTPC, alguns professores colocaram-se disponíveis para a pesquisa. Muitos disseram que as pesquisas realizadas na escola na maioria das vezes só são para fazer críticas. Essas pesquisas não levam em consideração o que vivem professores e alunos no interior das escolas, os problemas que enfrentam, o que fazem e o que pensam. O pesquisador chega, faz a pesquisa e depois vai embora e não deixa nenhuma contribuição para a escola tentar resolver seus problemas. Com afirmação de Tardif (2002, p.116)

[...] a maioria dos discursos que hoje tratam do ensino e são veiculados pela classe política, pela mídia e pelos formadores de opinião – e freqüentemente por vários professores universitários – questiona se os professores trabalham bastante, se trabalham corretamente ou se dão um bom acompanhamento aos seus alunos. Constata-se, portanto, que a maioria das pessoas que se interessam pelo ensino fala sobretudo, e até exclusivamente, daquilo que os professores deveriam fazer, ao invés de se interessar pelo que fazem realmente.

Assim, escolhemos dentre os profissionais que se dispuseram a participar, os gestores (diretor, vice-diretor e orientadora pedagógica) e dois professores da Educação Infantil e dois professores do Ensino Fundamental, em cada uma das escolas.

Nosso estudo parte do princípio de que esses profissionais nessas duas escolas estão construindo conhecimento no enfrentamento dos desafios que surgem a cada dia e que eles, individual e/ou coletivamente, estão vivendo. Queremos destacar esse enfrentamento e o que estão conseguindo construir diante de tantos desafios colocados à escola e tanto descaso em relação aos professores.

Outro fator que pode ter sido relevante para que esses profissionais se colocassem à disposição para se tornarem sujeitos da pesquisa foi o de conhecerem a pesquisadora e o seu trabalho de 15 anos na educação municipal em Presidente Prudente como professora e de 4 anos como formadora de professores no ensino superior.

Outro fator relevante talvez fosse o objetivo da pesquisa: “Como a escola está se organizando para enfrentar novos desafios a ela colocados e como os professores estão construindo a sua prática docente, diante desses novos desafios histórico-sociais”. Na verdade, estamos buscando conhecer a organização dessas duas escolas, seus processos pedagógicos e o trabalho realizado com as novas dimensões da formação.

Partindo do princípio que esses sujeitos são profissionais do ensino que no dia a dia assumem a escola em suas interações concretas com alunos, famílias, colegas de trabalho, queremos descrever e interpretar o trabalho que vem sendo realizado e construído no interior dessas duas escolas municipais, para tanto é preciso conhecê-las, buscando uma aproximação e inserção em sua organização.

4.4 Caracterização das unidades de ensino

Nesse tópico descreveremos os aspectos funcionais e organizacionais das duas unidades de ensino, na tentativa de um reconhecimento das especificidades de cada uma e a sua forma de organização.

4.4.1 Conhecendo os aspectos funcionais e organizacionais da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental - EMEIF “A”

Segundo o seu Projeto Político Pedagógico, a EMEIF “A” iniciou suas atividades no dia primeiro de março de 1967; no dia 15 de outubro de 1968; foi instituída pelo Decreto n.º 50.537 e instalada em 4 de novembro do mesmo ano. Naquele período, atendia o ginásio, hoje com a nomenclatura segundo ciclo do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série).

Foi reorganizada em 1996, passando a contar somente com classes de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, conforme Resolução da Secretaria da Educação, de 24 de abril de 1996. Em primeiro de abril de 1999, obedecendo a Lei n.º 5.062, passa para o município sob o advento da municipalização do ensino, conforme o Decreto n.º 13.058/99, recebendo a nomenclatura de Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental (EMEIF), atendendo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Atualmente é mantida e administrada pela Prefeitura Municipal de Presidente Prudente através de sua Secretaria de Educação (SEDUC).

No ano de 2003, a EMEIF “A” passou a atender crianças do maternal II (3 a 4 anos) sob a responsabilidade de um professor. Em 2006 foi aberta a Sala de

Recursos para alunos com Déficit de Atenção e Hiperatividade, atendendo alunos de algumas escolas, já que é um dos pólos de funcionamento do projeto organizado pela SEDUC.

A EMEIF “A” atende uma clientela variada com nível sócio-econômico contrastante. Possui famílias que sobrevivem com menos de um salário mínimo e outras que ganham mais de seis salários mínimos.

Grande parte dos alunos provêm de famílias com inúmeros problemas sociais como: desemprego, alcoolismo, drogas, pais presidiários, promiscuidade e outros, que condizem com a realidade da própria sociedade contemporânea brasileira e mundial. Tais problemas repercutem em um significativo prejuízo na estabilidade emocional e econômica de algumas famílias.

Para melhor observação das características da clientela, apresentamos os gráficos presentes no Projeto Político Pedagógico da escola (2006, p. 8-12), cujos dados foram coletados na semana da adaptação²⁵, durante a realização das entrevistas²⁶ com as famílias.

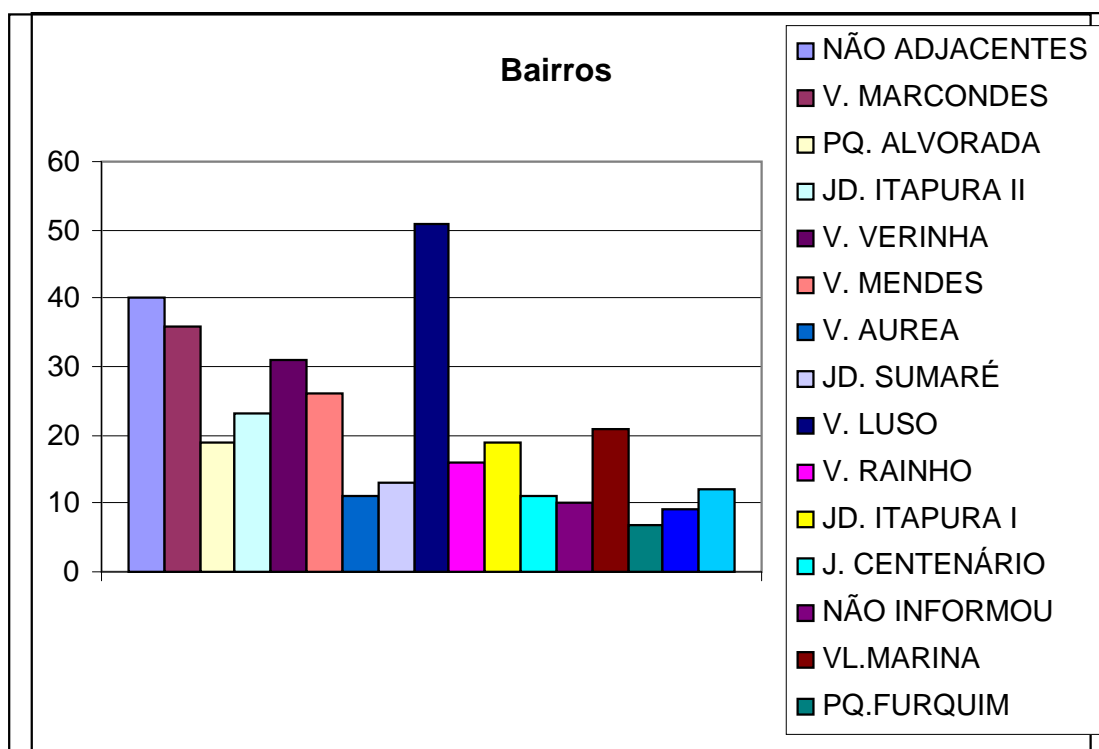
O total de alunos matriculados no ano de 2006 foi de 530. Já no ano de 2007, o número total de alunos foi de 516; dentre esses, 149 na educação infantil, 332 no Ensino Fundamental e 35 na sala de recursos. No ano de 2008 o número de alunos diminuiu para 497 alunos: 125 na educação Infantil e 347 nas séries iniciais do Ensino Fundamental e 25 na sala de recursos.

Tal realidade revela uma problemática com a qual a escola se depara, isto é, a gradual e progressiva redução do número de alunos vem provocando o fechamento de salas de aula. Fato este que remete, ao final de cada ano letivo, na necessidade do encaminhamento dos professores titulares dessas salas à SEDUC, pois ficam adidos (sem sala), para atribuição de salas de aula, em outras unidades de ensino.

²⁵ Semana de adaptação: duas semanas com horário especial, duas horas com as crianças realizando atividades diversificadas e o restante do período para atendimento das famílias e realização das entrevistas.

²⁶ Entrevistas: [...] “consiste em uma técnica onde se ocorre um diálogo intencional entre as pessoas, através de um encadeamento de perguntas e respostas estabelecendo uma reação”. (Orientações gerais para o planejamento de 2003-SEDUC, p. 9)

Gráfico 1- Bairros atendidos pela unidade escolar

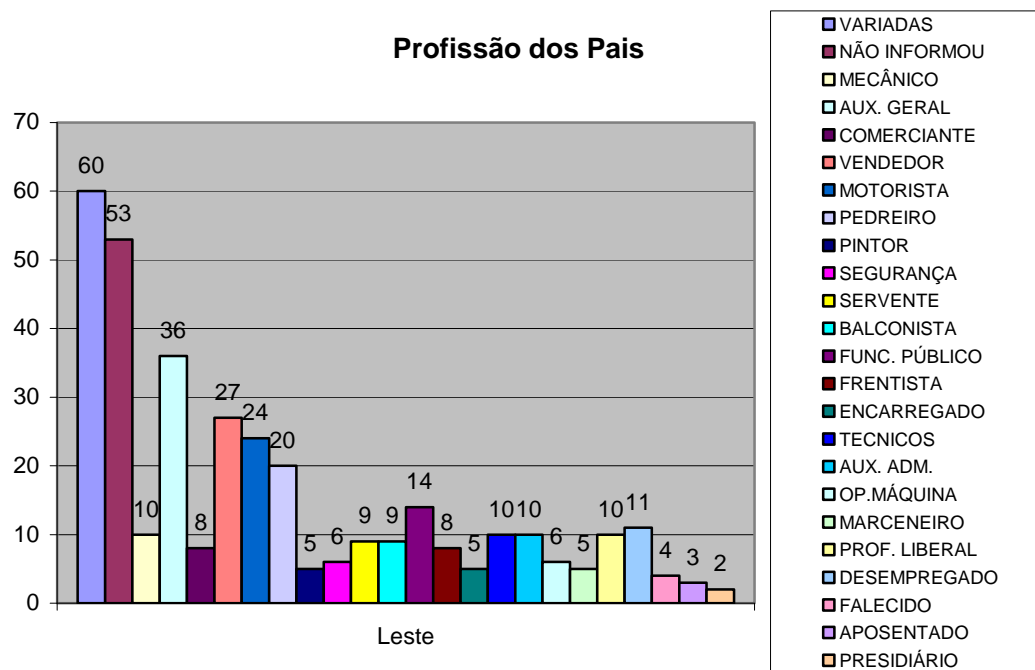


Fonte: Projeto Político Pedagógico (2006)

A unidade escolar atende a um grande número de bairros adjacentes, localizados na zona leste da cidade. Esses bairros trazem algumas peculiaridades: há aqueles que estão inseridos no mapa da exclusão social (anexo 1), e outros que se configuram como bairros centrais, como a Vila Marcondes, que detém famílias de classe média e média baixa.

Com relação às profissões das famílias atendidas pela escola, faremos uma ilustração do vínculo empregatício dos pais e das mães. As profissões são variadas e no geral, são profissões com pouco prestígio social e remuneração.

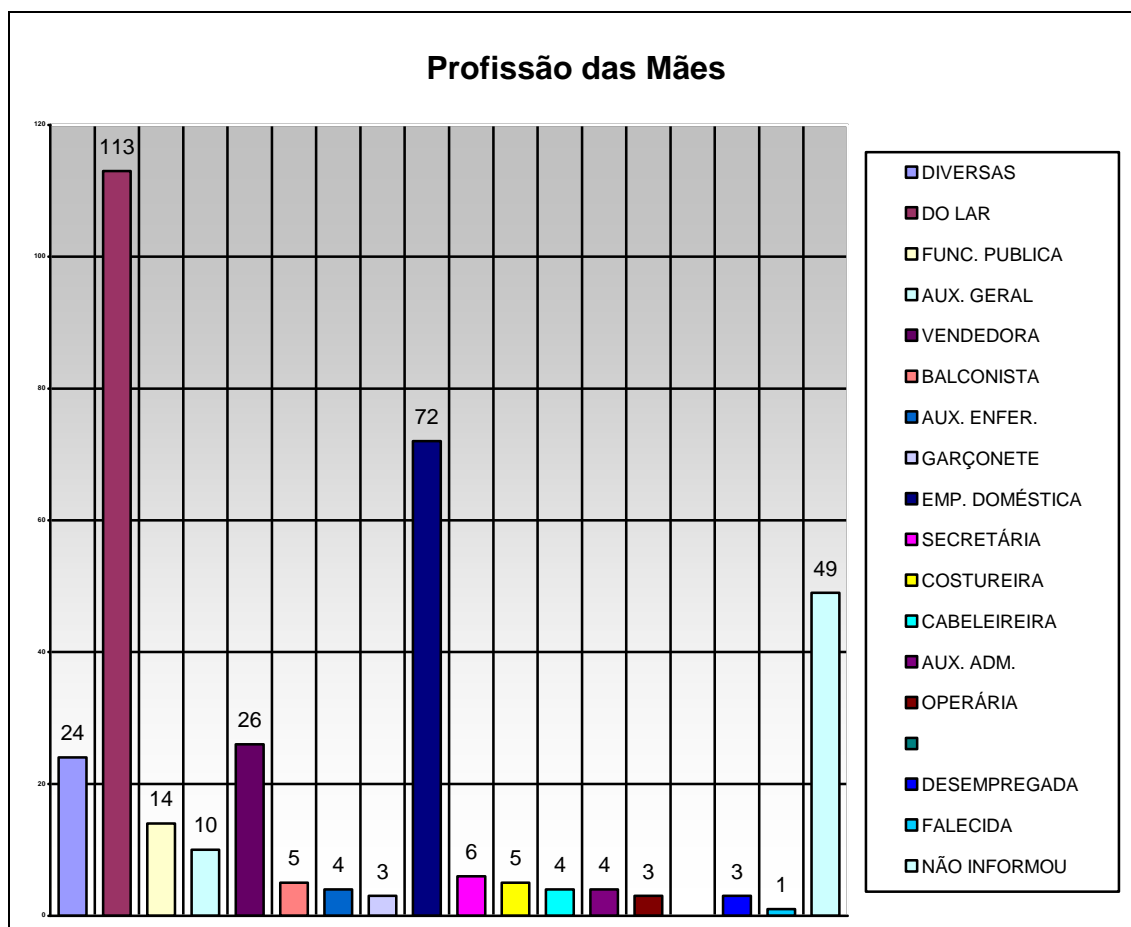
Gráfico 2 - Profissão dos pais da unidade escolar



Fonte: Projeto Político Pedagógico (2006)

Com relação às mães, verifica-se que, assim como os pais, as profissões são de menor prestígio social e de pouca remuneração.

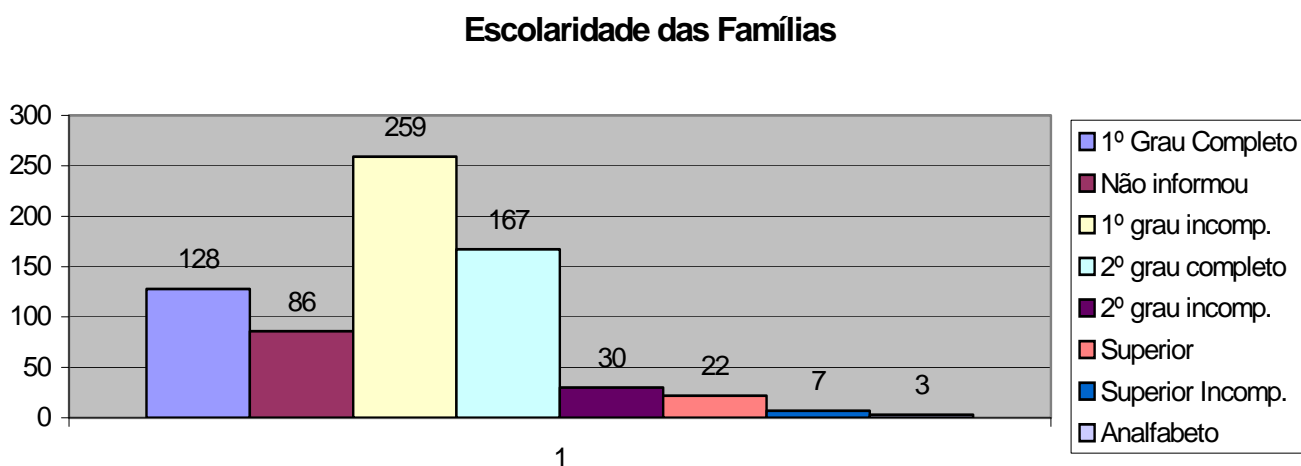
Gráfico 3 - Profissão das mães da unidade escolar



Fonte: Projeto Político Pedagógico (2006)

Diante dos dados, verificamos a problemática da baixa escolaridade das famílias das crianças atendidas pela escola.

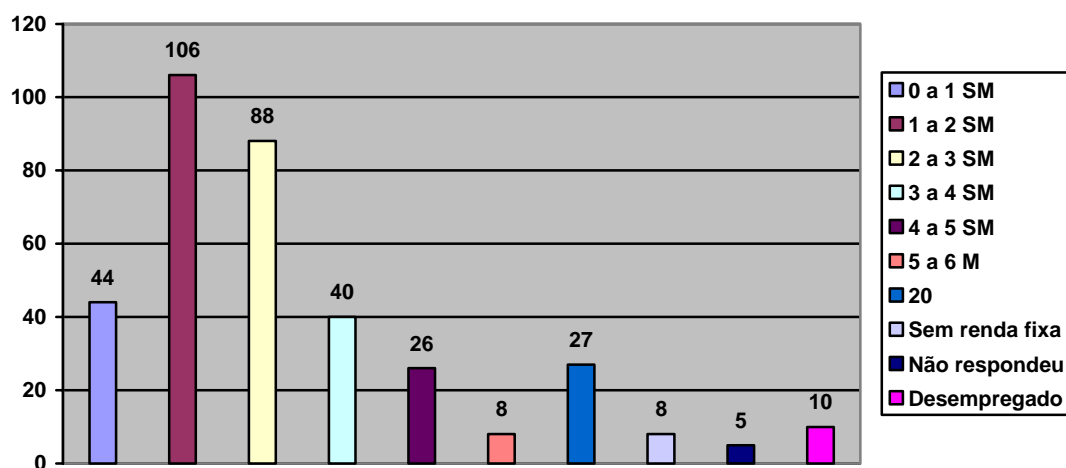
Gráfico 4 – Nível de escolaridade da família



Esses dados estão em consonância com a realidade educacional da população brasileira, que segundo dados do IBGE em média 32,3% dos pais tem menos de 4 anos de estudo e, no estado de São Paulo, 16,9%, as mães apresentam índice nacional de 27,8% com menos de 4 anos de estudo e, no estado de São Paulo, apresentam 15,6%. A média de estudo da população brasileira é de 6,5 anos.

A problemática da formação é traduzida aqui na baixa renda da maioria das famílias atendidas; essas não atingem o patamar de três salários mínimos por mês, sem contar com oito famílias sem uma renda fixa.

Gráfico 5 – Renda familiar



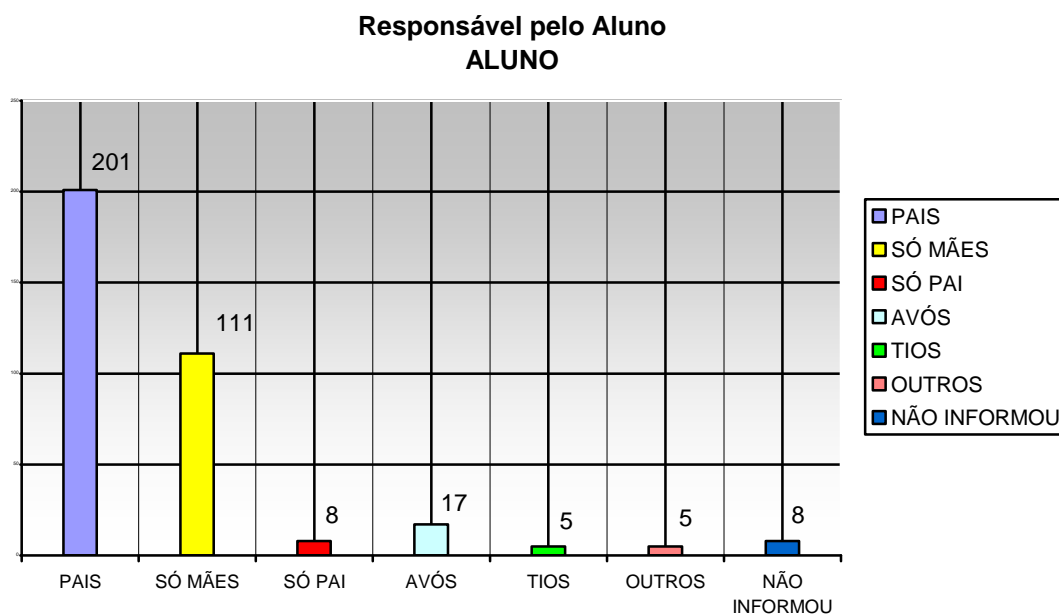
Fonte: Projeto Político Pedagógico (2006)

Os gráficos demonstram toda uma problemática social que não pertence apenas a nossa cidade, mas que é reflexo de todas as transformações sociais que o país vem atravessando.

Segundo dados do SIMESPP²⁷, muitos bairros localizados nas regiões leste, oeste e norte apresentam camadas populacionais excluídas socialmente; mais de 1/4 da população (58.515) vive com menos de 3 salários mínimos mensais. Quase 20% da população com mais de 10 anos (27.671 de 159.344) possuem de 0 até 3 anos de escolaridade.

²⁷SIMESPP – Sistema de informação e Mapeamento da Exclusão Social para Políticas Públicas da UNESP de Presidente Prudente.

Gráfico 6 – Responsável pelo aluno



Fonte: Projeto Político Pedagógico (2006)

Percebemos que 58,88% de nossas crianças vivem com os pais e 41,12% delas vivem em uma família monoparental, definida na Constituição Federal de 1988 como sendo a “comunidade formada por qualquer dos pais ou seus descendentes, quer dizer, essas crianças vivem em famílias com uma nova configuração”.

Sabemos que existem hoje vários modelos de organização familiar: uniões informais, famílias em processo de separação, famílias monoparentais, famílias reconstituídas provenientes de um segundo ou vários casamentos, famílias constituídas por casais homossexuais, famílias constituídas com filhos adotivos, etc. O que se deve ter em mente é que todos esses modelos de família devem ser respeitados em suas diferenças e mais, de uma forma ou de outra, a família é o primeiro núcleo de socialização da criança.

A grande maioria das crianças atendidas pela escola mora em bairros adjacentes, o que facilita a vinda para a escola e uma maior possibilidade de acesso da escola às famílias e vice-versa.

Os pais possuem profissões variadas, mas o que salta aos olhos é o fato de aproximadamente 20% deles não possuírem um vínculo profissional formal, fato esse, que reflete de modo negativo na renda dessas famílias. Dentre aqueles que

possuem um trabalho formal, o rendimento da grande maioria não ultrapassa a três salários mínimos. Os salários são baixos em razão do baixo nível instrucional. Tal realidade comprova e destaca nossa clientela pertencente à classe baixa na escala social.

Em relação às mães, 33% informaram que são do lar, ou seja, temos um número representativo de mães que supostamente podem dedicar “mais tempo” à educação de seus filhos. Todavia, sabemos da dificuldade dos pais em acompanharem a vida escolar de seus filhos por inúmeros fatores, como: ausência da consciência dessa importância por parte deles; falta de convencimento por parte da escola; pouca abertura aos pais para participarem do cotidiano da escola; reuniões pouco atrativas, quer dizer, não chamam a atenção dos pais, como às reuniões formativas, por exemplo, que podem ajudar os pais com problemas que estejam enfrentando em relação à educação dos seus filhos, auxiliando com temas de estudos, palestras informativas, conversas, etc. Os pais também necessitam de formação.

Mas possuímos 67% que, em razão de exercerem alguma profissão durante o dia, necessitam de um horário diferenciado para que possam vir a participar das reuniões de pais. Na contra mão dessa necessidade, as reuniões na unidade de ensino “A” são realizadas no mesmo período de aula das salas em questão, ao findar de cada bimestre, ou seja, quatro vezes ao ano²⁸. De modo irrevogável, nas quintas-feiras para a Educação Infantil e nas sextas-feiras para o Ensino Fundamental. Para tanto, as crianças são dispensadas após o momento do intervalo. Tal fato obstaculiza a possibilidade da presença de uma significativa parcela de mães diaristas (faxineiras), que têm na sexta-feira o principal dia de trabalho dessa categoria profissional.

Todos esses dados foram tabulados pelos professores da escola a partir de entrevistas realizadas com os responsáveis pelas crianças, nas duas primeiras semanas de aula (semana de adaptação). A semana de adaptação se consubstancia em um importante instrumento facilitador no processo de adaptação das crianças nas unidades escolares municipais. É um recurso pedagógico de muita valia que foi regulamentado pela Secretaria da Educação a partir de muitas reivindicações dos professores e orientadores pedagógicos no final da década de 80.

Os dados coletados nas entrevistas e tabulados pelos professores são discutidos e analisados nas reuniões de HTPC, nas quais, professores e Orientadora Pedagógica traçam o perfil das famílias, de modo a perfazer a caracterização de sua

²⁸ Reuniões de pais definidas no calendário anual da escola e regulamentada pela SEDUC na homologação do calendário. “No mínimo uma por bimestre, sem prejuízo de dias letivos”. (Resolução nº. 1/2008, s/n)

clientela. Com base nessas discussões, o Projeto Político Pedagógico (2006, p. 12) afirma que

[...] nossa escola está inserida em uma sociedade e precisa trabalhar os problemas dessa sociedade, não tomando-os como seus e tentando resolvê-los, mas refletindo, dialogando, analisando-os juntamente com seus alunos e comunidade escolar, para criar estratégias de sobrevivência e até de convivência, diante desse quadro em que nos encontramos. Para tanto, necessitamos de profissionais competentes e comprometidos, e de uma escola aberta, com uma direção participativa e colaboradora. Já progredimos muito em relação à avaliação diagnóstica dos alunos, e, portanto, temos com clareza uma visão de aluno enquanto ser pensante, crítico, capaz de analisar, argumentar e refletir, e, é claro que para tanto, o professor também tem que ser um educador aberto ao diálogo, ou seja, um profissional capaz de realizar suas intervenções para possibilitar o crescimento e desenvolvimento do aluno.

Sendo assim, se faz necessário uma mudança de postura e visão, desde o maternal II até a 4ª série do Ensino Fundamental (crianças de 3 a 12 anos), faixa etária que atendemos. Com atitudes de sistematização do conhecimento, o trabalho contínuo dos valores, atitudes, visão de mundo, valorização pessoal (auto-estima), autonomia e o trabalho direto de conscientização das famílias e comunidade escolar que atendemos.

Não podemos nos esquecer da valorização dos profissionais da Unidade Escolar, com salários dignos e formação continuada.

Temos, então, alguns desafios colocados à escola e a seus profissionais para que se concretize a formação dessas crianças que, como vimos, são reais e não idealizadas. Vale dizer que os professores interagem pessoalmente com todas as famílias e tem a oportunidade de estabelecer um diálogo, ou seja, a organização de um momento para ouvir no ato da entrevista a cada família, no plano individual.

No que diz respeito ao espaço físico, a unidade de ensino “A” possui 15 salas de aula, 01 almoxarifado, 01 sala para guardar os materiais escolares e da secretaria, sala de professores, sala de Educação Física e som, sala da Dentista, sala da Orientadora Pedagógica, sala da Diretora, sala da Vice-Diretoria, sala da secretaria, sala de vídeo, biblioteca, cozinha experimental (Projeto de Nutrição), refeitório, pátio coberto, sanitários – masculino e feminino (para alunos separados dos professores), quadras iluminadas, estacionamento e zeladoria.

A direção da escola, contudo, ressalta a falta de adaptação no prédio para o atendimento de alunos portadores de necessidades educacionais especiais, de que são exemplos: bebedouros e banheiros no piso superior e instalação de um parque infantil. Varias adaptações já foram efetivadas com a reforma da escola, iniciada nos primeiros meses do ano de 2007, de que são exemplos: a construção de um elevador para as crianças portadoras de necessidades educacionais especiais e a cobertura de uma

das duas quadras que integram a escola. Restam ainda a pintura do prédio, a adaptação dos banheiros e o parque infantil.

As salas de aula são amplas e cada unidade possui ótima iluminação, duas lousas, uma em cada extremidade da sala, contém armários para guardar materiais dos alunos e professores e dois ventiladores.

Desde 2006 a sala do antigo laboratório vem sendo utilizada como almoxarifado, armazenando materiais utilizados na prática educativa, como: papéis em geral (cartolina, papel cartão, celofane, papel dobradura, sulfite, etc.), lápis de cor, giz de cera, lápis de escrita, apontadores, tesouras sem ponta, régua, placas de isopor, tinta guache, entre outros. Quem organiza o pedido de material à SEDUC é a orientadora pedagógica, conforme a necessidade dos professores e da secretaria da escola. Muitas crianças, oriundas de famílias que solicitam os materiais doados pelo município no ato da entrevista, recebem a doação de materiais, como: cadernos, lápis e borracha. Nas salas de aula esse material oferecido pelo município é utilizado coletivamente. Todavia, os professores reclamam de sua qualidade, principalmente do lápis de cor e dos apontadores.

No início de cada ano letivo é passada uma lista simples de material às famílias, estruturada pelos professores e pela orientadora pedagógica durante as HTPC's. Tal medida é amparada pelo aval da Diretora da escola no final de cada ano letivo, com vigência estabelecida para o ano subsequente. O principal referencial para a confecção dessa lista é a média do poder aquisitivo das famílias.

Outra sala que começou a ser organizada em 2006, ficando pronta em 2007, foi a cozinha experimental, que possui um fogão, uma geladeira, mesa com cadeiras e pia. Todos os materiais dessa sala foram doados pelo projeto Nutrição da Faculdade de Nutrição de Presidente Prudente da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE). Esse projeto é realizado pelos professores da unidade escolar com a supervisão da coordenadora e do coordenador do curso de nutrição. Como respaldo teórico, foi oferecido aos professores o seguinte curso de 30 horas: *“Alimentação e hábitos de vida saudáveis na prevenção de doenças crônicas não transmissíveis”*.

Os alunos da escola passaram por uma sondagem diagnóstica para verificação do peso, de problemas posturais, da acuidade visual e auditiva realizada por estagiários do curso de nutrição e medicina da referida faculdade. As crianças que apresentam problemas relacionados aos itens supra-citados são encaminhadas para especialistas da rede pública de saúde.

A sala da direção, da vice-direção e da orientação pedagógica, a partir do ano de 2007, contam com computadores, instrumentos que facilitam o trabalho na organização da rotina da escola, na preparação de materiais para as reuniões em geral e no cumprimento de suas tarefas administrativas e pedagógicas. A sala do almoxarifado, no atual momento é amparada por um computador para uso dos professores e a sala dos professores também conta com uma televisão de 29 polegadas e um DVD para uso nas HTPC.

Quanto à qualificação do quadro profissional da U.E., o Projeto Político Pedagógico da escola apresenta um quadro demonstrativo, que foi transformado em tabela simples.

Quadro 2 - Formação profissional da unidade de ensino

Funcionários	Formação								
	Pós-graduação (mestrados)	Pós-graduação (especializações 180 e 360 horas)	Nível superior	Nível superior incompleto	magistério	2º grau completo	2º grau incompleto	1º grau completo	1º grau incompleto
Cozinheiras - 5							2	3	
Dentista - 1		1		1					
Direção e vice-direção - 2		2							
Estagiárias - 3			2		1				
Escrituraria- 1						1			
Orientadora Pedagógica- 1		1							
Professores - 23	2		21	1	1				
Serviços gerais- 7						4		2	1

Deter-nos-emos na análise da formação do quadro docente apenas três professores do quadro docente apresentam formação em nível superior incompleto e dentre esses, dois cursam o nível superior em fase de conclusão. Alguns professores possuem pós-graduação *Lato Sensu* e outros possuem, além da Pedagogia, outra licenciatura, como História, Letras e Educação física. Um professor é detentor do título de Mestre em Educação e outro cursa o Mestrado em Educação, em fase de conclusão.

Percebe-se, então, um quadro de formação docente bastante favorável, com profissionais docentes com formação inicial satisfatória.

Considerando os dados de formação no ensino superior, no Brasil, Sudeste, São Paulo e Presidente Prudente, a EMEIF “A” se posiciona acima da média, destaque para 88.47% de professores com curso superior, isso sem considerar cursos de especialização em nível de *Lato-Sensu*, que é de 82.60%. Dentre esses, na Educação Infantil, 100% possuem curso de nível superior e pós-graduação *Lato Sensu*. No Ensino Fundamental, 97% possuem nível superior e, dentre esses, 96% agregam especialização *Lato-Sensu*.

Quadro 3 - Docentes com Curso Superior

	Creche	Pré-Escola	Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental II	Ensino Médio
BRASIL	29,0%	40,0%	47,7%	83,2%	95,6%
SUDESTE	32,6%	52,7%	58,5%	93,6%	97,8%
SAO PAULO	38,8%	63,6%	72,8%	98,8%	99,9%
PRESIDENTE PRUDENTE	47,8%	69,1%	82,0%	97,8%	100,0%

Fonte: MEC/Inep/DTDIE

O setor administrativo da escola conta com a diretora, a vice-diretora e uma escriturária. Essas profissionais fazem um revezamento de horários para respaldar a unidade de ensino no âmbito administrativo, durante toda a extensão do horário comercial. Perante uma eventualidade, quer dizer, no caso de a Diretora e Vice-Diretora estarem ausentes, a orientadora pedagógica é a primeira a responder pela escola. No caso de a orientadora pedagógica também não estar presente, há um professor responsável por cada período de aula. Esse educador é nomeado no início do ano letivo, nas reuniões iniciais de planejamento.

Tal organização estrutural garante um ambiente de trabalho mais seguro, tanto para os funcionários como para as famílias. Os funcionários por se sentirem amparados frente a ocorrências cotidianas e as famílias, por buscarem ser atendidas em dia e horário que lhes são possíveis.

4.4.2 Conhecendo os aspectos funcionais e organizacionais da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental - EMEIF “B”

A Escola Municipal de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, aqui tratada por Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIF) “B” está localizada em um bairro da periferia da zona oeste no município de Presidente Prudente. Segundo o Projeto Político Pedagógico (2006, p. 8) a escola foi criada em,

[...] 17 de Dezembro de 1997 com a Lei no. 500/97 (lei de denominações) foi criada a EMEIF (Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental) [...]. Em 17 de Fevereiro de 2000 foi inaugurada ainda com essa denominação, contendo 13 funcionários para atender um total de 370 crianças, sendo a maioria residente no bairro Humberto Salvador e uma pequena minoria do bairro Augusto de Paula.

Neste ano de 2006, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (2006), a escola esta atendendo a 608 alunos da Educação Infantil (Pré II e Pré III), Ensino Fundamental (da 1ª a 4ª série) e Educação de Jovens e adultos (EJA alfabetização e EJA pós-alfabetização) e conta com os serviços de 44 funcionários, sendo que destes, cinco encontram-se de licença maternidade, dois de licença saúde e um aguardando a inauguração de uma outra escola no bairro.

A equipe gestora da Unidade é composta pela diretora de escola, concursada com cargo efetivo, a vice-diretora e a orientadora pedagógica, professoras da Educação Infantil efetivas no município e eleitas para a função pela equipe escolar.

A Unidade funciona em três períodos, sendo que nos períodos matutino e vespertino atende desde a Educação Infantil (Pré II e III) à 4ª série do Ensino Fundamental e, no período noturno, atende a EJA (Educação de Jovens e Adultos), conforme tabela abaixo:

Quadro 4 - Distribuições de horários de atendimento da unidade

MANHÃ	02 salas de Educação Infantil - 1 Pré II e 1 Pré III	07h30 às 11h30
	08 salas de Ensino Fundamental	07h10 às 12h10
TARDE	02 salas de Educação Infantil - 1 Pré II e 1 Pré III	12h30 às 16h30
	08 salas de Ensino Fundamental	12h30 às 17h30
NOITE	01 sala de EJA - Alfabetização	18h45 às 21h15
	01 sala de EJA - Pós-alfabetização	18h45 às 21h15

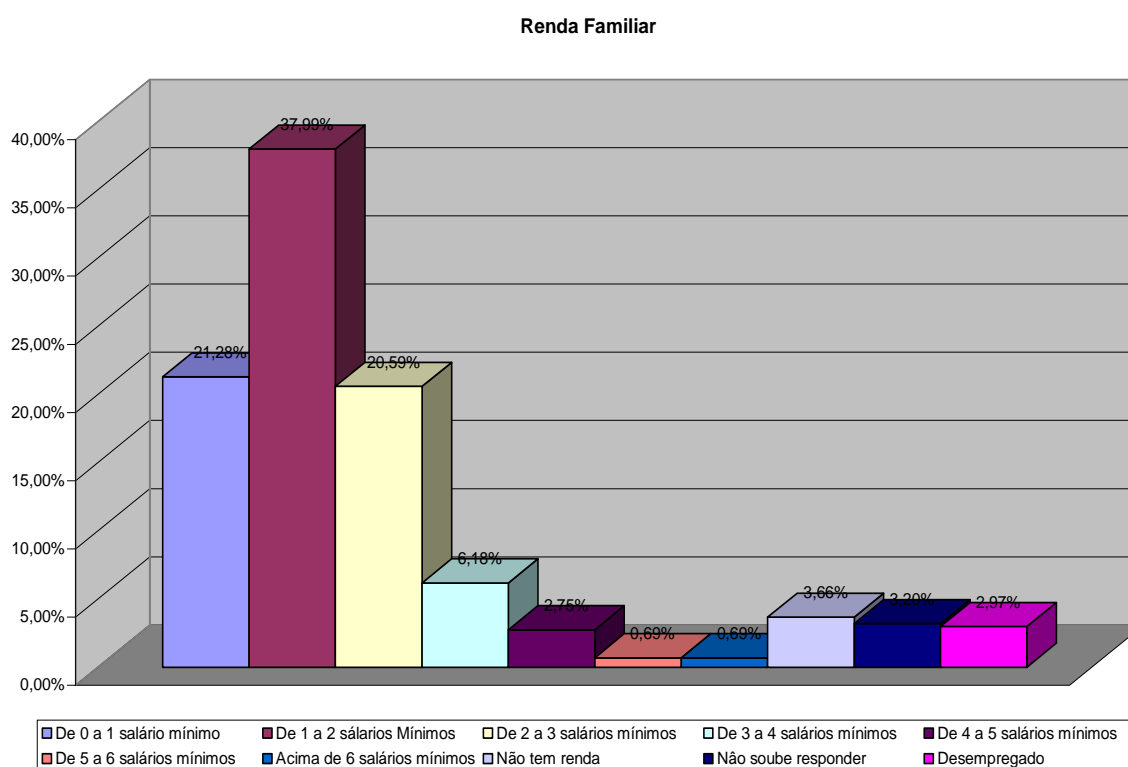
Fonte: Projeto Político Pedagógico (2006)

A rotina é flexível, segundo comentário da orientadora pedagógica e tem como função organizar as atividades das diversas turmas para facilitar o uso do espaço físico. Devido ao número excessivo de alunos em espaço físico restrito e

inadequado às suas necessidades, a rotina está organizada por séries, dificultando assim a interação dos alunos de faixas etárias diversas que possuem na unidade. Mas há um esforço em superar essa dificuldade com as programações festivas e apresentações, por exemplo, quando se é possibilitado que todas as classes de cada período se encontrem.

De acordo com entrevistas realizadas no início deste ano letivo (no período de 06 a 20 de fevereiro de 2006), descritas no Projeto Político Pedagógico (2006), 73,68% das famílias moram em casa própria, 98,86% das famílias possuem casa de alvenaria e menos de 2% possuem casas de madeira. Predomina-se o estado civil casado e a renda da maioria das famílias é de 0 a 3 salários mínimos.

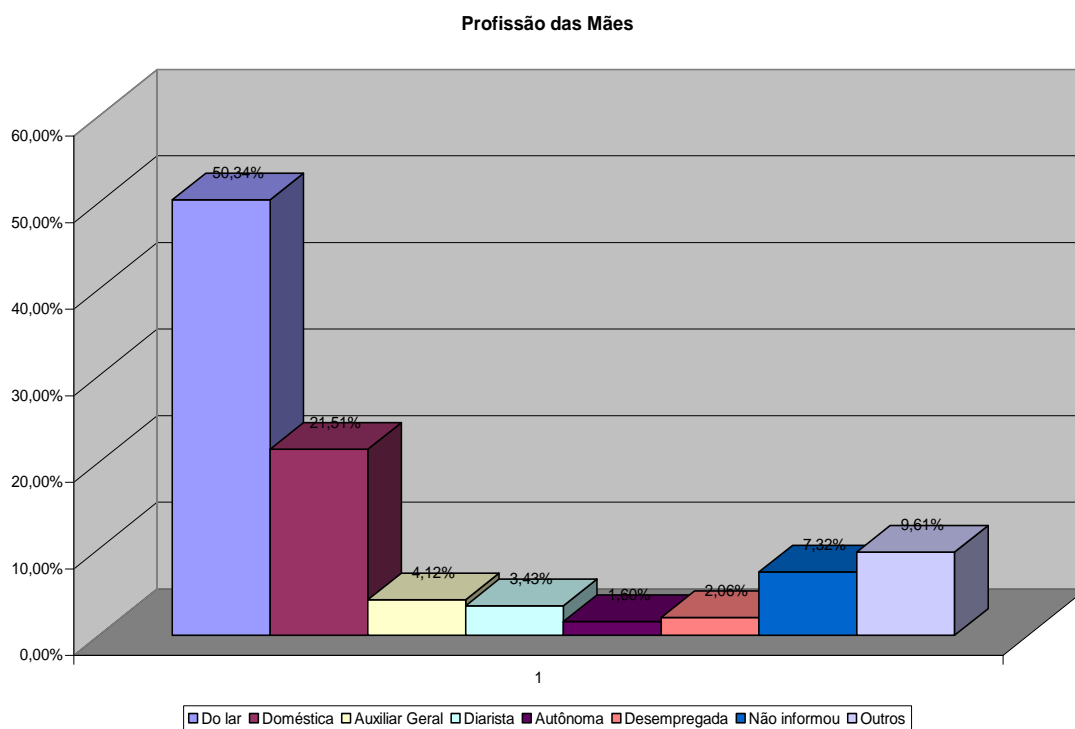
Gráfico 7 - Renda familiar



Fonte: Projeto Político Pedagógico (2006)

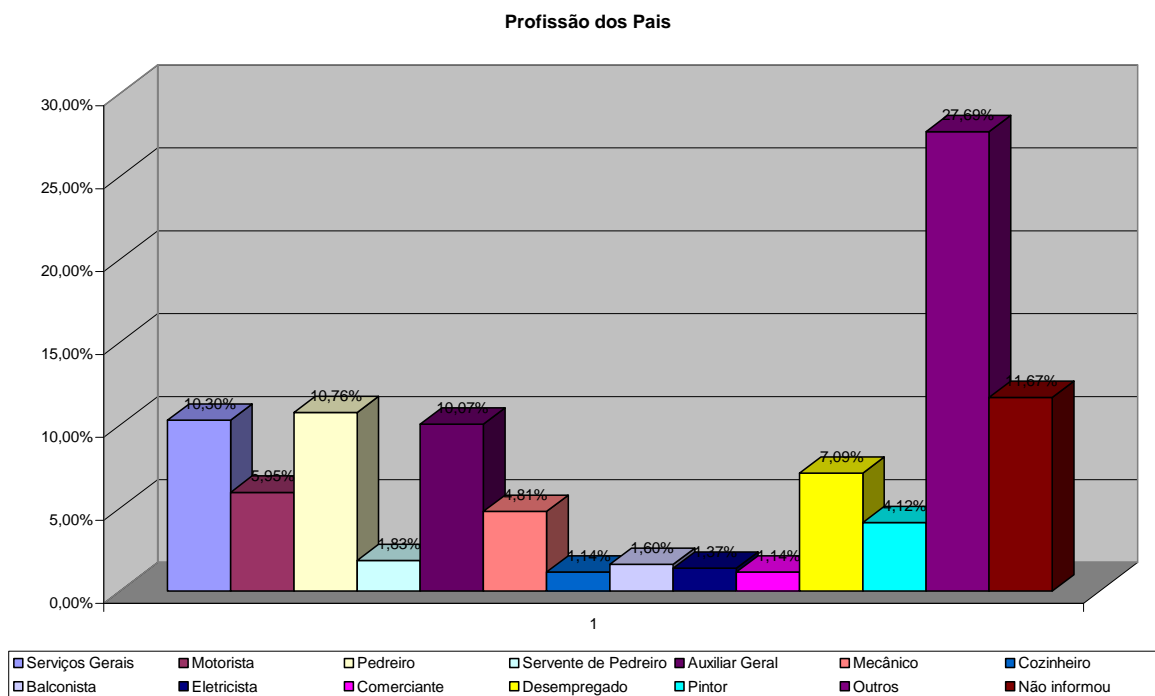
A maioria das mães (50,34%) dedica-se ao lar e aquelas que trabalham fora do lar são: doméstica, diaristas e auxiliar geral. Quanto aos pais, existe uma grande variedade de profissões, como: motorista, pedreiro, servente de pedreiro, auxiliar geral, mecânico, serviços gerais, balconista, pintor, comerciante, eletricitista e cozinheiro. Sendo que 7,09% dos pais estão desempregados.

Gráfico 8 – Profissão das mães



Fonte: Projeto Político Pedagógico (2006)

Gráfico 9 – Profissão dos pais



Fonte: Projeto Político Pedagógico (2006)

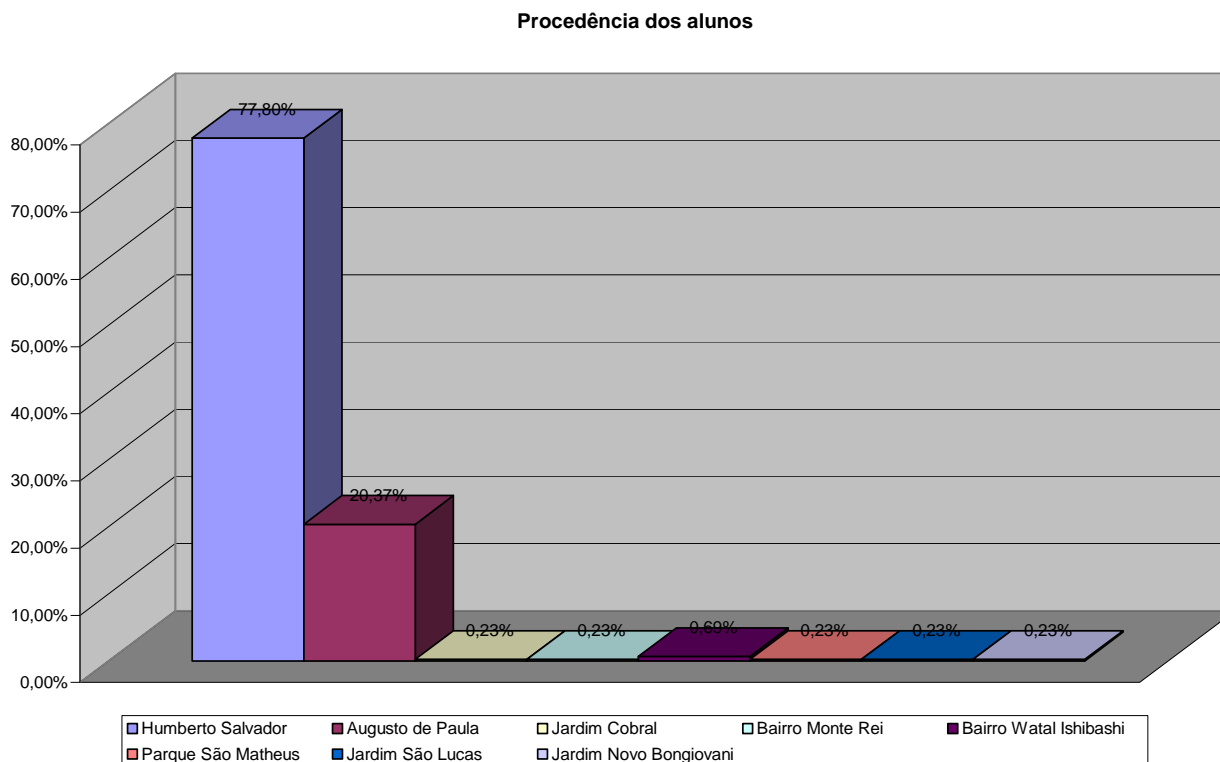
São poucas as opções de lazer e cultura no bairro. Para as crianças existem dois parques infantis e campos de futebol. A maioria dos eventos do bairro é realizada na própria escola, tais como: eleições, missa, catequese, reuniões, cultos, etc.

O bairro não tem um posto de saúde, mas conta com o PSF – Programa de Saúde da Família. Segundo a comunidade escolar:

O bairro precisa ainda de muitos recursos físicos como: centro comunitário, posto de saúde, mais áreas de lazer, escola de ensino fundamental (de 5ª a 8ª série) e ensino médio, posto policial e igreja católica. Vale ressaltar que há uma outra escola de educação infantil e ensino fundamental prestes a ser inaugurada no bairro, e atenderá a educação infantil (de 0 a 6 anos) em período integral. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2006, p. 15)

Os alunos dessa unidade escolar são crianças na faixa etária entre 4 a 13 anos de idade na Educação Infantil e Ensino Fundamental, e entre 18 a 65 anos de idade na Educação de Jovens e Adultos. São na grande maioria oriundos do bairro.

Gráfico 10 – Procedência dos alunos



Fonte: Projeto Político Pedagógico (2006)

Segue abaixo o quadro que demonstra o número de alunos atendidos em cada série:

Quadro 5 - Número de alunos por série

Pré-escola = 118 alunos	3ª série = 95 alunos
1ª série = 114 alunos	4ª série = 136 alunos
2ª série = 112 alunos	EJA = 34 alunos

Fonte: Projeto Político Pedagógico (2006)

No que diz respeito aos recursos físicos, a escola conta com dois pavilhões com salas de aulas para o Ensino Fundamental, e outro com salas de aula para a Educação Infantil e mais o setor administrativo, com salas para HTPC, secretaria, diretoria e orientação pedagógica, sala de atendimento, sala de leitura, de apoio pedagógico e almoxarifado. Não foram construídas salas para atividades pedagógicas como sala de leitura e videoteca, ambientes que foram, então, improvisados.

Com respeito aos recursos materiais a comunidade escolar acredita que:

[...] os recursos materiais existentes não correspondem às necessidades da unidade. Não há um laboratório de informática com computadores para os alunos e para uso da comunidade; há poucas mídias (de música e de filmes), a biblioteca não está equipada com livros de literatura infantil suficiente nem para empréstimo nem para pesquisa dos alunos e da comunidade local; não há gibis nem brinquedos e jogos, nem mesmo para a Educação Infantil. Os materiais pedagógicos de consumo, tais como: cadernos, papel sulfite, lápis, borracha, stencil, etc. e materiais de limpeza, como: água sanitária, cera líquida, detergente, etc., não são suficientes para atender a demanda, já que de acordo com a caracterização da comunidade – gráfico referente à renda familiar (pág. 16), a clientela atendida por esta unidade escolar é bastante carente. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2006, p. 17)

Segundo informações do Projeto Político Pedagógico (2006, p. 16-17), esta é a formação dos funcionários da unidade de ensino.

Quadro 6 - Formação profissional da unidade de ensino

Funcionários	Formação								
	Pós-graduação (mestrados)	Pós-graduação (especializações 180 e 360 horas)	Nível superior	Nível superior incompleto	Magistério	2º grau completo	2º grau incompleto	1º grau completo	1º grau incompleto
Cozinheira							2	3	
Direção e vice-direção		2							
Estagiárias			2		1				
Escrituraria						1			
Orientadora pedagógica		1	1						
Professores	1		21	1	1				
Serviços gerais						1		2	2

Em se tratando da formação do quadro de funcionário, deter-nos-emos na análise do quadro docente e da gestão. A formação do quadro apresenta apenas dois docentes sem formação em nível superior e um deles esta cursando o nível superior em fase de conclusão. Alguns professores possuem pós-graduação *Lato Sensu*, e um é detentor do título de Mestre em Educação. Temos um quadro de formação docente bastante favorável e em consonância com a legislação que prevê ao professor da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (1º ciclo – 1ª a 4ª) a formação em nível superior, seja na universidade e/ou nos Institutos Superiores de educação. No entanto, sabemos que a formação em nível médio (magistério) continua a ser admitida para esses professores em alguns concursos públicos municipais e/ou estaduais.

Sabemos que conhecer a escola não é tarefa simples, os dados que revelamos tratam de alguns aspectos de sua estrutura física e dos seus recursos materiais e humanos. O que não podemos deixar de considerar é que a escola possui uma cultura organizativa complexa, que tentaremos desvelar apresentando seus principais documentos que tratam dos registros coletivos dessa unidade escolar, nos capítulos 5 e 6 que se seguem.

CAPÍTULO 5: A PESQUISA NA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL – EMEIF “A”

Neste capítulo buscamos apresentar os caminhos da pesquisa, analisando alguns documentos produzidos no interior da escola, chamando a atenção para o processo de construção de conhecimento a partir da prática docente.

Inquietados com a preocupação de pertencer ao corpo docente da escola, iniciamos nossa pesquisa no início do ano letivo de 2006. Ao nos posicionarmos como pesquisadora, o cuidado teve de ser redobrado para não confundirmos opiniões pré-concebidas e revelações evidenciadas, de modo a não praticarmos uma análise tendenciosa dos dados gerados pelo estudo.

A apresentação de nosso projeto de pesquisa foi feita a todos os funcionários da escola na reunião de planejamento inicial. De imediato recebemos o apoio de algumas professoras, da diretora e da orientadora pedagógica.

5.1 Análise dos momentos e documentos: registros coletivos dos processos pedagógicos

Neste tópico, analisaremos alguns momentos e documentos que acreditamos serem importantes para que se revele até que ponto os profissionais dessa escola de fato organizam e sistematizam suas práticas para a construção de conhecimento em seus processos pedagógicos. Seriam esses documentos (registros coletivos) reveladores da produção ou não de conhecimento, por parte desse grupo docente?

Elegemos, enquanto documentos representativos da realidade escolar, os documentos (registros coletivos) produzidos pelo grupo de professores e orientadora pedagógica, o Projeto Político Pedagógico produzido pelo grupo total de funcionários da escola, as atas da reunião de pré-conselho realizada nas salas de aula, as tabulações das avaliações dos pais sobre o trabalho realizado na escola. E como momentos extremamente importantes para a construção de conhecimentos as reuniões de HTPC, as reuniões de conselho de classe e ciclo, as reuniões de planejamento inicial e avaliação final do ano de 2006/2007. Esses materiais foram coletados durante a observação direta, realizada no decorrer do ano de 2006 e 2007.

5.1.1 O Projeto Político Pedagógico

Esse documento, de significativa relevância no tocante ao andamento e organização do trabalho na escola, passou a ser obrigatório na rede de ensino municipal de Presidente Prudente a partir da década de 90. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, a elaboração, construção e aplicação do Projeto Político Pedagógico é responsabilidade do coletivo da escola.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:
I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
II - elaborar e cumprir plano de trabalho segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

No planejamento inicial do ano de 2006 foram traçadas metas e ações da escola para a efetiva realização do ensino e da aprendizagem dos alunos. Seguindo as Diretrizes Pedagógicas da SEDUC, o Projeto Político Pedagógico foi elaborado no ano de 2005 pelo coletivo da unidade de ensino, com metas a serem seguidas a curto e a longo prazo.

[...] não é necessário refazer todo o plano: é importante socializá-lo aos novos ingressantes; anexar as metas para o ano e o que mudou de um ano para o outro, entre outras salientamos a importância do plano ser organizado não apenas para um ano, mas para um período maior, garantindo assim a unidade do trabalho, facilitando sua organização. (DIRETRIZES DA SEDUC, 2003, p. 13)

Os objetivos elencados pelo coletivo da escola foram: favorecer a relação entre a escola e a comunidade; a gestão democrática; a democratização do acesso e permanência dos alunos na escola, entre outras. Nessa perspectiva, as metas e ações descritas no projeto político pedagógico foram:

Metas

- Formação continuada de professores e funcionários da Unidade Escolar;
- Melhorar os níveis de aprendizagem e rendimento escolar dos alunos;
- Melhorar a convivência democrática na escola;
- Desenvolver um trabalho voltado a nossa realidade;
- Formar cidadãos capazes de desenvolver atividades no ambiente de trabalho que escolher.

Ações

- Trabalhar atividades com atendimento individual e agrupamento produtivo.
- Considerar os objetivos a serem alcançados, pautados em bases teóricas que proporcionam aos alunos e educadores, condições de reflexão e elaboração de conceitos (p. 15)

Podemos perceber que um dos objetivos traçados faz referência a um trabalho mais aberto e em parceria com a comunidade. Essa é uma intenção da direção e orientação da escola, mas que não foi traduzida em ações concretas de conscientização do corpo docente, que ainda arraiga restrições em relação a esse tipo trabalho. Como afirmam duas professoras entrevistadas, quando foi feita referência a importância do trabalho com a comunidade, as famílias.

Penso que a comunidade não está muito interessada. Os pais ainda não perceberam que eles têm que ter uma vida mais participativa na escola. Na verdade, tenho algumas restrições quanto a isso, sinceramente.

[...] Não sei se é muito bom que as mães permanecem constantemente na escola, por exemplo. (Professora 1)

Acho que dá para trabalhar com a comunidade, mas também acho complicado. A escola já tem tanta coisa para resolver, se for trabalhar com a comunidade também é muita coisa. (Professora 3)

Percebe-se que as professoras necessitam de condições mínimas para que os objetivos do trabalho com a comunidade seja contemplado, porque acreditam que é preciso um planejamento, uma orientação. Assim como revela uma das gestoras da escola

[...] a comunidade tem que ter bem claro qual é seu papel na escola. Não é porque o pai ajuda nas festas e a mãe varre a quadra que a escola está trabalhando com a comunidade. (Gestor 1)

Isso posto, revela que há certo interesse, mas ainda muitas dúvidas, principalmente em relação ao trabalho não planejado com essas famílias. Apesar de ter sido colocado como um objetivo a ser alcançado pelo coletivo da escola, não foi transformado em ações no trabalho cotidiano.

Outro ponto que fica evidente nas metas e ações é a preocupação com o ensino e a aprendizagem dos alunos e uma valorização do trabalho individualizado²⁹ e em grupos produtivos³⁰, ou seja, grupo de crianças com desenvolvimentos diferentes, porém próximos, capazes de possibilitar uma maior interação e troca de conhecimentos e aprendizagens.

²⁹ Trabalho individualizado: Um trabalho com base nas dificuldades individuais das crianças, buscando atender as diferenças.

³⁰ Grupos produtivos: na teoria histórico-cultural se trata da formação de grupos com níveis de aprendizagem próximos, não iguais, para que uma criança possa auxiliar a outra, no avanço de sua aprendizagem.

Para alcançar essas metas, a escola investe na formação continuada de seus professores em reuniões de HTPC, trabalha as formas de avaliação no grupo e a reorganização do planejamento e das atividades, no sentido de melhora do rendimento e da produtividade dos alunos. Trabalho esse, que nos deteremos a seguir.

A orientadora pedagógica atua em um nível bem próximo dos professores, isto é, essa profissional os ouve, tanto no plano individual como no coletivo. Nessa tendência, auxilia-os por meio de sugestões, apontamentos e de materiais diversos, que convergem para o sucesso da prática docente.

5.1.2 Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)

Um momento muito importante para a construção de conhecimentos e estudos são as reuniões de HTPC que ocorrem na escola às segundas-feiras, no período matutino para os professores que trabalham no período vespertino, e vice-versa. Os professores que possuem uma jornada de trabalho incompatível para com o horário da HTPC de segunda-feira, fazem esse momento pedagógico no período noturno das quartas-feiras. Uma vez ao mês, todos os professores se reúnem em uma HTPC coletiva, denominada de HTPC mensal, no período noturno das quartas feiras.

De acordo com o Estatuto do Magistério, Lei nº 79/99, o professor que trabalha na Educação Infantil usufrui de uma jornada de 28 horas semanais, das quais 20 horas se destinam a atuação em sala de aula, 4 horas de hora atividade (H.A.), realizada em local de livre escolha e 4 horas de HTPC. As HTPC's são organizadas seguindo as diretrizes da SEDUC

Um dos princípios básicos da HTPC (Hora de Trabalho pedagógico Coletivo) é o de que o professor constrói o seu conhecimento na interação com o outro, num movimento de confronto das diferentes práticas e leituras do real. O professor, considerado na sua totalidade – cognitiva, afetiva e social irá, através do desenvolvimento de seu trabalho e da reflexão compartilhada, exercitando o fazer o pensar e o teorizar. Isto significa que todo educador faz teoria e prática. O que ocorre é que muitas vezes o educador não tem claro que subjacente à sua prática existe uma teoria. (CRITÉRIOS PARA A REALIZAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DAS HTPC, 2001, p. 1)

Nessa unidade, as HTPC são divididas em horas de estudo e horas de preparação de material em grupo e/ou individual. As horas de estudo são divididas em momentos de apresentação da pauta, dos avisos gerais e do estudo. Todo esse processo se desenvolve sob a tutela da orientadora pedagógica. Os avisos, em sua maioria, tratam do setor administrativo da escola e/ou documentos que são enviados pela SEDUC, que necessitam se tornar conhecidos pelo grupo.

O estudo é realizado com base em avaliações anteriores. Os temas são selecionados a partir de necessidades relacionadas à prática pedagógica, como: indisciplina, fases da escrita, matemática na Educação Infantil e Ensino Fundamental etc. Nesse cenário, há um espaço reservado aos professores para que solicitem uma ênfase maior a temas que emergem no cenário pedagógico, de que é exemplo o Ensino Fundamental de nove anos.

De modo geral, são pequenos textos, pesquisados pela orientadora, lidos no grupo e comentados por todos. Os comentários buscam fazer uma ligação com a realidade da escola e a de sua clientela. O grupo apresenta alguns professores que sempre se pronunciam e outros que se omitem, apenas observam. Esse fato pode se dar, segundo Tardif (2002, p. 99), porque alguns professores com mais tempo de serviço “possuem um domínio progressivo das situações de trabalho. Esse domínio abrange os aspectos didáticos e pedagógicos, o ambiente da organização escolar e as relações com os pares e com outros atores educativos”.

A orientadora se mostra incomodada com a postura desses professores, e em conversa informal nos relata “eu nunca sei o que eles estão pensando”.

Isso demonstra também que alguns professores não se sentem seguros para compartilhar suas dúvidas, dificuldades e certezas. Percebe-se que essa não é uma realidade exclusiva dessa escola. Ao perpassarmos por várias escolas a realidade delas é, senão idêntica, em sua maioria muito mais grave.

Esse fato se dá em parte pela insegurança de se exporem e explicitarem suas fragilidades. Acreditam que devem dominar todos os saberes. Afinal, são professores. Tal sentimento é agravado pela possibilidade de serem avaliados por seus gestores e por seus iguais.

Em um ambiente dessa natureza, torna-se tarefa árdua nas HTPC's ser instaurado e compartilhado um ambiente de segurança, de solidariedade, de solicitude, de relações afetuosas, entre outras. Vale dizer que se faz necessária ao corpo docente a troca de pontos de vista a respeito dos aspectos latentes à profissão docente.

Sabe-se que os professores vão se constituindo enquanto profissionais durante o exercício da profissão docente, portanto, ao longo desses anos podem vir a adquirir maior segurança, principalmente no que diz respeito ao que sabem ou não. Isso pudemos verificar nessas HTPC, os professores que se colocam abertamente são aqueles que já possuem maior tempo de serviço, em média de dez a vinte anos. Alguns já

passaram por outros cargos, como o de orientador pedagógico e formador de professores em outras instituições. Esses professores contribuem muito com o grupo na formação de seus pares porque possuem experiências ricas e uma linguagem muito próxima, o que facilita o entendimento. Nesse sentido, Tardif (2002, p. 84) afirma: “A análise e a reflexão sobre a prática profissional que se realiza constitui um valor e um elemento básico para a profissionalidade dos professores”.

Como já citado, os professores possuem um momento individual com a orientadora pedagógica agendada antecipadamente. Nesse encontro, o professor é solicitado a levar o caderno de um aluno que se destaca com melhor rendimento e um com rendimento abaixo da média; o caderno de planejamento; o caderno de registro e o plano anual. Nesse, a orientadora pedagógica apresenta a tabulação das avaliações da sala em questão e faz uma comparação do avanço das crianças de bimestre em relação ao subsequente.

Com base nesses documentos, a orientadora pedagógica vai fazendo a sua análise a respeito do trabalho que a professora/or realiza de modo a apontar caminhos, limites e possibilidades. Nessa perspectiva, oferece material de apoio para o estudo e sugestões de atividades que venham ao encontro do nível de desenvolvimento em que se encontram as crianças.

O que salta aos olhos é a capacidade da orientadora de conhecer todos os alunos da escola, de modo a relacioná-los à suas famílias, principalmente os que apresentam dificuldades de aprendizagem e/ou problemas comportamentais.

Vários fatores colaboram para que ela conheça a sua realidade escolar, apontaremos alguns a título de exemplo. O primeiro, é o fato de estar na unidade escolar há oito anos como orientadora pedagógica. O segundo, é o compromisso dessa profissional com a escola, os alunos, os professores e com as famílias atendidas. O terceiro, e não menos importante, é a sua competência. É extremamente organizada, de modo a registrar todas as ocorrências da escola. Possui uma ampla visão do trabalho realizado pelos professores e alunos. Preocupa-se com a organização de cada fase do trabalho realizado pela escola, desde as entrevistas realizadas com as famílias até as aplicações das avaliações com os alunos durante o ano letivo.

No caso das entrevistas, faz questão de reiterar a importância desse momento aos professores, para que se possibilite uma aproximação maior entre a escola e as famílias, de forma a se viabilizar cumplicidade e parceria com elas.

Nas avaliações, participa de todas as etapas, do levantamento dos critérios de avaliação e da organização das atividades. Para o registro dessas avaliações possui um caderno onde anota, sala por sala, o nome de cada aluno e um perfil de seu desenvolvimento, tanto as dificuldades como os avanços. Nesse mesmo processo, isto é, por meio de tais dados, faz uma avaliação do trabalho de cada professor.

Todos esses dados são tabulados por ela e são apresentados nas reuniões pedagógicas e administrativas de cada bimestre. Esse material é muito rico para as análises do grupo a respeito do trabalho que estão realizando e na busca da construção de uma prática mais efetiva que leve a qualidade da educação de todos os alunos. São dados que possibilitam a construção de conhecimento por parte do grupo de professores e da própria orientadora pedagógica.

Todo esse envolvimento requer muito trabalho e muitas habilidades por parte da orientadora, ou seja, requer uma competência profissional extrema. Poder-se-ia perguntar: mas tudo isso não é tarefa dela, enquanto profissional do ensino que esta em um cargo de orientação pedagógica de uma escola? Sim, mas todos que estão envolvidos com educação e conhecem um pouco da realidade escolar sabem que nem sempre isso acontece de fato.

O instrumento de avaliação do desenvolvimento das crianças, nos moldes como está hoje, foi uma sugestão da orientadora que pouco a pouco foi sendo aceita pelo grupo nesses oito anos de trabalho e foi sofrendo modificações, ou seja, foi sendo construída e reconstruída pelo grupo. O que a orientadora não abre mão é que sejam realizadas durante o ano letivo cinco momentos avaliativos: o primeiro é a sondagem inicial, e depois a do primeiro bimestre, a do segundo bimestre, a do terceiro bimestre e a do quarto bimestre.

A avaliação inicial e/ou sondagem inicial consta de atividades avaliativas de construção da escrita, conservação do número, desenho, socialização na sala e desenvolvimento motor, para a Educação Infantil e atividades avaliativas de todas as disciplinas do Ensino Fundamental, mas o foco principal é o desenvolvimento da escrita, interpretação de textos e noções matemáticas.

Os demais bimestres constam de atividades avaliativas a respeito de todas as disciplinas, socialização e comportamento na sala de aula. São aplicadas as atividades no decorrer das aulas, num período estabelecido, mas sem as chamadas semanas de provas, como acontecem em algumas redes de ensino. As atividades avaliativas são organizadas dentro de um tema estabelecido pelo grupo de professores,

que pode ser um tema para toda a escola e/ou um tema para professores de uma mesma série ou ainda um tema de trabalho na sala de aula de determinado professor. Esse é um tema gerador, que busca contextualizar os trabalhos.

Também podem ser aplicadas avaliações com materiais concretos, como na Educação Infantil, por exemplo, na conservação do número, com barrinhas de *cuisenaire*, blocos lógicos, massinha, entre outros. Nesse caso, os professores organizam fichas para anotarem os procedimentos dos alunos revelando assim a fase do desenvolvimento da conservação do número em que estão.

Cada professor possui uma pasta registro do desenvolvimento de sua sala de acordo com as avaliações aplicadas e/ou observadas. Com base nesses materiais e na observação de seus alunos, os professores preenchem o caderno de registro da sala, com registros individuais a respeito de cada aluno e a respectiva ficha de acompanhamento escolar de cada aluno sistematizada pela SEDUC.

Todo esse trabalho é muito importante para saber exatamente em que fase do desenvolvimento encontra-se cada aluno. Baseada nesses materiais de registro, a orientadora pedagógica elabora a sua visão do desenvolvimento de cada sala de aula, de cada grupo de séries, e da escola como um todo.

Nesse sentido, acreditamos que a escola construiu instrumentos de avaliação e registros a respeito de seus alunos muito importantes para o investimento em seu ensino e aprendizagem. Com base na análise desses dados, é possível mapear as principais dificuldades dos alunos e assim reorganizar o processo de ensino e aprendizagem para que se consiga um resultado melhor, ou seja, o desenvolvimento global e holístico da criança. Para atingir uma das metas do Projeto Político Pedagógico, isto é, o de “Melhorar os níveis de aprendizagem e rendimento escolar dos alunos”, o professor tem em suas mãos dados concretos do resultado do trabalho que está realizando. Nesse processo, é amparado pela análise da orientadora pedagógica para retomar o seu planejamento e incluir ou excluir materiais, procedimentos e materiais que possam vir a acelerar o desenvolvimento desses alunos. Esse é um ponto chave na construção de conhecimentos por parte desse grupo.

Todavia, há na escola algumas críticas em relação ao trabalho da orientadora pedagógica. Alguns professores acreditam que ela multiplica os documentos burocráticos a serem realizados por eles, de modo restar pouco tempo para eles se dedicarem ao processo de intervenção pedagógica. O que percebemos é que esses

documentos fazem parte das diretrizes da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) e que, portanto a orientadora pedagógica é cobrada em relação a sua execução.

Os referenciais de análise para a Educação Infantil empregados pela escola não contemplam os conteúdos específicos desse momento da vida da criança, ou seja, fala-se muito sobre desenvolvimento global, mas o que se vê são ações direcionadas ao encontro dos conteúdos de basicamente duas disciplinas – Português e Matemática; os gráficos de desenvolvimento das crianças apresentados nas reuniões, até mesmo para o maternal, quando existia na unidade de ensino, focam apenas as fases da escrita, onde ficam as noções de seriação, conservação, ordenação, socialização, etc.?

Outra crítica de alguns professores do Ensino Fundamental é o fato de as salas serem compostas de forma homogênea, ou seja, todos os maus comportamentos e dificuldades de aprendizagem são aglutinados numa mesma sala, de modo a dificultar e até mesmo inviabilizar o trabalho do professor e a aprendizagem dos alunos.

São encontros e desencontros que ainda precisam ser vencidos e resolvidos pelo grupo. Mas, o que podemos destacar, como aponta Tardif (2002, p. 111), é que esse trabalho traz características que esboçam uma

[...] “epistemologia da prática docente” que tem pouca coisa a ver com os modelos dominantes do conhecimento inspirados na técnica, na ciência positiva e nas formas dominantes de trabalho material. Essa epistemologia corresponde, assim acreditamos, à de um trabalho que tem como objetivo o ser humano e cujo processo de realização é fundamentalmente interativo, chamado assim o trabalhador a apresentar-se ‘pessoalmente’ com tudo o que ele é, com sua história e sua personalidade, seus recursos e seus limites. (grifos do autor)

Sabemos, contudo, que nem todos os professores da escola conseguem enxergar nesse trabalho, essa possibilidade de crescimento e organização do ensino e da aprendizagem de seus alunos de uma maneira diferente

Alguns têm boa vontade, mas outros não renovam sua prática, não se atualizam. Às vezes, o professor não quer mudar, acomoda-se na sua maneira de trabalhar, mesmo sofrendo com a indisciplina, com a dificuldade de aprendizagem dos alunos e não percebe que esses problemas estão relacionados à sua prática, não percebe que é necessário que haja uma mudança. O professor quer que os alunos se adaptem a ele, mas ele mesmo não percebe que precisa mudar para atender a diversidade que existe, porque a escola mudou muito de cerca de dez anos para cá. (Gestor 1)

Essa é uma problemática que atinge muitos professores, não apenas nessa escola. Para que o professor mude sua prática é preciso muito mais. É preciso que ele realmente queira mudar, para que a partir daí se deixe formar pelo outro, seja ele o orientador pedagógico, seus próprios colegas de trabalho ou os cursos de formação. Como nos aponta Sacristán (2002, p. 86),

[...] devemos dar bastante importância aos motivos de ação o professorado, pois temos educado as mentes, mas não o desejo, não educamos a vontade. [...] para educar é preciso que se tenha um motivo, um projeto, uma ideologia. Isso não é ciência, isso é vontade, é querer fazer, querer transformar. E querer transformar implica ser modelado por um projeto ideológico, por um projeto de emancipação social, pessoal, etc.

O que pudemos destacar do momento de HTPC é que se constitui em um espaço rico para a reflexão conjunta sobre a prática docente nessa unidade escolar e que todos, cada qual a sua maneira estão construindo conhecimento, às vezes compartilhado, outras não, mas o que não se pode negar é a importância desse momento para a formação continuada desses profissionais do ensino.

Basta agora, como afirma Libâneo (2002, p. 76), “construir estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar”.

Uma boa estratégia é a organização de reuniões de planejamento e avaliação, com a participação de todos os funcionários da escola.

5.1.3 Planejamento e avaliação na/da escola

Esse momento foi conquistado pelos profissionais da educação do município, professores, orientadores pedagógicos e coordenadores, a custa de muitas discussões e movimentos de luta. Direito esse tanto das crianças como dos profissionais para construir uma educação de melhor qualidade.

São reuniões regulamentadas pela SEDUC na homologação do calendário escolar e garantidos durante o ano letivo. O planejamento inicial tem duração média de dois a três dias. Nesses dias sob a coordenação da gestão (direção, vice-direção e orientador pedagógico) são discutidas as reformulações no projeto político pedagógico como: traçar as metas e ações para o ano que se inicia. E mais, partindo das diretrizes da SEDUC, são organizadas pela equipe técnica de coordenadores pedagógicos, psicólogas, assistentes sociais, entre outros.

Essas diretrizes trazem recomendações sobre os seguintes aspectos: organização dos encontros de reuniões com os professores e ADI's; organização dos primeiros dias de aula: recepção dos alunos, período de adaptação, entrevistas com os pais, organização do trabalho com as famílias e a reunião de pais, o movimento na escola (Educação Física) e ainda orientações para a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola.

Os gestores da escola encaminham os encontros e possuem um papel definido em cada encontro. A parte administrativa fica sob a responsabilidade da diretora e sua vice, e a parte pedagógica fica com a orientadora pedagógica.

Os trabalhos são encaminhados ora coletivamente, com a apresentação da pauta para os encontros, estudos e apresentações por parte dos gestores, ora em pequenos grupos, para análise e reconstrução das etapas do Projeto Político Pedagógico.

Os planos anuais dos professores são construídos em pequenos grupos, divididos por série e/ou ciclos. Cada grupo organiza o seu plano tendo em mãos as avaliações dos alunos do quarto bimestre organizadas no ano anterior. Todo esse material serve de apoio para que seja construído um plano real, ou seja, um plano que seja possível de ser trabalhado em classes com problemas e avanços no ensino e aprendizagem, para alunos que possuem uma realidade familiar e social conhecida pela escola, pelo menos em sua grande maioria, já que a maioria dos alunos da escola é matriculadas na Educação Infantil e segue até o Ensino Fundamental.

A princípio, os professores montam a estrutura desse Plano Anual com base no que já construíram no Projeto Político Pedagógico e têm um prazo de entrega de aproximadamente dois meses. Esse prazo serve para que sejam feitas novas entrevistas com as famílias, a avaliação inicial que na escola é chamada de Sondagem Inicial. Só assim são finalizados os Planos Anuais.

No que se refere à reunião de avaliação final, trata-se de um momento de avaliação de todo o trabalho realizado pela equipe no decorrer do ano letivo. Nesse momento é apresentado pela orientadora o resumo do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos do ano todo para que se tenha uma visão geral dos avanços das crianças e as maiores dificuldades apresentadas em cada série, com base no material tabulado nas reuniões de conselho de classe e ciclo.

A parte administrativa é apresentada pela diretora e vice-diretora. Essas também apresentam um balanço do ano que se está encerrando, as maiores dificuldades e avanços.

São discutidos também os problemas que foram ocorrendo durante o ano no que diz respeito às relações interpessoais no grupo; problemas levantados pelas famílias, ou seja, críticas ao trabalho da escola e/ou professores e/ou funcionários. Esses problemas que vão ocorrendo durante o ano são resolvidos pelos gestores, convocando os envolvidos para conversas e esclarecimentos. No caso de um problema mais sério, como relatou o gestor 1

[...] quando percebo uma situação conflitante, convoco logo uma reunião extraordinária, que pode ser dentro de um período (manhã ou tarde) ou coletiva, para que se resolva ou pelo menos amenize o conflito. Precisamos apagar logo essa fogueira, para que ela não atrapalhe o trabalho da escola.

Também se apresentam os maiores desafios da escola que são: melhorar a qualidade da educação de todos os alunos, ou seja, que todos os alunos avancem no que diz respeito ao desenvolvimento da aprendizagem; diminuir a indisciplina nas salas de aula; conscientizar as famílias a respeito da importância do seu acompanhamento na vida escolar de seus filhos.

Alguns professores trazem também seus avanços e frustrações a respeito do ano que se encerrou. O que salta aos olhos é que a maioria se sente incomodada com a presença de alguns alunos que não aprendem em suas salas de aula. E aparecem alguns comentários, como

[...] o “fulano” não aprende, mas também fica o tempo todo na rua. Sua mãe não fica em casa, não cuida dele. Ele só come quando vem para a escola. Ele esta revoltado. Não liga pra nada. Não quer ficar na sala e sai o tempo todo para ficar perambulando pela escola. Eu não sei o que fazer. (grifo nosso)

[...] esse “menino” é irmão “daquele”. A família toda deu problema. Eles não conseguem aprender. (grifo nosso)

[...] eu já fiz tudo, mas ela não avançou. É muito imatura, desinteressada. Não consegue aprender. Só quer ficar brincando.

Essas falas revelam uma problemática, alguns professores não estão conseguindo lidar com crianças que fogem ao padrão de aluno ideal, que possui uma socialização primária, ou seja, que a família já o educou para o convívio social, que tem uma vivência que consolidou valores em relação à importância da escola. Esse fato remonta a democratização do ensino, os professores estão diante de uma nova realidade escolar e, como nos aponta Tardif (2002, p.129), os alunos de hoje

[...] não possuem as mesmas capacidades pessoais nem as mesmas possibilidades sociais. As suas possibilidades de ação variam, a capacidade de aprendizagem também, assim como as possibilidades de se envolverem numa tarefa, entre outras coisas. Ao se massificar, o ensino passou a se deparar cada vez mais com alunos heterogêneos em termos de orientação social, cultural, étnica e econômica, sem falar das importantes disparidades cognitivas e afetivas entre os alunos. Essa questão levanta o complexo problema da equidade dos professores em relação aos grupos de alunos que lhe são confiados.

Os professores não estão conseguindo lidar com as crianças que chegam à escola e não vêem sentido algum nela, que não aprenderam que tem que respeitar o professor unicamente porque ele é o professor. Que tem que permanecer em suas salas de aula porque essa é sua obrigação. Que não vêem na escola uma

possibilidade de sobrevivência na sua realidade social, onde a cada dia têm que lutar pelo seu alimento e sua sobrevivência, mesmo que sejam crianças de quatro, seis ou dez anos de idade.

Esse ainda é um dos maiores desafios dessa escola: que todas as crianças sejam incluídas, ou melhor, que sejam integradas e respeitadas em suas diferenças. E que todas consigam o acesso ao conhecimento, para que se desenvolvam em seu aspecto global - cognitivo, emocional, afetivo e cultural.

5.1.4 Pré-conselho e Conselho de classe e ciclo: uma nova realidade

Segundo o Regimento Comum das Escolas Municipais de Presidente Prudente, em seu artigo 39: “os conselhos de classe, Ciclo e de termo, colegiados são responsáveis pelo processo coletivo de acompanhamento e avaliação de ensino e da aprendizagem” (p. 14). E em seu artigo 40 define quem poderá participar desse processo: “os Conselhos de Classe, Ciclo e de termo, presididos pelo diretor de escola, serão constituídos por todos os professores do ciclo/classe e/ou termo, pelo orientador pedagógico e pelo vice-diretor” (p. 15).

Porém, o ano de 2006, passou a ser um momento de discussão a respeito dos problemas de aprendizagem dos alunos, realizado por professores, orientação pedagógica e direção da escola. E também a proposta de inclusão das famílias e representantes dos alunos do Ensino Fundamental e Educação Infantil. Essa proposta partiu de discussões realizadas com uma das Coordenadoras Pedagógicas da SEDUC.

Essa nova forma de organização foi discutida no planejamento inicial e aparentemente não causou boa impressão. Alguns professores sentiram-se incomodados com as atribuições propostas, ou seja, o levantamento das opiniões dos alunos sobre as aulas, os conteúdos trabalhados, as principais dificuldades da sala em relação à aprendizagem, o comportamento de seus coetâneos e as atitudes do professor em sala de aula. Esse momento, chamado de pré-conselho, é realizado na sala seguindo uma proposta de discussões que traz as seguintes questões:

Ensino fundamental

1. Quais as disciplinas que temos encontrado mais dificuldade? E quais são essas dificuldades?
2. O que mais gostaram na escola neste bimestre?
3. O que não gostaram na escola neste bimestre?

4. Sugestões para melhorar o ensino?

Educação infantil

1. O que a escola tem feito de bom para ensinar?
2. O que a escola não tem feito para atender os alunos na escola?
3. Sugestões.

Para os professores

1. Temos atendido às necessidades dos alunos que estão sendo citadas nas avaliações de conselho de Classe? Justifique.
2. Pontue o que tem conseguido realizar e o que não tem conseguido realizar.

Todas essas questões e suas respectivas respostas foram registradas pelos professores e tornou-se um documento que foi entregue à orientadora pedagógica no dia do Conselho de Classe.

A primeira reunião de Conselho de Classe, nesses moldes, foi realizada em maio de 2006. Nesta primeira reunião também estiveram presentes duas mães.

As crianças foram dispensadas e só vieram para a reunião os representantes de cada sala. A sala estava organizada em semicírculo, com a orientadora pedagógica sentada a mesa, no centro da sala. A orientadora pedagógica iniciou a reunião com uma pequena fala a respeito da importância daquele momento para o trabalho na escola. E começou chamar os professores e alunos da Educação Infantil para se pronunciarem. Vieram somente os alunos do pré III e pré II. A leitura das opiniões foi realizada pelas professoras, acompanhadas dos olhares meio perdidos das crianças. Ao final da leitura, a orientadora pedagógica perguntou a cada criança se era aquilo, elas, sem exceção balançaram a cabeça em sinal de aprovação. As professoras da Educação Infantil também apresentaram alguns desenhos que as próprias crianças fizeram para representar a sua opinião a respeito do trabalho realizado pela professora e escola. A maior reivindicação das crianças foi o parque infantil. No mais, elas apresentaram opiniões positivas em relação ao trabalho das professoras e escola. Também foram apresentadas algumas reclamações em relação ao comportamento de uma criança que bate e morde as outras.

Os alunos do Ensino Fundamental apresentaram uma folha de papel com as opiniões do seu grupo e, assim que solicitados, fizeram a leitura do documento. Segundo as professoras, elas encaminharam os trabalhos da seguinte forma:

apresentaram as questões para a sala, discutiram uma a uma e as observações eram registradas na lousa para que o representante eleito copiasse para a apresentação na reunião do conselho.

Aluno e professora foram chamados pela orientadora pedagógica para que observações fossem feitas, no caso lidas. Assim como as crianças da educação Infantil, os alunos leram e quando questionados sobre se era aquilo mesmo, responderam de modo afirmativo.

Algumas vezes a orientadora questionou sobre o trabalho da professora, talvez por se sentirem intimidados, todos os alunos disseram que é bom.

Perceberam-se nesses momentos que alguns professores ficaram incomodados, os olhares se entrecruzaram e alguns até mudaram as expressões faciais.

De modo atento, as mães ouviram toda a reunião. No final disseram que não sabiam que uma reunião demorava tanto, que era muito interessante, disse uma delas:

[...] eu não sabia que vocês falavam de todos os alunos, sala por sala. São muitas coisas que vocês têm que fazer. Todos os pais deveriam participar para que dessem valor ao trabalho de vocês. São muitos alunos para cuidar e cada um tem um problema e cada professor conhece bem eles.

As mães sentiram segurança no trabalho que é realizado na escola, pois perceberam que os professores e a orientadora pedagógica têm uma preocupação particular, direcionada a cada aluno, se esforçam para entender os seus problemas e ajudá-los a avançar no processo de ensino e aprendizagem. O fato de acreditarem nisso e terem percebido a importância desse momento para seus filhos, fizeram com que desejassem a presença de outros pais, no sentido de valorizarem o trabalho realizado desenvolvido pela escola.

Foram realizadas quatro reuniões nesse formato durante o ano. Nas demais reuniões, as duas mães também compareceram, outros pais foram convidados, mas não compareceram.

Nas outras reuniões, alguns alunos começaram a se colocar, argumentando um pouco mais a respeito do documento que traziam em mãos, principalmente os do Ensino Fundamental, demonstrando assim um pouco mais de autonomia. Uma aluna chegou a dizer que acreditava que a professora deveria ser mais severa com um aluno que estava apresentando problemas de comportamento na sala, pois estava atrapalhando muito as aulas e ela queria aprender mais. Outro aluno disse

que a professora saía muito da sala e alguns de seus colegas aproveitavam para fazer bagunça. Todos os professores deram risada.

Nesse momento acreditamos que o riso teve o sentido de tentar amenizar a constatação do problema, já que a Diretora, de modo freqüente, questionava o fato de alguns professores saírem da sala para conversar no corredor.

Quando iniciamos esta pesquisa na escola, tínhamos esse momento do conselho de classe, de capital importância para o êxito do trabalho da escola, pois acreditamos que esse configura-se em um momento rico de avaliação, análise e reflexão sobre a prática pedagógica. E mais, para a valorização da opinião dos alunos a respeito do trabalho realizado em sala de aula e na escola como um todo.

Consubstancia-se em um momento rico para as discussões de avaliação do trabalho realizado a visão dos alunos e das famílias. Uma visão diferente da dos professores e da gestão da escola. Além de se configurar em um momento importante para o avanço dos alunos, no que se refere à construção de argumentos pertinentes a respeito do trabalho de ensino e de aprendizagem. Nesse ambiente, todos têm uma parcela de responsabilidade, ou seja, ao professor cabe ensinar e organizar o ambiente de aprendizagem, ao aluno cabe o empenho para que a aprendizagem se realize, à família cabe acompanhar a vida escolar de seus filhos incentivando e auxiliar nesse processo.

Em outras palavras, revela-se em um momento ideal para a construção e elaboração de conhecimentos a respeito da prática docente de um grupo que tem por meta o alcance qualitativo do ensino direcionado a seus alunos.

Nesse enfoque, as responsabilidades devem ser compartilhadas. Todavia, para que isso ocorra é de extrema importância a participação ativa no processo de avaliação, tanto dos alunos como de suas famílias. Nesse sentido, professores e gestores terão parâmetros para devida readequação dos trabalhos realizados, um replanejamento freqüente e sistemático que dê conta de atender, pelo menos em parte, os problemas de ensino e aprendizagem e também os de comportamento (indisciplina).

Os problemas comportamentais são considerados por nós conteúdos atitudinais de aprendizagem, que precisam ser trabalhados nesses níveis de ensino. Esse problema da indisciplina é uma reclamação muito grande de algumas professoras e também de alguns alunos que participaram dos conselhos. É um desafio para os professores, um desafio para a escola. E como nos aponta Tardif (2002, p. 130-131),

[...] a ordem na sala de aula ou na escola não corresponde a uma qualidade ontológica das situações. A ordem “não impregna” as situações, mas resulta de uma negociação/imposição das atividades dos professores ou dos outros responsáveis escolares diante das atividades dos alunos. E é porque eles são forçados a ir à escola que essa dimensão de atividades ou de liberdade dos alunos se torna importante: a escola não é escolhida livremente, ela é imposta, e isso, inevitavelmente, suscita resistências importantes em certos alunos. Os professores [...] devem inculcar-lhes a convicção de ir à escola por vontade própria e de lá estar “para o seu próprio bem”: a obrigação relativa à escola deve transformar-se em interesse pela escola; pouco importa que esse interesse seja obtido e mantido por meios extrínsecos (notas) ou intrínsecos (motivação e produção de sentido). (grifos do autor)

Nesse sentido, partimos do pressuposto de que a disciplina deve ser uma conquista do grupo e depende invariavelmente do sentido que os alunos estão conseguindo dar ao trabalho em sala de aula, ao trabalho da escola. Esse grupo tem algumas pistas oferecidas pela avaliação advinda dos pais e alunos e, a partir daí, pode construir conhecimentos a respeito de novas práticas docentes e/ou novas atividades a serem desenvolvidas pela escola, como até propuseram os pais, no momento de avaliação que apresentaremos a seguir.

5.1.5 Avaliação do trabalho na escola: por pais e alunos

Esse momento também foi discutido no planejamento inicial e bem aceito pelo grupo. Neste sentido foram sensibilizados, como afirma Menin (2007, p. 18), “grupo envolvido no processo necessita compreender e aceitar a ação”. E mais, deve-se ter a consciência de que

O olhar de quem avalia e o olhar do avaliado não deve ser o de opositores, mas de sujeitos cooperativos de um mesmo e único processo. Por essa razão não há derrotados e não há vítimas há, sobretudo a necessária conscientização das ações desencadeadas pelo processo, resultado e/ou provocando mudanças na instituição onde ocorreram. (MENIN, 2007, p. 19)

Nesse sentido, o grupo decidiu fazer um questionário simples para ser enviado às famílias, e que deveria depois ser tabulado pela orientadora pedagógica.

Foram utilizadas como eixos para a avaliação questões a respeito da limpeza da escola; trabalho em sala de aula; organização, comportamento dos alunos, economia de água e luz, refeitório; sugestões.

Os questionários com questões abertas e fechadas foram enviados aos pais e retornaram à escola em proporções diferentes dependendo da sala. Segundo a orientadora pedagógica, isso se deu pelo fato de alguns professores não terem dado a devida importância ao trabalho, mas afirma que a média de entrega foi de 60% no total da escola, o que considerou um número positivo.

A orientadora pedagógica apresentou a tabulação da avaliação dos alunos, considerando que temos muitas pistas para a reordenação tanto do trabalho na escola como do trabalho realizado em sala de aula. Comentou também que foi feita uma readequação dos horários da equipe de apoio para melhorar a limpeza da escola.

Tabela 7 - Avaliação dos alunos sobre o trabalho realizado no 1º bimestre

O que mais gosta na escola	O que menos gosta na escola
Lição	Brigas
Comida	Bagunça
Aula de Educação Física	Pegar as coisas dos outros
Biblioteca	Banheiro sujo
Tênis de mesa	Carteiras rabiscadas
Vídeo	Pouco tempo de recreio
Dentista	Falta do professor
Professores	Fofocas
Passeios	Biblioteca fechada
Ciências	Cortina rasgada
Educação artística	Professora
Festas	Lixo no chão
Amizades	Precisa cobrir a quadra
	Não tem parque
	Polenta
	De ir para a diretoria

Outro material importante foi a avaliação dos pais. Também foi apresentada a tabulação desse material pela orientadora pedagógica.

Tabela 8 - Avaliação dos pais sobre o trabalho realizado no 1º semestre

Limpeza da escola	Trabalho em sala de aula	Sugestões para o 2º semestre
Não conheço a escola, nunca entrei;	<u>Organização</u> : É muito bom;	Não tenho
Muito boa;	Estou de pleno acordo;	Que seja melhor
Aparentemente esta boa;	Uma aprendizagem boa;	Que tenha projetos de música e esportes;
Ótima;	Precisa melhorar;	Melhorar a merenda;
Satisfatório;	Plenamente satisfatória;	Explicar melhor as lições de casa;

Precisa melhorar a limpeza dos banheiros;	Precisa ter mais colaboração;	Aula de reforço de matemática;
Regular;	As salas de aula são bem enfeitadas com os trabalhos dos alunos.	Aula de computação;
Falta papel higiênico no banheiro;	<u>Comportamento dos alunos:</u>	Colocar inspetor de alunos;
Limpeza dos bebedouros;	Muito bom;	Que o trabalho continue sempre bom assim;
Melhorar a pintura da escola;	Bagunceiros;	Que melhore a limpeza nos banheiros;
Limpeza da entrada da escola;	Comportamentos inadequados;	Realização de mais passeios;
	Alguns alunos estão agressivos;	Ter mais trabalho de escola para os alunos;
	Precisa melhor muito;	Precisa colocar a biblioteca em funcionamento, estou sentindo falta das crianças pegarem os livrinhos para incentivar mais a leitura;
	Médio;	Aumentar os dias para as crianças usarem a biblioteca.
	Tem que impor limites;	Trabalhar atividades que façam com que os alunos tenham raciocínio rápido e saibam interpretar o enunciado das questões.
	Insatisfatório;	Melhorar o ensino de português, com muita leitura, e o de matemática.
	Muitas brigas;	Melhorar a entrada na escola.
	São indisciplinados;	Que a escola abra mais espaço para a participação dos pais.
	Na saída os alunos estão muito agitados;	Que na saída às crianças sejam entregues com mais atenção.
	Depende muito da educação que os pais dão em casa.	A professora explicar com mais clareza as matérias.
	<u>Refeitório:</u>	Aumentar as aulas de basquete – 3 vezes na semana.
	Bom;	Precisa melhorar a organização para diminuir as brigas.

	Precisa melhorar;	
	Bem organizado;	
	Alimentação de primeira qualidade;	
	Às vezes as mesas estão sujas de comida;	
	Precisa ter sobremesa;	
	Ter lanche à tarde, em vez de comida.	

Temos opiniões importantes a respeito do trabalho realizado pela escola e funcionários. Percebemos a preocupação dos pais com a limpeza da escola, alimentação dos alunos, trabalho do professor, importância que dão a biblioteca da escola e o comportamento dos alunos, principalmente a indisciplina e agressividade de alguns.

Também podemos verificar que alguns pais não conhecem a escola. Se não conhecem, como podem opinar sobre o trabalho realizado? E outros que apresentam questionamentos a respeito das disciplinas, do trabalho do professor e apresentam sugestões.

Alguns gostariam da escola mais aberta ao trabalho com a comunidade. Querem participar mais da escola e da vida escolar de seus filhos e chamam a atenção para o trabalho com projetos de música e esportes na escola.

Mas, em média, a maioria das famílias tem uma preocupação com a educação de seus filhos, com o trabalho desenvolvido pela escola e de terem mais possibilidades de cursos e projetos para seus filhos.

Essa é uma visão completamente diferente, que professores e funcionários da escola não haviam percebido. A maioria das famílias sim está preocupada com a educação de seus filhos, com a escola e principalmente com o serviço oferecido por essa escola. E querem mais dessa escola: mais atividades a serem oferecidas, mais competência dos profissionais que ali atuam, mais abertura para participarem dela, e colocam isso abertamente; “Que a escola abra mais espaço para a participação dos pais”.

Essa avaliação foi discutida na reunião de Avaliação Final da unidade escolar. O grupo todo estava presente e pode opinar. Algumas providências já haviam sido tomadas, como uma nova organização da equipe técnica responsável pela limpeza

da escola. Também foi requisitada uma nova secretária para a escola, para que a professora afastada responsável pela biblioteca fosse liberada para atender a biblioteca todos os dias e nos dois períodos. A parte administrativa enviou pedidos para a cobertura da quadra e o parque infantil. A parte pedagógica, envolvendo o trabalho dos conteúdos das disciplinas, atenção do professor, o comportamento dos alunos foi deixada para ser trabalhado nas HTPC do ano seguinte e, para isso, foram levantados temas de estudo para o próximo ano.

Sendo assim, a partir desse documento de avaliação, tanto dos alunos como dos pais, a equipe escolar pôde se repensar e replanejar a sua organização para que os problemas fossem superados e/ou amenizados. Refletir sobre as críticas proporcionou ao grupo um momento de aprendizagem e construção de conhecimento. Também possibilitou o entendimento de que a maioria das famílias tem uma grande preocupação com a vida escolar de seus filhos e com a organização da escola e querem participar dela com mais intensidade.

Nesse sentido, foram traçadas algumas metas e ações para a tentativa de construção de uma nova realidade a respeito dos pontos apresentados. Mas a abertura da escola para a comunidade não foi discutida. Realmente, esse ponto ainda é um grande desafio para essa unidade escolar e seus professores e funcionários.

5.2 As vozes dos sujeitos

Neste tópico, buscamos descrever e analisar o material colhido nas entrevistas, revelando assim o caminho que estes sujeitos percorreram na tentativa de entenderem os desafios atuais colocados a escola e a construção de conhecimentos para lidarem com eles.

Organizamos essas informações em cinco categorias: formação profissional; realidade social e escolar; formação da personalidade do aluno; trabalho com as diferenças; trabalho com a comunidade. Buscamos responder as questões inerentes à nossa pesquisa e permitir ao leitor participar do processo de construção desses profissionais, pois acreditamos que essas entrevistas têm em si problematizações, intencionalidades da prática educativa, experimentações, enfrentamentos de situações complexas, enfim, práticas inovadoras que estão contidas no fazer docente.

5.2.1 A formação profissional

No que se refere à formação profissional, para maior compreensão podemos dividi-la em formação inicial e formação em serviço.

Os sujeitos da pesquisa nessa unidade escolar possuem a seguinte formação inicial.

Quadro 9 - Formação inicial dos sujeitos da pesquisa

	Magistério	Pedagogia	Outras licenciaturas
Gestor 1	X	X	
Gestor 2	X	X	
Professor 1	X	X	LETRAS
Professor 2		X	
Professor 3	X		HISTÓRIA
Professor 4	X	X	

Além dos cursos de formação inicial, todos possuem cursos de especialização que variam de 180 a 360 horas, bem como o curso de formação do município de 180 horas, oferecido aos professores ingressantes pela SEDUC.

Esses profissionais sujeitos de nossa pesquisa possuem entre cinco e vinte anos no exercício da profissão. Desses, apenas um não fez magistério.

Quando questionados a respeito de sua formação inicial e início da carreira, não trazem boas lembranças. Os professores sentem que sua formação inicial foi muito teórica e não conseguiram fazer relação com a prática.

A prática é totalmente diferente da teoria que aprendemos na faculdade. Deparei-me com uma sala de aula problemática, que me deixou doente, tendo de me afastar por dois meses por depressão. Havia alunos cujos pais bebiam ou que estavam presos, eu me vi perdida e quase desisti. (Professor 1)

Assumi uma quarta série pela qual já haviam passado três professores; era uma sala difícil de trabalhar, pensei em desistir, ia para a escola angustiada, sem prazer, pois era algo novo. Eu tinha que trabalhar a questão do comportamento, além da aprendizagem e eu nunca havia entrado em sala de aula. Tinha muitas dúvidas se era isso o que eu realmente queria, pois saí de um curso cheia de teorias, de ideais e percebi que a realidade é diferente, mesmo já sabendo que há salas de aulas problemáticas. (Professor 2)

Foi um choque muito grande. Eu gostava dos estágios, fazia da mesma forma que a professora havia ensinado. Mas a prática foi muito diferente. Assumi uma quarta série, com alunos desinteressados, todos grandes. (Professor 3)

Os cursos de formação inicial não estão conseguindo aproximar os futuros professores da realidade escolar. Aproximação essa que deveria possibilitar o conhecimento dos maiores problemas da escola e de práticas possíveis de serem realizadas com alunos reais e não ideais. Como afirma Tardif (2002, p. 51),

[...] uma distância crítica entre os saberes experienciais e os saberes adquiridos na formação. Alguns docentes vivem essa distancia como um choque (o choque da “dura realidade” das turmas e das salas de aula) quando de seus primeiros anos de ensino. Ao se tornarem professores, descobrem os limites de seus saberes pedagógicos.

Para Tardif³¹, “As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo [...]”. É preciso saber mais da escola e dos alunos. Não basta apenas identificar as problemáticas escolares é preciso vivenciar, analisar e refletir buscando alternativas de trabalho. A formação inicial deveria ser capaz de formar o professor para lidar com mais segurança com a realidade escolar.

Uma pista foi oferecida pelo professor 4, “tanto o Magistério como a faculdade estão fora da nossa realidade. Estão muito fora da realidade. Apesar de que o fato de estar trabalhando me ajudou na faculdade, pude associar a prática com a teoria”. Aliar o trabalho com a formação parece-nos uma possibilidade importante para fazer a relação teoria e prática. É o que acredita também o Gestor 2:

Só temos noção da teoria quando desenvolvemos a prática, só nesse momento é que percebemos sua importância. Aprendemos muito com a teoria, mas a relação de troca de experiência com os colegas mais experientes, somada com a teoria e com sua habilidade permitem que nossa prática seja construída. Essa prática também está associada às nossas crenças e resultados; portanto, buscamos coisas novas, estudamos para ter sucesso naquilo em que acreditamos.

Apenas quando os professores se deparam com a prática em sala de aula, enquanto professores que iniciam sua carreira, é que começam a julgar a sua formação inicial. Como nos aponta ainda o Gestor 2, fazendo uma análise dos cursos de formação inicial e, esses em sua visão,

[...] continuam trabalhando muita teoria. São poucos os professores universitários que fazem junção da prática com a teoria, mesmo porque para falarem da prática eles precisam dessa vivência, da experiência pessoal, que muitos deles não possuem.

Os professores conhecem a teoria e não a prática; quando questionados, não sabem transformar a teoria em prática porque não têm vivência de sala de aula. Hoje, para trabalhar com formação de professores é necessário ter experiência de sala de aula, caso contrário, esse trabalho ficará incompleto.

³¹ (Idem, p. 118)

Tenho visto muitos professores recém-formados com uma visão romântica da educação, imaginando que chegarão à sala de aula e os alunos estarão sentados quietos, tudo que for trabalhado vai ser aprendido e, quando surge a primeira dificuldade, eles não sabem o que fazer porque faltou, no momento da teoria, a experiência de sala de aula do professor universitário, que estava orientando e auxiliando. Nem sempre o estágio garante essa aprendizagem, o professor estagiário passa poucos momentos com os alunos e não tem a responsabilidade que o professor titular tem de fazer a criança aprender. Por esses motivos, é diferente quando se assume uma sala de aula, quando se é responsável pelo aprendizado das crianças.

Esta análise traz uma questão importante: poucos professores universitários responsáveis pela formação inicial conseguem, como afirma Montero (2005, p. 70), “encurtar o distanciamento de comunicação existente entre a linguagem dos teóricos e a linguagem dos práticos”. Isso se dá pelo fato de terem passado pela experiência de sala de aula como professores, porque para os professores pesquisados, assim como afirma Montero (2005, p.171), “o conhecimento prático é aquele que os professores extraem das situações da aula e dos dilemas práticos com os quais se confrontam ao desenvolverem o seu trabalho”.

Esse conhecimento prático é conceituado por Schon, e é aqui ressaltado nos estudos de Montero (2005, p.179),

[...] o conhecimento prático resulta da participação e da reflexão sobre a ação e a experiência; é condicionado pela situação, e o contexto em que emerge a sua expressão imediata. Pode ou não adotar uma forma oral ou escrita. O conhecimento prático está, assim, estreitamente relacionado com a ação, com os lugares e tempos em que a mesma ocorre e com as interpretações que elaboramos sobre o que fazemos.

Daí a importância que os professores conferem a esse conhecimento. Sentem eles que, se tivessem acesso a ele na formação inicial, teriam melhores condições de iniciarem seu trabalho sem tantos “choques” de realidade, traumas e vontade de desistir, dada a carga de dificuldades encontradas.

5.2.2 Realidade social e escolar

Como vimos anteriormente, estamos em plena sociedade contemporânea e, portanto, estamos vivendo uma nova realidade que não é só social, mas também política, econômica e cultural. Então, como fica a escola diante dessas transformações? Neste tópico veremos o que os sujeitos da pesquisa nessa unidade escolar estão pensando a respeito disso.

Sabemos que a escola se abriu a todos e em nosso país todos têm, segundo a Constituição de 1988, direito à educação. Portanto, todos chegam à escola e

trazem suas características pessoais e do grupo ao qual pertence, sua classe social, sua religião, sua etnia, entre outros.

Diante disso, quais são os maiores desafios que os professores enfrentam hoje em suas salas de aula e como estão compreendendo toda essa mudança?

Os professores, como aponta o Professor 2, têm consciência de que com a democratização do ensino a escola foi aberta a todas as crianças, suas diferenças, capacidades e limites.

Acredito que mudou muita coisa, pois antes apenas permaneciam na escola aquelas crianças que conseguiam aprender, as outras não continuavam. Acredito que seja por esse motivo que não havia tantos problemas de aprendizagem, de comportamento. A própria criança não se considerava capaz de aprender, então desistia de estudar. Hoje isso não acontece e nós temos de trabalhar com elas. É por esse motivo que o trabalho do professor está mudando, pois não se pode ignorar uma criança com dificuldades de aprendizagem. O professor tem que estimulá-la para que ela possa se desenvolver, mesmo que esse desenvolvimento não seja igual ao demais. A responsabilidade do professor aumentou. (Professor 2)

Essa é uma questão importante, a responsabilidade do professor aumentou. Como nos aponta Barroso (2004, p. 51), “com a democratização do acesso e a evolução dos tempos, as outras atividades foram crescendo, mais como resultado da necessidade e da procura do que por opção e decisão explícitas dos poderes públicos ou dos professores”. Neste sentido, vemos a nossa profissão se complexificar, ou seja, temos novas demandas funcionais.

A escola tornou-se mais humana. Hoje, o professor trabalha conteúdo, valores, atitudes. Ele faz encaminhamento para especialistas quando a criança necessita, porque, com a vinda das crianças especiais para a escola, o professor não consegue desenvolver um trabalho sem olhar para essa criança como um todo; não dá para pensar apenas que ela vai aprender a ler, a escrever e a fazer operações matemáticas, sem se importar com a sua individualidade. As famílias buscam na escola essa ajuda e muitas vezes quem percebe que a criança precisa de atendimento especial é o profissional que está em contato com ela, que observa e alerta a família. (Gestor 2)

A escola não é apenas para formar conhecimentos acadêmicos; hoje, ela forma seres humanos, no sentido completo da palavra. Não podemos fugir do conhecimento acadêmico, pois é o objetivo principal da escola, mas a formação de pessoas que saibam conviver, que se respeitem, que tenham atitudes positivas, que conheçam seus direitos e deveres e que saibam se relacionar também faz parte. Antigamente, a escola não se preocupava com esses aspectos, seu objetivo principal era transmitir conhecimentos e hoje, além disso, ela trabalha todas essas relações. (Gestor 2)

As crianças também mudaram, hoje se colocam, falam sobre tudo e têm opiniões que precisam ser respeitadas. É o que observa o Professor 3.

Mudou a consciência dos alunos e isso é uma coisa gratificante. Temos problemas com disciplina entre outras coisas, mas a formação deles de falar o que pensam é muito positivo, pois na minha época isso não era permitido.

Acho importante quando eles se manifestam a respeito dos problemas brasileiros ou do que está acontecendo no mundo, expondo seu ponto de vista, isso é muito gratificante.

Esse aspecto do aluno falar o que pensa expor seu ponto de vista desde pequeno é muito positivo.

Porém, temos algumas complicações na visão do Professor 4:

A criança tem mais acesso à informação para os adultos do que para ela própria e isso a tem feito amadurecer mais rápido.

Tanto da televisão como de problemas da família. A verdade é que os problemas sempre existiram, mas as crianças não ficavam sabendo e hoje não se esconde nada delas.

Tedesco (2001) se refere a esse problema como o desaparecimento da infância, ou seja, as crianças estão cada vez mais cedo diante de informações que não são filtradas pelos adultos, principalmente aqueles com uma carga afetiva para ela. Para Tedesco (2001, p. 35), a “família cumpre uma função importante não só pelas mensagens que transmite, mas também pelas barreiras que estabelece”. E mais, para Tedesco (2001), “a televisão eliminou essas barreiras, e, na medida em que a informação adulta chega às crianças, a curiosidade delas se enfraquece, assim como a autoridade dos adultos”. Porque parte da autoridade do adulto está vinculada à informação que detém, ou melhor, a diferenciação que existia entre crianças e adultos era a existência de informações desconhecidas, os segredos. Neste sentido, “como a identidade infantil defini-se pela ignorância desses segredos, a identidade dos adultos define-se pelo conhecimento e a capacidade de controle que se tem sobre eles” (TEDESCO, 2001, p. 36).

Essa é uma problemática da sociedade contemporânea com a qual professoras e professores terão que lidar, mas a formação inicial e em serviço está preparada para isso?

O Gestor 1 chama atenção para o problema da desqualificação do professor, do problema da escolha de sua profissão e da falta de políticas públicas para atender aos novos desafios da escola.

A mudança que eu percebi não foi da escola, mas da desqualificação do profissional. Formou-se uma massa de profissionais que viam a profissão de professor como uma segurança de trabalho, esquecendo-se do compromisso de formar crianças, de lembrar que a criança que está sendo ensinada por ele no futuro poderá ser um professor, um médico que irá atendê-lo.

Uma responsabilidade social muito grande. Outra mudança que percebi foi da parte do Governo. Não houve incentivo para a remuneração do profissional; o governo tem que valorizar o professor, permitir que ele tenha tempo para preparar suas aulas, para pesquisar, pois há fatos novos acontecendo dos quais o professor precisa se inteirar para poder acompanhar as mudanças. O professor não vê a escola como algo que vai levá-lo a ter algo mais. Hoje as crianças percebem que a marginalidade é mais atrativa, porque sendo

traficante, ele ganhará mais do que um trabalhador honesto e, para ser traficante, não é preciso estudo. Nós sabemos que isso é verdade; é necessário encontrar um caminho para que isso não aconteça investir na educação porque estamos competindo com forças que são superiores à nossa formação e à nossa boa vontade. (Gestor 1)

Esses professores, sujeitos de nossa pesquisa, sabem que estão diante de grandes desafios e têm a consciência de que não depende só deles, é preciso o apoio das famílias, do governo traduzido em políticas públicas, da sociedade em geral. E o mais importante, sabem que não podem continuar dependendo apenas de sua boa vontade, o problema é muito maior que isso.

5.2.3 Formação da personalidade do aluno

No processo de formação da personalidade da criança a principal influência é dada pelo adulto, e não é qualquer adulto, trata-se daquele que tiver maior vínculo afetivo com a criança, nesse caso os pais. Nessa relação, a criança vai tomando consciência das coisas e do mundo que a rodeia, apreendendo normas de conduta pessoal, social e do meio em que vive.

Nesse sentido, temos a socialização primária que, segundo Tedesco (2006, p. 22), é a “primeira, efetuada durante a infância e habitualmente no seio da família, é aquela pela qual o indivíduo adquire a linguagem, os esquemas básicos de interpretação da realidade e os rudimentos do aparato legitimador da realidade”. Mas, na sociedade contemporânea, com já foi discutido, a família esta perdendo a sua capacidade socializadora, por uma série de fenômenos como os apontados pelo mesmo autor:

[...] expansão da família nuclear, redução do número de filhos, crescimento das uniões livres e do número de filhos que vivem somente com um de seus progenitores (majoritariamente a mãe), ausência da figura paterna ou mudança freqüente da dita figura, dissociação entre pai biológico e pai psicológico. (p. 23)

Dessa forma, as crianças estão chegando à escola sem a consolidação de valores, normas de conduta e princípios de convivência social necessários ao desenvolvimento da socialização secundária, tarefa da escola que é a de, como nos aponta Tedesco (2006, p. 22), introduzir “o indivíduo já socializado a novos setores do mundo objetivo de sua sociedade”.

E é o que acredita o Gestor 2, mas sem deixar de cobrar a responsabilidade da família, entendendo essa como maior do que a da escola

[...] a escola tem que colaborar com essa formação não assumindo a responsabilidade, que deve ser da família. O professor vê os problemas

sociais e econômicos, mães que trabalham fora, crise na estrutura familiar, famílias compostas por diferentes maneiras, falta de pai ou de mãe, falta de alimento ou de condições básicas de sobrevivência, tudo isso faz com que essas crianças tenham orientação errada ou nem tenham, fazendo com elas, que vivem em regiões de risco, se envolvam com drogas ou prostituição. O professor e a escola acabam tomando para si essa responsabilidade de trabalhar os valores, as atitudes, a formação geral. De qualquer modo, acredito que esse trabalho seja complementar, porque a responsabilidade maior é da família e nós temos de mostrar isso para ela, mostrar que a criança fica na escola por quatro a cinco horas, durante um período do ano, mas a responsabilidade sobre a criança é da família, que ela não pode deixar de ser responsável por aquilo que tem. (Gestor 2)

Nesse sentido, a formação da personalidade dos alunos é um desafio para essa unidade escolar. Os professores têm a consciência da importância da formação da personalidade dos alunos, mas ainda estão confusos em relação ao papel deles e da escola nessa formação. Quando questionados a respeito da sua tarefa de formação da personalidade dos alunos, alguns dizem

Acho que sim, pois as famílias estão deixando esse aspecto de lado. Como posso separar isso, se as crianças trazem os problemas para a escola, comportam-se aqui como se estivessem em suas casas. Temos que formar o cidadão, pessoas íntegras, com responsabilidade e com amor ao próximo. (Professor 1)

Também considero uma obrigação, pois mesmo a criança bem educada dentro de casa, com uma boa formação, ao chegar à escola encontra outro grupo e o professor tem que trabalhar essa questão com o aluno, de uma maneira mais intensa, atualmente. (Professor 2)

Acho que a família não está fazendo seu papel em relação à questão da ética, dos valores. Acha normal o que vêem na TV, que não há mais solução para os problemas que aparecem, sem se preocuparem em ensinar os valores, a ética para seus filhos, mostrar o que é certo e o que é errado, correndo o risco de eles se tornarem delinquentes de classe média ou alta. Os pais deixam os filhos à vontade, e eles acabam formando seus próprios valores, as coisas são certas na opinião deles, já que eles não tiveram a orientação da família e isso é muito grave.

[...]

mas a família já deveria começar esse trabalho em casa, para a escola poder dar continuidade, melhorar em todos os aspectos possíveis. A escola é um todo, não só os professores que formam, mas a merendeira, a faxineira, todos estão envolvidos e a família tem que participar também. (Professor 3)

[...] ele tem sua formação familiar, do dia-a-dia fora da escola, como nós temos uma parcela na formação de sua personalidade. (Professor 4)

Se for necessário, sim. Se ela não tem quem a ensine, a escola tem essa obrigação, porque o professor sempre foi modelo para a criança dentro da escola. (Gestor 1)

Como vemos, os professores sabem que não têm outro jeito, precisam realmente trabalhar a formação da personalidade e isso não é só com as famílias da classe baixa, mas também com as famílias da classe média e alta, pois elas estão muito confusas em relação ao que devem ensinar ou não a seus filhos. Como afirma Tedesco

(2006, p. 24), alguns “adultos consideram que não devem transmitir a seus filhos uma determinada visão do mundo senão a capacidade para escolher e formar autonomamente sua própria concepção”. Deste modo, as crianças e adolescentes estão cada vez mais confusos sobre a sua presença e participação na sociedade e tendo que fazer escolhas cada vez mais cedo e sem a mediação de sua família.

Mas como os professores dessa unidade estão trabalhando a formação da personalidade dos alunos? Já que possuem consciência de que esse trabalho deve ser realizado, dizem que o fazem.

Da maneira como fazemos todos os dias, com muita conversa, combinações, limites que são dados. (Professor 1)

Mostrar as regras para que ela perceba onde está errando e o motivo do erro. O aprendizado vem da organização, se não houver isso, como a criança vai refletir sobre seu comportamento. (Professor 2)

O que não se pode negar é que os professores dessa unidade conseguem perceber a importância desse trabalho, mas não tem a completa segurança de como o podem fazer com mais propriedade. A preocupação maior ainda são os conteúdos conceituais e a indefinição de sua tarefa, provocada por todas essas novas demandas da escola.

Não sei se consigo pensar em tudo, pois acredito que a escola não está conseguindo dar conta das duas funções de forma adequada. Muitas vezes, o conteúdo, que também é importante, é deixado de lado para podermos trabalhar essa outra questão para podermos ter condições de dar aula. Nesse sentido, ficamos sem saber direito qual a nossa real função; sabemos que ambas são importantes e isso cria um conflito. Será que estou exercendo bem meu papel de auxiliar no conhecimento do aluno, já que enfatizo tanto a outra função? O professor está sozinho na sala de aula, sem um auxiliar, uma pessoa especializada para trabalhar essa questão; ele está sobrecarregado e continua sozinho como os seus colegas, que enfrentam os mesmos problemas. (Professor 2)

Os professores ainda se mostram inseguros em relação a esse trabalho porque não conseguem definir como conteúdos, no caso atitudinais, os princípios que implicam decisivamente na formação da personalidade.

Para que esse trabalho se concretize, faz-se necessário que o professor, planeje, ordene e sistematize sua prática pedagógica de maneira crítico-reflexiva, no sentido de criar um ambiente favorável à formação do cidadão para atuação e intervenção na vida pública, partindo dos ideais de pessoa e sociedade que a escola pretende formar. Sena (2007, p. 102) chama de ambiente favorável o que oferece

[...] materiais potencialmente significativos e adaptados aos diferentes níveis de desenvolvimento, interesse e motivação dos aprendizes, prepara um ambiente que favoreça a predisposição ativa da criança para aprendizagem. Considerar a relação entre pares, possibilitar o aprendizado com os outros,

porque a participação solidária, o respeito mútuo, a cooperação e a perseverança são competências atreladas ao desenvolvimento pessoal.

É preciso, ainda no interior dessa unidade escolar, construir conhecimentos de como na prática docente pode-se realizar concretamente esse trabalho de formação da personalidade dos alunos. E isso pode ser construído coletivamente, em momentos de HTPC, com estudo e reflexão a respeito da prática docente e da realidade de seus alunos. Temos um trabalho embrionário no sentido de atender a essa nova demanda da escola, ou melhor, a esse novo desafio, mas muito ainda tem que ser feito.

5.2.4 Trabalho com as diferenças

A escola tem mais um desafio apontado em nosso trabalho, que é o de trabalhar com as diferenças, ou seja, a integração de todos os alunos aceitando-os como diferentes e possuidores de cultura.

Os sujeitos da pesquisa, ao serem questionados em relação ao trabalho com as diferenças, expressam a seguinte opinião

Quando acontece algum problema como, por exemplo, chamar uma criança de gorda, como já ocorreu em minha sala, eu sento e converso na roda, digo que temos de respeitar para sermos respeitados. Entretanto, esse tipo de problema não ocorre com frequência em minha sala. (Professor 1)

Sim, sempre no sentido de não excluir ninguém, preservar o direito de cada um ter sua religião, sua cultura. Sempre procuro trabalhar a igualdade e que se devem respeitar as diferenças. (Professor 2)

Penso muito, porque trabalhar com a diversidade é respeitar o outro acima de tudo e, para que isso aconteça, eu tenho que me respeitar. Não posso ensinar uma pessoa a buscar seus direitos se não busco os meus. Não posso ficar no lugar de gestor que tem por função vigiar para que tudo dê certo; tenho que articular o processo e entender as diferenças, direcionando para que haja um trabalho coletivo. (Gestor 1)

O trabalho com as diferenças tornou-se essencial na escola a partir de sua abertura para a classe popular, no advento da democratização do ensino no Brasil. A escola, que foi preparada e organizada para a elite, recebeu a classe popular sem passar por quase nenhuma reformulação. Na verdade, muitas vezes reproduzindo o preconceito social que existe em relação aos mais pobres, atingimos o mais alto nível de expansão educacional e agora estamos diante de muitos desafios dentro da escola. Principalmente o da segregação, ou seja, a escola pública continua formando para ocuparem determinadas classes sociais.

Isso foi sentido pelos professores, que hoje tentam mudar sua postura diante dos alunos e de tanta diversidade, principalmente no que diz respeito às dificuldades de aprendizagem.

Isso foi uma mudança, pois antigamente as crianças que tinham dificuldades de aprendizagem ficavam de lado, aprendiam sozinhas ou não aprendiam, o que gerava repetência ou evasão. Hoje isso não acontece, pois o professor se preocupa com o aluno que não está aprendendo. Digo para eles que nosso desafio é mostrar que somos bons profissionais quando todos os alunos conseguem aprender, mesmo não estando no mesmo nível. (Gestor 2)

O professor ainda tem dificuldade em lidar com toda essa diversidade na sala de aula, pois o número de alunos é muito grande e ele acaba se envolvendo com crianças com dificuldades de aprendizagem, de comportamento ou com crianças portadoras de necessidades especiais. Aquela criança que caminha junto com a maioria, é trabalhada no sentido geral, sem procurar saber de seus problemas. Aliás, não tem tempo para dar à verdadeira e devida atenção para essa criança, pois tem tanta coisa a fazer na sala de aula ao mesmo tempo, como olhar pra cada criança, atender a necessidade de cada uma delas, dar conta da aprendizagem, do comportamento e, quando se tem uma sala com trinta e cinco alunos, cada um com um problema, o trabalho fica difícil. O professor tem que se esforçar, ele tem procurado trabalhar atividades diferenciadas para atender a necessidade do aluno. (Gestor 2)

Temos nas salas de aula diferenças nos ritmos de aprendizagem, nos hábitos e costumes advindos de culturas diferentes, diferenças religiosas, políticas, ideológicas, etc. O que não podemos esquecer é que o trabalho de aceitação das diferenças já é uma tarefa primordial na escola e tem que buscar a integração de todos.

Para que aconteça essa integração faz-se necessário um investimento no trabalho em equipe, estimulando as atitudes de cooperação, solidariedade, o reconhecimento e o respeito às diferenças. Nesse sentido os sujeitos da pesquisa estão trabalhando as diferenças

Convivendo com a situação, na prática. A leitura de textos que abordem esse assunto também é importante, mas a prática ajuda mais. (Professor 1)

Através de um filme, um livro, uma situação criada, uma música de que eles gostem, de um planejamento. Dá para perceber a reação do aluno, saber o que é preciso trabalhar. (Professor 4)

Sim, uma mediação, porque todos somos diferentes e é preciso respeitar essas diferenças, saber onde termina meu limite e começa o do outro. Se cada um está dentro da sua função, respeitando o outro, não existem problemas. (Professor 3)

Na escola todos têm que aprender respeitar e tolerar, no sentido mais amplo, ou seja, respeitar as formas de pensar e de ser dos outros a quem vemos como diferentes. Como afirma Sacristán (2007, p. 39), temos que ter respeito pela “[...] singularidade do indivíduo como ponto de partida para respeitar, tolerar e conviver com os grupos de indivíduos que têm características culturais semelhantes”

5.2.5 Trabalho com a comunidade

O trabalho com a comunidade de uns anos para cá entrou em pauta nas principais pesquisas educacionais como uma possível chance de a escola pública conquistar o respeito da comunidade local, uma busca pela recuperação do seu sentido social, trazendo a tona à importância da socialização entre professores, alunos e comunidade. Mas esse trabalho não é uma realidade na maioria das escolas brasileiras, por inúmeros motivos. Talvez um dos principais seja o fato da não aceitação dos próprios profissionais da escola. A maioria não acredita que possa haver objetivos em comum entre comunidade e escola.

Nesse sentido, pesquisamos nessa unidade escolar a importância que os sujeitos da pesquisa conferem ao trabalho com a comunidade.

Penso que a comunidade não está muito interessada. Os pais ainda não perceberam que eles têm que ter uma vida mais participativa na escola. Na verdade, tenho algumas restrições quanto a isso, sinceramente. Não sei se é muito bom que as mães permanecem constantemente na escola, por exemplo. (Professor 1)

Alguns profissionais não acreditam que a comunidade, principalmente os próprios pais, estejam preocupados em estabelecer uma parceria com a escola. Isso demonstra ainda uma visão negativa da atribuição que as famílias conferem à escola e à educação de seus filhos. Mesmo sabendo que nessa unidade, quando da realização das avaliações feitas com os pais a respeito do trabalho da escola, algumas famílias sugeriram que a escola desse mais abertura a eles para participarem da escola.

Outros profissionais acreditam na importância do trabalho, porém desejam entender melhor como vai acontecer e principalmente que ele seja planejado.

Com certeza; porém é necessário saber o que significa estar aberta. A meu ver, é a comunidade auxiliar a escola a melhorar seu papel. Para os pais participarem da escola, deve haver planejamento, eles devem ter uma função ou o objetivo do trabalho se perderá. (Professor 2)

Acho que dá para trabalhar com a comunidade, mas também acho complicado. A escola já tem tanta coisa para resolver, se for trabalhar com a comunidade também é muita coisa; não sei se a comunidade vai saber entender. Ela não pode ajudar muito na questão da educação porque houve muitas mudanças [...] (Professor 3)

Mas a família está confusa, assim como os profissionais. O problema é que já temos de fazer tantas coisas e a comunidade queira fazer algo de que não tem experiência, isso tem que ser esclarecido para se trabalharmos juntos. É como fazer um passeio e levar os pais juntos, deve-se orientar seu comportamento, não posso deixá-los interferir no meu trabalho. A mesma coisa acontece na escola, os pais têm que ter um direcionamento. Os pais podem ajudar, mas sempre orientados pela escola. (Professor 3)

Não é fácil abrir as portas da escola para a comunidade, pois muitas vezes os pais não sabem como funciona uma escola e nós temos que parar nosso trabalho para explicar para eles. Muitas vezes, eles criticam, questionam, discordam porque falta conhecimento da parte deles. Nosso papel é mostrar para os pais qual o objetivo da escola, como é seu funcionamento porque a comunidade tem que ser parceira até para cuidar da escola nos finais de semana. (Gestor 2)

Tudo o que é novo, que nunca foi realizado, causa certa insegurança e é isso que esses profissionais estão sentindo. Sentem também a pressão de uma nova tarefa que surge, que é a formação dessa comunidade que deseja participar da escola e mais, sentem também a pressão de mais um setor que poderá avaliá-los dentro da escola. Querem demarcar terreno para que não haja invasões, além de não enxergarem uma possibilidade de colaboração concreta para a melhoria da qualidade da escola.

Outro sujeito da pesquisa, apesar de conhecer o Projeto Político Pedagógico da escola, que traz como meta o trabalho com a comunidade, não acredita que a mesma tenha essa intenção, pois não a vê concretizada.

Acho que se realmente houvesse a preocupação com a comunidade, não haveria reunião em horário de aula ou no horário de trabalho dos pais. Sei que seria uma carga para o professor, que ele não iria gostar, mas na verdade não estamos pensando nos pais, mas em nós. Quando chamamos os pais para conversar e eles questionam, pensamos em quem são eles para nos questionarem, mas eles têm o direito de questionar, de conversar, de saber. Ele não está desconfiando do nosso trabalho, na verdade, quer o melhor para seu filho. Nós encaramos esses questionamentos como se fosse uma invasão. Só que há o problema do pai querer se esquivar, também, está no caráter dele não querer contribuir. Sim, acho que tem pais que não estão preparados para participar, que precisam ter formação para isso.

Acho necessário que se apliquem regras. Quando se há combinação do que realmente é para acontecer, não existe interferência.

Sim, definir o papel de cada um, um não interferindo no trabalho do outro.

Assim acontece uma mistura de papéis, acontecem confusões e atritos nas relações pessoais, [...] o pai fiscalizando o professor. Na verdade, é uma questão de poder.

Nós, professores, detemos certo poder e a mãe chega à escola e também quer ter poder, Precisa haver regras para isso.

Não é de um dia para outro que isso vai acontecer. Na verdade, as coisas já vêm prontas e os pais apenas assinam. (Professor 4)

Na verdade, as problematizações colocadas pelo Professor 4 nos remetem à leitura que Barroso (2007) fez de Nóvoa (2002, p. 255):

Os professores vivem num espaço carregado de afetos, de sentimentos e de conflitos. Quantas vezes preferiram não se envolver... Mas sabem que tal distanciamento seria a negação de seu próprio trabalho. Que ninguém tenha ilusões. Ao alargamos o espaço da escola, para nela incluímos um conjunto de outros “parceiros”, estamos inevitavelmente a tornar ainda mais difícil este processo. Os professores têm de ser formados, não apenas para uma relação pedagógica com os alunos, mas também para uma relação social com as “comunidades locais”. (grifos do autor)

Faz-se necessário, nessa unidade escolar, construir conhecimentos no embate dessa nova prática de abertura da escola à comunidade, pois sabemos que os professores não estão sendo formados para isso. Torna-se necessário, então, que eles construam essa prática refletindo e analisando todos os problemas que perpassam essa abertura e todas as possibilidades que esse trabalho pode oferecer para a melhoria da qualidade da educação.

Acho que sim, mas a comunidade tem que ter bem claro qual é seu papel na escola. Não é porque o pai ajuda nas festas e a mãe varre a quadra que a escola está trabalhando com a comunidade; esse é um trabalho novo, mais profundo do que isso e nós ainda não estamos seguros da maneira como devemos fazê-lo, considerando a formação da proposta pedagógica. Sempre houve uma barreira muito grande por parte da escola, nós estamos aprendendo, vai demorar um pouco para que entendamos esse processo e possamos dar abertura para a comunidade. Tenho que entender qual é função da família na escola, se vai haver um treinamento para os pais, onde eles vão atuar e como tudo isso vai ser organizado.

Falta tanto formação como amadurecimento para os profissionais que estão na escola, porque não podemos incorporar esse trabalho sem estarmos preparados. (Gestor 1)

Sabendo que é um trabalho difícil, essa escola ainda não começou a buscar o estabelecimento de uma relação com a comunidade, há ainda muitas dúvidas, muitos questionamentos e inseguranças. Mas os sujeitos da pesquisa apresentam algumas pistas do que poderia ser esse trabalho com as famílias, com a comunidade escolar, principalmente no que diz respeito à organização e planejamento.

CAPÍTULO 6 - A PESQUISA NA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL – EMEIF “B”

Iniciamos a pesquisa em meados de 2006, estabelecendo o primeiro contato com as gestoras da escola (diretora, vice-diretora e orientadora pedagógica). Conversamos informalmente sobre a pesquisa. Na verdade foi um encontro de conhecidas, há quase 15 anos. Colegas de trabalho e de luta política pela melhoria salarial e condições de trabalho junto a Prefeitura Municipal de Presidente Prudente.

As gestoras se orgulham muito da organização e gestão da escola e estão satisfeitas com a gestão participativa na escola. Apesar de sentirem alguns problemas, principalmente em relação a algumas práticas docentes e a própria Secretaria Municipal de Educação (SEDUC), pela excessiva carga de trabalho burocrático que enviam e cobram da escola. Mas, enfim, estão satisfeitas com tudo que conseguiram construir. Em nenhum momento da nossa conversa deixaram transparecer alguma contradição em relação ao que fazem e pensam e, portanto acreditam.

Percebemos nas primeiras incursões que as gestoras possuem uma clareza política e social declaradas por suas atitudes em relação ao trabalho na gestão da escola. Seus objetivos são muito claros, “rezam pela mesma cartilha”, ambas lutam pela educação popular, lutam e defendem seus alunos e as famílias atendidas pela escola, inclusive perante aos professores, sempre questionando:

- Qual é a função da escola?
- Nós trabalhamos para quem?
- Para que?

Diante dos professores, as gestoras são muito claras, percebemos isso nas primeiras reuniões com o grupo. Partem do princípio da construção de uma educação de qualidade para a classe popular buscando uma aproximação com a comunidade.

6.1 Análise dos momentos e documentos: registros coletivos dos processos pedagógicos

Os momentos e documentos construídos pelo grupo são muito ricos, vivos e impregnados pelo Projeto Político Pedagógico que os atores da comunidade

escolar construíram, e por terem construído ele é tão vivo e rico, e ora assusta ora justifica todos os movimentos da escola, todo o trabalho que nela é realizado.

Analisaremos, para os fins de nossa pesquisa, o Projeto Político Pedagógico, documento extremamente importante para a organização da escola e para a construção dos processos educativos; os momentos de avaliação das famílias a respeito do trabalho realizado na escola; o Planejamento Participativo e as reuniões de HTPC's.

6.1.1 O Projeto Político Pedagógico

O Projeto Político Pedagógico é um documento obrigatório e extremamente importante para o trabalho nas escolas da rede de ensino municipal. Partindo da importância de seus princípios e das Diretrizes Pedagógicas da SEDUC, o documento deve ser construído coletivamente pela equipe escolar.

Nessa unidade escolar o documento sofreu avanços consideráveis, pois além da equipe escolar, a partir de 2000 foram incluídas as famílias e comunidade na sua elaboração. O documento em questão foi construído em 2005 com o estabelecimento de metas a curto e longo prazo. Nele constam o plano Diretor e a Proposta pedagógica da escola. Em 2006 foi reformulado pela equipe escolar e alguns pais de alunos e comunidade na reunião de planejamento inicial, denominada na escola de Planejamento Participativo, que analisaremos posteriormente.

Esse trabalho foi realizado partindo dos princípios de que o Projeto Político Pedagógico tem que ser construído coletivamente, por pessoas que sabem da sua importância para um trabalho de qualidade na escola, e mais, de que a escola precisa de autonomia financeira e pedagógica para transformá-lo em ações efetivas.

Em se tratando da autonomia, o Projeto Político Pedagógico destaca, que, ainda que “a autonomia financeira seja um tanto restrita por estar centrado na Secretaria Municipal de Educação (SEDUC), o desejo de desenvolver uma prática que consolide metas e objetivos coletivos está presente.” E isso é percebível nas atitudes do grupo, tanto das gestora como dos docentes.

O trabalho de reestruturação do Projeto Político Pedagógico com início na reunião de planejamento participativo no início do ano estendeu-se até meados de abril, possibilitando praticamente dois meses de discussões, que revelaram a visão que o grupo apresenta de sociedade, educação, prática docente e alunos.

A partir da compreensão que a sociedade é composta de pessoas situadas num determinado tempo e espaço, cujo contexto social é marcado por diferenças políticas, econômicas e culturais, entendemos que a escola tem o

papel de formar indivíduos que sejam capazes de agir para transformar a realidade visando a uma convivência baseada em relações mais justas e igualitárias.

A educação, portanto, tarefa que envolve a família e a escola, é fundamental para a formação de pessoas participativas, criativas, cooperativas, solidárias e autônomas, habilitadas a criticar a realidade em que vivem e a exercer uma participação cidadã no meio em que estão inseridas. Para isso, é importante o desenvolvimento de uma parceria com as famílias dos alunos, procurando sempre estabelecer uma comunicação que possibilite a troca de informações sobre as crianças e o seu mundo, bem a explicitação dos desejos e angústias dos adultos responsáveis por elas.

Quanto aos alunos, a equipe escolar entende que cada um deles é um indivíduo em desenvolvimento e o desafio enfrentado pelos educadores é trabalhar com crianças cujo comportamento às vezes é bastante diverso.

[...]

Cabe à escola, então, transformar-se no espaço onde a criança tenha garantidas situações de aprendizagem significativas, desafiadoras e diversificadas, favorecendo seu desenvolvimento como resultado de uma rica interação dos sujeitos e deles com o meio social. Além disso, deve ser o local onde ocorra a construção dos significados éticos que constituem toda e qualquer ação de cidadania. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2006, p. 3)

Considerando discussões anteriores, problemas em relação ao comportamento dos alunos não são vistos como conteúdos, no caso os atitudinais (valores, normas), são encarados pela unidade escolar como problemas, como desafios. Essa discussão feita no capítulo anterior, também se mostra presente nessa unidade de ensino. Faz-se necessário aos professores pensar e planejar os conteúdos atitudinais assim como organizam os conteúdos conceituais (conceitos, conhecimentos historicamente construídos).

Apresentamos os objetivos e metas elencados pela equipe de profissionais da escola e comunidade.

Objetivos Gerais

Tendo como meta a formação de indivíduos autônomos, apresentamos como objetivos desta Unidade Escolar:

- realizar um trabalho em parceria com as famílias dos alunos, visando ao envolvimento dos pais nos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, bem como nas decisões que precisarem ser tomadas;
- proporcionar uma formação continuada em serviço aos profissionais da escola, visando à coerência entre a teoria e a prática, com resultado na melhoria da qualidade do ensino;
- proporcionar o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança por meio de projetos que contemplem experiências significativas, diversificadas, desafiadoras e lúdicas.

Objetivos Específicos

Visando atingir os objetivos gerais acima citados, nos propomos a:

- proporcionar momentos diversificados com as famílias: reuniões para planejar as ações a serem desempenhadas pela escola; reuniões para apresentar e discutir o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e encontros de formação e informação;

- possibilitar aos profissionais momentos de estudo, bem como reflexão e problematização da prática desenvolvida, por meio de: Reunião de Planejamento anual; Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) semanal; reunião dos funcionários do grupo de apoio semanal; reuniões pedagógicas bimestrais; reuniões de avaliação semestrais;
- desenvolver três grandes projetos de trabalho envolvendo toda a escola: copa, meio ambiente e ; projetos específicos, de acordo com a necessidade de cada turma; excursões pedagógicas; projeto de apoio pedagógico para aqueles alunos que se encontram com grande defasagem na aprendizagem; projeto de recreio divertido e projeto de literatura. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2006, p. 7-8)

Como podemos verificar, são traçados como metas principais o trabalho em parceria com a comunidade, a formação continuada dos professores e o investimento na qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos. A par disso, ocorre uma organização das ações que proporcionarão a concretização das citadas metas. Um trabalho extremamente relevante para que todos consigam visualizar a importância de cada objetivo e quais deverão ser as ações efetivadas para que ocorra a sua concretização.

Para que esse trabalho se concretize esse grupo sabe que necessita de uma gestão democrática, e mais é preciso continuar efetivando um trabalho de parceria com a comunidade, para tanto a estratégia mais adequada é a realização do Planejamento Participativo.

A escola possui uma vida e um movimento constante em relação a um entendimento e alerta sobre questões pertencentes ao seu Projeto Político Pedagógico. A todo o momento as questões do planejamento participativo são trazidas à tona e revistas. Isso ocorre desde as conversas mais informais até as precisas pontuações realizadas pelas gestoras. Nesse processo, esses profissionais constroem seus conhecimentos e efetivam sua própria formação continuada.

6.1.2 O Planejamento Participativo

Partindo das análises do material descrito no Projeto Político Pedagógico e de entrevistas e observações, descreveremos como este momento de planejamento acontece na unidade escolar.

Esse processo teve início no ano da inauguração da escola (2000), com base na metodologia do Planejamento Estratégico Situacional (PES), que segundo Ferreira (2005, p. 118)

[...] foi organizado para ambientes governamentais/políticos onde o sujeito do planejamento está comprometido no objeto planejado, quando vários

atores participam do planejamento e cada um tem sua própria perspectiva levando a diferentes explicações para uma mesma realidade.

Nesse trabalho foram envolvidos toda a equipe escolar e pais de alunos com o objetivo de realizar uma análise da realidade escolar, um levantamento de propostas e sugestões para a realização de um trabalho coletivo, cujo principal objetivo fosse uma educação de qualidade. E, segundo o Projeto Político Pedagógico, esse trabalho se concretizou graças à junção de experiências pontuais com esse tipo de organização

Quando inaugurada a escola, uma das gestoras e a coordenadora pedagógica da Secretaria da Educação responsável pela Unidade Escolar Unidade, possuíam a experiência no âmbito sindical de planejamento estratégico situacional, experiência essa trazida pela CUT (Central Única dos Trabalhadores) através da Secretaria Estadual de Formação e do Coletivo qualquer instituição que almeje ter sucesso na sua função primordial e que atenda as necessidades dos seus usuários. A Orientadora Pedagógica da época, que atualmente ocupa o cargo de vice-diretora nesta unidade (substituindo a diretora), vivenciava esta prática no sindicato juntamente com a coordenadora pedagógica responsável por esta escola. Surgiu, então, a idéia de adequar esta metodologia para o Planejamento da Escola, objetivando uma gestão participativa que incluísse todos na construção do projeto da escola, ou seja, um processo onde todos elaborassem, executassem e avaliassem de acordo com suas funções, mas vislumbrassem construir a escola dos seus sonhos. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO 2006, p. 4)

Esse foi o primeiro Planejamento Participativo realizado pelos principais membros da escola, da equipe escolar e das famílias. Uma das principais dificuldades encontradas pelo grupo foi o pouco tempo destinado pela SEDUC ao planejamento no início do ano.

Este momento do planejamento na Rede Municipal acontece no início do ano letivo, de acordo com calendário estipulado pela Secretaria Municipal de Educação para todas as Unidades Escolares e destina-se justamente a organização e planejamento das atividades a serem realizadas no decorrer do ano. Faz parte deste momento também a elaboração dos planos de curso e de ensino. Geralmente ocorre em dois dias e meio, tempo este insuficiente para a escola concluir o trabalho a que se propõe, ficando muito a se fazer nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (para os professores) e Reuniões de funcionários do grupo de apoio, o que dificulta, já que fragmenta o grupo, inviabilizando a discussão no coletivo. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2006, p. 5)

Esse trabalho apresenta a seguinte estruturação: primeiro, a realização de um diagnóstico e segundo, a organização de um plano de ação. Para a efetivação do diagnóstico, segundo o Projeto Político Pedagógico, os trabalhos são organizados seguindo a

Técnica de visualização móvel refere-se ao uso de tarjetas, que se constituem de pedaços de papel cartolina na medida de 11X22 cm, de cores diversas (azul, verde, branco, rosa, amarela) cada tarjeta é destinada à apresentação de uma idéia e deve ser escrita com pincel atômico também de cores variadas.

As tarjetas são coladas em papel pardo com fita adesiva que permitem seu deslocamento de acordo com a discussão que ocorre no grupo e se constituem em painéis que possibilitam a visualização de toda a discussão e composição do planejamento. (2006, p. 5)

As discussões realizadas no grupo centram-se em torno de três eixos:

Quem somos? ; Qual escola que temos? ; Qual a escola que queremos?

"Quem somos?", onde cada participante contribui com uma característica, num primeiro momento individual, e que ocorre através da técnica de visualização móvel, e que depois de apresentada ao grupo, todas são discutidas com o objetivo de se tornarem características de todo o grupo.

[...]

"Qual a escola que temos?", da mesma forma todos os participantes contribuem com uma idéia, opinião ou característica que diz respeito a como a escola se apresenta. Diante da pontuação desta realidade e com o grupo constituído como ator coletivo que atuará neste cenário, passamos a questão: "Qual a escola que queremos?" onde iniciaremos a projeção para a construção de um projeto de escola que contemple os sonhos e desejos de todos os integrantes do grupo. Da mesma forma, todos contribuem com uma idéia ou opinião, que passam por uma discussão por parte do grupo e uma definição sobre a escola que queremos construir. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2006, p. 5-6)

A partir desse momento são levantadas as problematizações que tratam das dificuldades que o grupo consegue perceber para a concretização do trabalho na escola. Com base nisso, é organizado em um quadro síntese um plano de ação que contém: ações; tarefas, prazos; responsáveis; grupo de apoio; resultados esperados.

Para estabelecer as tarefas referentes a cada ação, num primeiro momento, o grupo se divide em pequenos grupos onde os participantes escolhem as ações por afinidade com cada uma delas e levantam tarefas, prazo, responsável (eis), grupo de apoio e resultado(s) esperado(s). Depois cada grupo expõe para o grupo maior, onde todos opinam e onde modificações podem ocorrer. Depois de concluído o Plano de Ação, elege-se um coordenador geral para o Planejamento Participativo, que tem a função de garantir o cumprimento do mesmo. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2006, p. 6)

Todo esse trabalho se configura em uma nova pratica de envolvimento de todos na construção de um Projeto Político Pedagógico, construído pelos verdadeiros atores da escola, equipe escolar e comunidade escolar.

6.1 3 Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)

O horário de trabalho pedagógico coletivo foi garantido legalmente aos professores da SEDUC pelo Estatuto do Magistério Público Municipal como espaço de formação continuada permanente. Segundo as Diretrizes Pedagógicas da Secretaria Municipal um dos seus maiores desafios é

[...] torná-la um espaço de formação permanente do educador, possibilitando ao professor uma maior reflexão sobre a sua prática e as contradições entre o seu pensar e o dos outros. A teoria poderá então, ser elucidada, resgatada e

apropriada através da relação dialética com a prática. A HTPC se tornará um espaço de desenvolvimento profissional dos educadores à medida que estes procurarem responder aos desafios de uma escola de qualidade, através de propostas coletivamente construídas. (2001, s/n)

Partindo desse pressuposto, as HTPC's nesta unidade escolar encontram-se organizadas em três grupos, sendo um no período da manhã, para os docentes que lecionam à tarde, outro no período da tarde, para os que lecionam pela manhã e um terceiro grupo, no período noturno, para os professores que possuem carga suplementar, isto é, os que trabalham nos períodos da manhã e da tarde. E como aponta o Projeto Político Pedagógico:

As Horas de Trabalho Pedagógico Coletivas (HTPC's) têm a finalidade de discutir e encaminhar o trabalho pedagógico realizado na Unidade, as dificuldades vividas pelos professores em sala de aula, a leitura de textos que possam subsidiar o trabalho do professor, bem como o planejamento das aulas da semana. É o momento em que o Orientador Pedagógico encaminha os eventos da Unidade Escolar, passa informes da Seduc e informes gerais. As HTPCs têm o objetivo primordial de pensar e repensar a prática pedagógica, favorecendo a reflexão do docente sobre o seu fazer, seus sucessos e suas dificuldades no trabalho do dia-a-dia. As HTPC's realizadas mensalmente com a presença de todos têm o objetivo de ampliar as discussões, sendo o momento em que o grupo expõe suas opiniões frente a questões que envolvam o trabalho cotidiano da Unidade Escolar. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2006, p. 21-22)

A sala em que acontecem as reuniões de HTPC é bem organizada, possui cartazes informativos das combinações do grupo, que vão desde os responsáveis pela salada do almoço até os responsáveis por eventos e ações a serem realizadas no decorrer do semestre e até ano letivo. Também verificamos um calendário em que estão descritos os acontecimentos gerais do mês e seus responsáveis e os dias em que a orientadora está em reunião na Secretaria Municipal de educação (SEDUC).

Toda essa organização demonstra um ambiente de trabalho coletivo, no qual cada integrante tem sua parcela de responsabilidade e sabe de tudo o que acontece na unidade escolar.

A orientadora é extremamente organizada, sempre têm uma pauta de discussões para a HTPC, um caderno de registro e planejamento para suas reuniões e um cronograma de trabalho. Também, uma das diretoras sempre acompanha as reuniões, ou seja, para elas a gestão da escola é composta pela diretora, vice-diretora e a orientadora pedagógica. E as três compartilham as responsabilidades de gerir esta unidade escolar.

As reuniões são divididas em dois momentos: o primeiro, é de estudos, conversas a respeito de questões mais emergentes da escola, informes da

SEDUC ou cursos que serão oferecidos aos professores, que podem ser da SEDUC ou de outras instituições. O segundo, é destinado para que os professores realizem seu planejamento para a semana, para a organização de tarefas e agendamentos de materiais na biblioteca.

O estudo é realizado com base em levantamentos de dificuldades do grupo. A título de exemplo, acompanhamos a Leitura do livro de Antoni Zabala “Como trabalhar os conteúdos procedimentais em sala de aula”, capítulo 6 “Língua”, com o objetivo de investir em uma prática docente mais eficaz na alfabetização e pós-alfabetização. A cada trecho era feito o comentário e a busca de ligação com a prática e os problemas enfrentados com os alunos. A orientadora pedagógica contribuía com questionamentos e o grupo de oito professores com comentários a respeito da prática e/ou do próprio texto.

Percebemos em dois encontros alguns conflitos em relação à reunião de pais no período noturno. Alguns professores questionaram se realmente ela está conseguindo trazer mais pais para a escola do que as reuniões em períodos de aulas. Alguns professores sentem-se inseguros em vir à escola no período noturno porque ela está localizada em um bairro muito violento. Esta é uma problemática que a escola vem enfrentando um pouco mais tranquilamente nesses últimos três anos, graças à parceria que vem estabelecendo com a comunidade. Ou seja, a comunidade está desenvolvendo um sentimento de pertença a esta escola e, portanto, passa a cuidar muito mais dela.

Temos uma frequência de aproximadamente 50%. Tentamos fazer uma mudança de horário, para o período noturno, mas não tivemos êxito. Infelizmente, os pais com os quais mais precisamos falar não costumam comparecer às reuniões, são aqueles que não conseguem acompanhar o filho nos estudos, não têm estrutura familiar para isso. Esse é o grupo mais difícil, eles não vêem na escola uma perspectiva de melhora de vida; seus filhos estão na escola apenas por obrigação, já que o Conselho Tutelar pode procurá-los. (Professor 3)

Eles aceitam, mas sempre há alguns entraves como, por exemplo, reuniões à noite, já que se forem feitas em horário de aula, os pais não podem participar porque trabalham. Esse problema foi colocado pelos pais na avaliação, que pelo menos duas reuniões anuais fossem feitas no período da noite, para eles poderem participar. É necessário que o professor também entenda isso, que se ele não pode vir à reunião, que venha à HTPC à noite para atender aquele pai que precisa. (Professor 3)

Há muito tempo que isso já não é um problema maior; o professor muitas vezes não vem por comodismo, pois veio na parte da manhã para trabalhar e teria de voltar à noite, para a reunião. É preciso que ele entenda que é importante esse contato com a comunidade, com outro grupo. (Gestor 1)

A função de orientadora pedagógica é extremamente delicada dentro da escola, assim como é a função de orientadores pedagógicos em todas as escolas. Ela lida a todo o momento com duas posições que embora partam do princípio da gestão participativa, dos princípios da democracia, são posições que apresentam conflitos, tensões, consensos. São posições dinâmicas dentro da escola, ou seja, a posição da direção e a posição dos professores são categorias diferentes dentro de um mesmo espaço.

Muitos professores, diríamos que a maioria, está consciente da posição que ocupam dentro da escola e conscientes do Projeto Político Pedagógico que construíram e sabem qual a escola que possuem, onde esta inserida e a escola que estão tentando construir. Mas alguns ainda não conseguiram construir esta representação. Estas construções, muitas vezes, foram um embate muito forte com seus valores, suas identidades profissionais, aquilo que acreditam e conseguem enxergar do que vem a ser uma escola, uma escola de qualidade, um trabalho concreto com as famílias e um investimento na qualidade do ensino e aprendizagem de seus alunos e conseqüentemente na construção de sua própria formação.

Percebemos que nesse momento de HTPC's está acontecendo um trabalho muito sério de formação desses professores, trabalho que está inserido em uma escola com uma gestão democrática e participativa, que deixa fluírem os conflitos e que, portanto a cada reunião, a cada encontro, a cada dia, essas pessoas constroem conhecimento refletindo, discutindo e agindo no dia a dia, lutando e tentando defender o seu espaço e seu modo de ser e fazer dentro da escola. Nesse sentido, a gestão vive um movimento constante de embates, de revitalização das propostas da escola, de defesa dos pais e alunos, de defesa e valorização dos professores. Segundo o depoimento dos sujeitos da pesquisa, o HTPC tem uma representatividade positiva dentro da escola.

O HTPC daqui é muito interessante. Um aspecto positivo é que estudamos o que queremos para o próximo ano. Neste ano trabalhamos a estrutura da sala de aula, a gramática, textos da revista Nova Escola. Temos também um momento de pesquisa, ou seja, o HTPC divide-se em momento de estudo coletivo e em um momento nosso, individual. Nem todos gostam, mas é um mal necessário para que não fiquemos desatualizados. Nosso HTP é muito organizado, planejado e na impossibilidade de vir, pensamos que estamos deixando passar uma oportunidade de participação, de opinar, já que é o horário em que tomamos as decisões. Sinto a diferença quando participo de outros HTP's, onde não acontece essa integração entre os professores e cada um trabalha isoladamente. (Professor 3)

Nesse sentido, a escola tem construído um espaço coletivo privilegiado para construção de conhecimentos.

Em observações realizadas durante a pesquisa, participamos de momentos de relatos de experiências dos professores. Foram organizados nos HTPC's apresentação dos trabalhos dos professores e atividades e/ou projetos de trabalho realizados na sala de aula. A cada apresentação o grupo contribuía com comentários sobre as possibilidades e os limites do trabalho, seguidos da apreciação da orientadora pedagógica, com observações e sugestões para que o trabalho avançasse.

Temos um momento em nosso HTP em que, depois da leitura de um texto, discutimos como cada professor trabalha. Neste ano estamos fazendo diferente: preparamos, por exemplo, como trabalhar produção de texto. Eu e a [...], professora de Geografia, trabalhamos juntas. Levamos o material das crianças e apresentamos para o grupo, no HTP. Essa experiência é produtiva porque quando o professor tem dificuldades, ele começa a experimentar novas práticas, novos materiais, que são usados pelos colegas, principalmente quando estamos iniciando na profissão. Esse é o grande desafio do professor. Passei por essa experiência recentemente no [...]: assumi uma sala cujos alunos estavam há quinze dias sem aula, não faço HTP lá, mas a professora [...] me ajudou muito com a troca de experiência, pois ela está há mais tempo na escola e me orientou em relação à maneira mais prática de trabalhar com aquelas crianças. (Professor 3)

Essa atividade foi organizada porque nesse ano a partir da avaliação das famílias em ano anterior, foi constatado que o ensino da escola estava “muito fraco”.

Neste ano, no planejamento participativo, os pais disseram que a escola estava fisicamente bem organizada, limpa, mas seus filhos não estavam aprendendo aquilo que eles gostariam que aprendessem, e isso foi muito bom para nós, que estamos preocupados com a questão da aprendizagem dessas crianças. (Gestor 2)

Algumas famílias deixaram isso bem claro na reunião de avaliação, que aconteceu no dia 13 de março de 2006, às 19h30min:

“Gostaria que melhorasse na educação e na leitura”

“Eu acho que a escola é muito boa, mas o ensino esta muito fraco”

“A escola é boa, mas precisa melhorar no ensino”

“Os professores deveriam corrigir mais a escrita dos alunos”

“A escola esta bem organizada, a direção, os professores são todos voltados para as crianças, o único problema é com o estudo que está muito fraco”

“Quanto à organização, a escola está ótima. Porém acho que o ensino está muito fraco, algumas crianças não sabem quase nada em uma mesma sala, e isso atrapalha as crianças que tem condições de avançar”

Ou seja, era preciso urgentemente investir na qualidade do ensino oferecida pela escola já que algumas famílias do bairro estavam levando seus filhos para estudarem em outras escolas, por não acreditarem na qualidade do ensino dessa escola.

Nesse sentido foi feito um levantamento das principais dificuldades apresentadas pelos alunos e professores e organizado um plano de metas e ações destacando a prioridade de discussões a respeito do processo de ensino e aprendizagem. Uma das tarefas descritas no plano foi a intensificação do apoio pedagógico e o relato de experiência da prática pedagógica. Também foi proposto pelos professores que se faça uma discussão dos planos de ensino para que se estabeleçam metas por série, e com base nisso, o trabalho seja avaliado.

No que diz respeito ao relato de experiência da prática pedagógica, pudemos perceber nesses encontros o empenho de alguns professores em realizar com os seus alunos atividades as mais adequadas possíveis para serem apresentadas; outros apresentaram trabalhos que estavam desenvolvendo em sala. Mas o que ficou evidente foi a importância que deram ao relato como um momento de reflexão e análise da prática pedagógica.

Tivemos uma experiência neste ano, no HTPC, de troca de experiências, na qual o professor relatava de que forma estava trabalhando, por exemplo, na educação infantil, a questão da identificação das letras e a construção da base alfabética ou, em outras séries, um trabalho relacionado à produção textual. Esse trabalho foi bom porque os professores percebiam que havia alternativas. Fizemos isso até no segundo semestre, com a área de Matemática, mas não conseguimos dar continuidade por causa das outras atividades propostas, como os desfiles, mas pretendemos retomar o ano que vem. (Gestor 2)

É bom deixar bem claro que essa troca de experiências não acontece para ver o que está se fazendo de errado, na verdade nós queremos ajudar. No relato que ouvimos, percebemos a dificuldade que o professor está enfrentando então, nosso intuito é ajudar para que todos possam trabalhar com tranquilidade. Por exemplo, se um professor consegue bons resultados em uma produção de texto, ele pode mostrar suas estratégias para os outros professores; é um olhar para podermos crescer juntos e não para críticas que deixem o professor desanimado.

Quando a gestão não deixa claros os objetivos da escola e eles não são cobrados, cada professor faz o que bem entende, ou dá o mínimo necessário para o aprendizado da criança. Quando tudo isso é cobrado, o professor percebe sua importância no conjunto geral e procura fazer o melhor em seu trabalho na sala de aula. Depois que implantamos as metas de trabalho e as avaliações, percebemos que os professores estão buscando se aperfeiçoar. (Gestor 1)

Esse momento se consubstanciou em um verdadeiro espaço coletivo para que os professores pudessem, cada um a sua forma, de acordo com a sua história de vida e formação, exercer um processo, com afirma Tardif (2002, p. 21) de “reflexividade, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional”. E o mais importante, com ajuda de seu

grupo, de seus colegas de profissão, tendo como meta a construção de uma prática docente mais adequada ao desenvolvimento do ensino e aprendizagem de seus alunos.

As gestoras têm a convicção de que melhorar o nível de aprendizagem dos alunos é um desafio para esta unidade de ensino e de que o mais importante é que os professores tenham percebido a importância que as famílias estão conferindo a escola, mas também a cobrança de que esta escola, prioritariamente, tem que desenvolver um ensino de qualidade. Nesse sentido valorizam o momento de avaliação das famílias.

6.1.4 As famílias e a avaliação da unidade escolar

Na verdade, esse momento que foi se configurando necessário na escola a partir do Planejamento Participativo. Essa participação de todos, equipe escolar e famílias, envolvidos na/da escola fez com que se pensasse em uma avaliação a respeito do trabalho realizado. Como nos aponta Menin (2007, p.18), “avaliar uma instituição não se constitui em ato isolado, não surge de uma vontade única, mas da necessidade coletiva de se conhecer a instituição e de propor mudanças em busca de uma qualidade que beneficiará a todos”.

Nesse sentido foi organizado um momento para que as famílias avaliassem o trabalho desenvolvido na unidade escolar com base em dois eixos: o que pensam a respeito da escola? Qual a escola que gostariam para seus filhos?

Com base nas observações feitas pelas famílias foi organizada pelas gestoras uma tabulação para discussões nas HTPC's e reuniões pedagógicas administrativas.

O objetivo maior percebido por nós nesse momento de avaliação das famílias a respeito do trabalho realizado na unidade de ensino foi o de constatar qual a representação que as famílias têm do trabalho desenvolvido na unidade escolar. Neste sentido, eles estão buscando dados e orientações que possibilitem uma tomada de consciência a respeito de seu trabalho. Estão buscando o julgamento e o valor que estas famílias estão conferindo a essa unidade de ensino, essa instituição.

Com base nas informações coletadas e a partir das discussões no grupo, chegou o momento de, como afirma Menin (2007), definir “os caminhos” determinar “as metas a serem atingidas”. É o que foi feito pelo grupo. Foi organizado um plano de ações, já mencionado anteriormente, com tarefas, prazos, responsáveis, grupo de apoio e uma visão dos resultados esperados. Neste sentido, o resultado mais

esperado é, segundo o plano de ação, “diminuir a defasagem na aprendizagem das crianças”

A gestão da escola e equipe escolar obtiveram com esse trabalho parâmetros para fazerem a leitura de sua realidade. Nesses oito anos conseguiram construir uma gestão democrática, uma relação muito próxima com a comunidade, um Projeto Político Pedagógico vivo e forte, com representatividade na comunidade escolar, mas não conseguiram um maior resultado do ensino-aprendizagem de seus alunos.

Esse ainda é o grande desafio dessa unidade de ensino e seus principais agentes, gestores, equipe escolar, famílias e comunidade.

6.2 As vozes dos sujeitos

Neste tópico, buscamos revelar as vozes dos sujeitos pesquisados na tentativa de entendimento acerca dos desafios atuais colocados à escola e a necessária construção de conhecimentos para lidarem com eles.

Tudo leva a crer que não podemos fazer pesquisas sobre problemas educacionais sem, como nos aponta Tardif (2002), mergulharmos no ambiente em que se encontram os professores, com sua realidade social, organizacional e humana.

E mais, acreditamos como Tardif (2002, p. 104) que,

[...] fazer perguntas aos professores sobre seus saberes equivale, de uma certa maneira, a levá-los a contar a história de seus saberes equivale, de uma certa maneira, a levá-los a contar a história de seu saber-ensinar, através das experiências pessoais e profissionais que foram significativas para eles do ponto de vista da identidade pessoal.

Partindo do princípio de que é na escola e é com os professores que poderemos obter respostas às nossas indagações, realizamos entrevistas semi-estruturadas com as gestoras da unidade de ensino, duas professoras da educação infantil e uma professora do Ensino Fundamental. Organizamos essas informações em cinco categorias: formação profissional; realidade social e escolar; formação da personalidade do aluno; trabalho com as diferenças; trabalho com a comunidade.

6.2.1 Formação Profissional

Neste tópico, temos como objetivo revelar a representação que os sujeitos dessa pesquisa têm em relação à sua formação inicial e o valor que conferem a

sua formação continuada e, mais, se acreditam que um professor pode ajudar a formar outro professor.

No que se refere à formação inicial organizamos uma tabela para representar a formação inicial de nossos sujeitos.

Tabela 10 - Formação inicial dos sujeitos

	Magistério	Pedagogia	Outras licenciaturas
Gestor 1	X	X	
Gestor 2	X	X	
Professor 1	X	X	
Professor 2	X	X	
Professor 3	X		Geografia

De acordo com a tabela, podemos constatar que todos os sujeitos possuem uma formação em nível superior, fato esse que pode vir a colaborar para um trabalho de qualidade no ambiente escolar. Os gestores também possuem curso de pós-graduação *Latu-sensu*, o professor 2 obteve o título de mestre em educação e, a cada ano professores e gestores fazem cursos de 30 horas buscando uma formação continuada e uma progressão funcional. Temos então, uma realidade bastante favorável em se tratando de formação inicial e continuada dos sujeitos da pesquisa.

Mas qual a representação que estes sujeitos conferem à sua formação inicial? Qual o valor que a ela atribuem?

Sempre gostei da área da educação. Quando me chamaram para professora, entrei na sala de aula e não sabia bem o que fazer. Sabia que tinha que fazer uma roda porque era isso que se fazia quando eu era ADI, mas e depois? Como se alfabetiza uma criança? (Professor 1)

Como no capítulo anterior, os sujeitos dessa pesquisa sentiram uma distância entre a formação inicial e a prática docente no interior das escolas. Como nos aponta Tardif (2002, p. 82)

[...] o início da carreira representa também uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades de trabalho. Ora, este processo está ligado também a socialização do profissional do professor e ao que muitos autores chamaram de “choque com a realidade”, “choque de transição” ou ainda “choque cultural”, noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, à transição a vida de estudante para a via mais exigente do trabalho. (grifos do autor)

Neste sentido, a formação inicial não está conseguindo diminuir a insegurança dos futuros professores em relação à prática docente. O novo assusta e choca. Mas a sala de aula, a escola, a prática docente não deveriam ser novidade para os professores iniciantes. Tardif (2002, p. 86) revela em sua pesquisa que muitos professores ao “estreadem em sua profissão, muitos professores se lembram de que estão mal preparados, sobretudo para enfrentar condições de trabalho difíceis [...]”. Contudo, alguns sujeitos da pesquisa revelam que:

As disciplinas direcionadas para metodologia, [...] e o estágio dão muita base para o que vamos encontrar na escola. As disciplinas teóricas são mais difíceis de serem associadas à prática, principalmente no início. Mas acho que consegui associar muita coisa.

Acho que é através de tudo isso; o professor que se interessa em desenvolver uma prática mais diferenciada busca recursos. (Professor 2)

A prática sempre é mais difícil, mas o CEFAM me deu um pouco de base com os jogos e outras atividades que preparávamos, além do estágio (Gestor 1)

Considero que ajudaria na formação, se fosse possível no curso de Pedagogia, trabalhar na escola a parte teórica, pois ficamos de quatro a cinco anos cursando a faculdade sem aprofundar a relação com a escola. Pode ser que a concepção seja estudar primeiramente a teoria para depois entender como é a dinâmica na escola, mas, mesmo assim, considero que ficamos muito distante da realidade educacional que se vive na escola. Pensamos que será tudo muito fácil, mas na realidade isso não acontece. (Gestor 2)

Esses sujeitos acreditam que tanto o magistério, principalmente o CEFAM, quanto as disciplinas metodológicas dos cursos de Pedagogia acabam oferecendo mais contribuições para uma aproximação com a escola enquanto ambiente de trabalho, pois proporcionam certa facilidade na transposição didática.

Nesse sentido, esses profissionais acabam aprendendo a profissão em seu exercício e com a ajuda de seus colegas. Como afirma o professor 1,

As “meninas” começaram a me ensinar e eu a fazer cursos, mas aprendi mais com as outras professoras, na prática. (Professor 1)

E outros sujeitos recorrem a ajuda da orientadora pedagógica

Como eu, que estou aqui faz pouco tempo e sempre questiono se deu certo, como devo fazer. Também converso muito com a [...], orientadora. Busco também através de leituras de artigos, de revistas, na experiência de outros professores que descrevem o que deu certo e através de cursos. Não é fácil, há muita dificuldade, até o meio do ano fiquei meio perdida. (Professor 2)

Era importante o fato de planejarmos juntos, de a orientadora ir até a sala para ver como estava sendo feito o trabalho planejado. Isso tem que acontecer, é o que permite a nossa formação. (Gestor 1)

Outra questão extremamente importante é o trabalho coletivo dentro das escolas. Quando ele se torna efetivo, os professores conseguem atravessar essa

situação de iniciante com mais tranquilidade. Esse fato se dá porque acreditamos, assim como Tardif (2002), que um professor pode formar o outro.

Cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos “macetes”, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc. Além disso, eles também trocam informações sobre os seus alunos. Em suma, eles dividem uns com os outros um saber prático sobre a sua atuação. (p. 52-53)

Assim como acredita o gestor 1 “Sim, um professor aprende muito com outro nos momentos de troca de experiências, isso é essencial. Se os professores ficarem cada qual fechado em seu mundo, a qualidade da escola pode decair.” Nesse sentido, como afirma Tardif (2002, p. 52), “o docente é não apenas um prático mais também um formador”. E nesse embate, cotidianamente, esses profissionais constroem conhecimento no interior da escola a respeito de seus alunos, de suas salas de aula, analisando e refletindo seus problemas e enfrentando uma realidade escolar que é afetada pela realidade social de seus integrantes.

6.2.2 Realidade social e escolar

A escola é permeada por problemas sociais, culturais, políticos e econômicos e, como tal, sofre suas influências. O que os sujeitos da pesquisa pensam a esse respeito? O que mudou?

Sempre brigo com as crianças que não têm vontade de aprender, cujos pais também não estimulam, que permitem que as crianças não vão à escola. No meu tempo nós não tínhamos o direito de falar em não ir à escola, sabíamos que nossa mãe não iria concordar com isso. Tínhamos que levantar, tomar banho e ir à escola, era nossa obrigação.

Hoje as pessoas não querem responsabilidade, não lêem nem os bilhetes que são enviados, inclusive os de matrícula. A escola tem que ir até a casa da criança e pedir para os pais irem fazer a matrícula de seus filhos. (Professor 1)

Mudou tudo. Comentamos entre os professores que antigamente havia mais respeito para com os professores, os alunos nos ouviam. Hoje, em uma sala com trinta e oito alunos é muito difícil ensinar um conteúdo, pois eles têm diferenças culturais, familiares. Muitas vezes, as crianças não têm pai, não tem mãe ou ambos e isso reflete em seu comportamento, principalmente nas mais carentes. As famílias têm história de vida difícil e devemos conversar muito com o aluno, ser amigo antes de ser professor. (Professor 2)

Os aspectos que são enfocados na análise que esses sujeitos fazem da nova realidade escolar são os comportamentos dos alunos e das famílias em relação ao valor que estão conferindo à escola e à educação. Considerando a realidade socioeconômica essas famílias pertencem à classe popular. Essa classe social chegou à escola e esta ainda não está conseguindo atendê-la em toda a sua complexidade.

Podemos nos remeter, então, à problemática da massificação do ensino, com nos aponta Tardif (2002, p. 129):

Ao se massificar, o ensino passou a se deparar cada vez mais com alunos heterogêneos em termos de origem social, cultural, ética e econômica, sem falar das importantes disparidades cognitivas e afetivas entre alunos. Essa questão levanta o complexo problema da equidade dos professores em relação aos grupos de alunos que lhes são confiados.

Toda essa nova realidade traz aos professores muitos desafios: como ensinar um aluno que supostamente não quer aprender? Como trabalhar com famílias que não vêm sentido na escola? Essa problemática nos remete a outro questionamento: o que seria “educar hoje” nessa sociedade que está posta? Na visão dos sujeitos da pesquisa seria:

Em primeiro lugar, transmitir valores que a sociedade e família não têm mais e que antigamente tinham. Em segundo lugar, é preparar a criança para a sociedade, conscientizá-la do que é a sociedade atual, trabalhar com a violência, a diversidade, pois há muita ignorância a respeito da discriminação. A escola tem que trabalhar tanto a violência como as diferenças de todos os gêneros. (Professor 2)

É impossível pensar apenas em transmitir conhecimentos; é necessário abordar outros assuntos, como drogas, violência; procurar formar a criança para a vida, trabalhando o respeito, a responsabilidade para a criança poder vir a ser alguém que tenha condições de melhorar sua situação. (Gestor 1)

Trabalhar com a heterogeneidade é uma tarefa difícil, assim como o é atender a todos de maneira que, cada qual a seu modo consigam aprender e se desenvolver. Esse é o grande desafio desses professores, que, contudo, já estão conscientes de que é preciso hoje muito mais para se trabalhar no interior dessa escola.

[...] não envolve apenas o conhecimento científico, envolve também outros fatores, como a família, que deve ser mais participativa, para que ela perceba a importância da escola para o filho, algo que para mim, no início da carreira, era impensável. Envolve também a comunidade, o que descobri na dinâmica da escola nos planejamentos participativos, que envolvem as famílias, suas expectativas, suas opiniões, algo muito bom. Neste ano, no planejamento participativo, os pais disseram que a escola estava fisicamente bem organizada, limpa, mas seus filhos não estavam aprendendo aquilo que eles gostariam que aprendessem, e isso foi muito bom para nós, que estamos preocupados com a questão da aprendizagem dessas crianças. (Gestor 2)

Esses sujeitos conhecedores da sua realidade escolar em todos os seus aspectos, investiram na construção de uma gestão democrática e no trabalho com as famílias e comunidade. Nesse sentido, conseguem hoje contar com as famílias tanto para lhes apontarem os problemas, críticas construtivas, quanto para lhes auxiliarem na difícil tarefa de educar nos dias de hoje. Contudo, como apontaram em suas falas,

sabem que precisam fazer um trabalho diferenciado no que diz respeito à formação da personalidade dos alunos, trabalho com as diferenças e trabalho com a comunidade.

6.2.3 Formação da personalidade do aluno

Como já foi dito e até apontado pelos sujeitos da pesquisa, é preciso transmitir valores. À escola não basta hoje realizar a socialização secundária, transmitindo os conhecimentos historicamente construídos e a integração social desses alunos, ela também tem que trabalhar a socialização primária que, em tese, seria responsabilidade da família, mas que muitas hoje não a realizam. Então, o que fazer com esses alunos que estão chegando à escola sem uma base de formação da personalidade, ou carregando valores deturpados por uma convivência social e familiar negativas? Como afirma o Gestor 1

Recebemos crianças de formações diferentes. Há algumas cujos pais transmitem esses valores e outras cujos pais estão na prisão ou são usuários de drogas, que batem na mulher, que acham que roubar é um caminho para crescer, entre outros problemas. Nesses casos, temos que transmitir valores, já que a família não tem condições. Mostramos que, apesar de na casa deles as coisas acontecerem de maneira diferente, aqui na escola é preciso respeitar os colegas, os adultos, que não devem usar da violência. Essa formação é necessária para eles saberem que na vida há outras formas de convivência. [...] É aqui que temos que dar essa formação, pois eles não têm em casa.

É preciso agir em relação à formação primária, pois sem ela a escola não consegue concretizar a formação secundária. Como afirma Tedesco (2001), temos que introduzir fatores “primários” na socialização secundária.

Com certeza, pois tudo o que é planejado no trabalho com o aluno depende dessa questão do convívio. Se a família não teve condições de ensiná-lo, a escola deve se responsabilizar por isso. A questão do respeito é muito importante, há mães que se queixam de seus filhos, mas eles nunca me desrespeitaram, já que eu os respeito e exijo que eles me respeitem. Com isso, eles percebem que na rua ou em outro lugar isso também acontece que há regras de convivência até para o uso de palavrões. Então, a escola deve ter responsabilidade nessa formação. (Professor 3)

Mas como esses professores estão desenvolvendo este trabalho de formação da personalidade do aluno?

Sim, procuro associar o conteúdo a essas questões. [...] faço contrato de regras, que aprendi em um curso [...] e adotei no meu trabalho. Prefiro trabalhar com crianças mais agitadas, porque sou muito falante, crianças apáticas, que não participam, não respondem, me deixam angustiada; o contrato de regras auxilia na questão da disciplina, eles se sentem responsáveis, já que elaboramos juntos as regras tanto para trabalhos em grupos como trabalhos individuais. (Professor 3)

[...] O professor trabalha isso no dia-a-dia, nas relações diárias. Quando as crianças brigam, por exemplo, o professor tenta uma conciliação, explicando

que a agressão física não resolve os problemas, que se deve pedir desculpas. Fazemos o trabalho de formação primária.

Realmente, na Educação Infantil a questão de resolução de conflitos é mais tranqüila, mas no Fundamental é mais problemático, porque eles se agridem com frequência. A única maneira de resolver é conversando com as crianças. (Gestor 2)

No momento, o que estão fazendo é o que conseguiram construir enquanto formas possíveis de se trabalhar com a realidade com as quais estão lidando.

6.2.4 Trabalho com as diferenças

Não podemos nos esquecer de que a prática docente é concretizada na relação com seres humanos e, como tal, lida a todo o momento com a individualidade e a heterogeneidade. Nesse sentido, como afirma Tardif (2002, p. 128), “As relações que eles estabelecem com o seu objeto de trabalho são, portanto, relações humanas, relações individuais e sociais ao mesmo tempo”. Não é nada fácil essa tarefa, pois a todo o momento temos que lidar com as diferenças.

A primeira característica do objeto do trabalho docente é que se trata de indivíduos. Embora ensinem a grupos, os professores não podem deixar de levar em conta as diferenças individuais, pois são os indivíduos que aprendem, e não os grupos. Esse componente individual significa que as situações de trabalho não levam a solução de problemas gerais, universais, globais, mas se referem a situações muitas vezes complexas, marcadas pela instabilidade, pela unicidade, pela particularidade dos alunos, que são obstáculos inerentes a toda generalização, às receitas e às técnicas definidas de forma definitiva. (TARDIF, 2002, p. 129)

Mas, o que os sujeitos da pesquisa pensam e sabem a respeito desse trabalho com as diferenças?

As diferenças existem, o professor tem que percebê-las; não adianta dizer que não é preconceituoso e na prática não agir dessa maneira. (Professor 1)

É importante trabalhar essas diferenças, mesmo porque aqui há muitas delas. Se há um xingamento como “saia daqui seu pretinho, não fique perto de mim”, é impossível não trabalhar a diferença e o respeito nesse caso e é o que os professores fazem, conversando com eles, levando essas questões. (Gestor 2) (grifo nosso)

Esses sujeitos, envolvidos no trabalho na e da escola, percebem as diferenças no sentido da aceitação, do não ao preconceito. Percebem que a socialização que a escola deve fazer tem que incorporar o respeito à diversidade como fator extremamente importante para a convivência nessa sociedade.

Esse é um desafio não só dessa unidade de ensino, mas também da educação como um todo. Como afirma Tedesco (2006, p. 26),

[...] devemos aceitar que nossa sociedade é, cada vez mais, uma sociedade multicultural. Desenvolver em cada um suas capacidades para expressar-se

livremente, aprender a conviver com os diferentes e a aceitar a diversidade constituem, nesse sentido, os caminhos mais importantes que se abrem às pessoas no novo milênio.

Nesse processo, o professor tem que reconhecer as diferenças e aceitá-las a ponto de trabalhar sua legitimidade, ou seja, tentar compreender a cultura do outro, buscando o respeito por todos. Trazer para o universo da escola, da sala de aula a contribuição de todas essas culturas.

6.2.5 Trabalho com a comunidade

Em nossa pesquisa percebemos que nessa unidade de ensino, esta há oito anos, sendo criado um ambiente favorável à participação da comunidade na escola. Ou seja, as famílias têm um papel relevante na organização e funcionamento da escola. O que retrata o projeto de trabalho com as famílias inserido no Projeto Político Pedagógico (2006, p. 80) da unidade de ensino.

A família é muito importante, e é por isso que esta unidade tem como objetivo, uma parceria com as famílias, visando o desenvolvimento global e a aprendizagem significativa dos educandos e uma participação ativa nas decisões dentro da escola.

Nesse sentido, trazem em seu projeto, os princípios de estabelecimento de diálogo com a comunidade revelado em seus objetivos:

- Respeitar as famílias nas suas crenças e valores;
- Procurar compreender a problemática familiar existente hoje, e evitar julgamentos baseados em preconceitos científicos, moralistas ou pessoais;
- Compreender a família no contexto social em que vive, olhar os arranjos familiares sem rotulá-los;
- Envolver os pais na vida escolar dos filhos, visando a qualidade de ensino às crianças;
- Possibilitar à família uma participação ativa na escola, visando à integração escola-família.
- Possibilitar o uso da escola pelas famílias, comunidade, nos finais de semanas;

Para tanto, já organizam em seu projeto algumas estratégias para que esses objetivos se concretizem

- Reuniões dos professores com as famílias para apresentação do trabalho que será desenvolvido no ano;
- Reuniões bimestrais dos professores com as famílias com o objetivo de informar e discutir as avaliações do processo de aprendizagem das crianças;
- Reuniões das famílias com a direção e orientação para tratar de assuntos gerais, como: problemas surgidos na unidade, regras da escola, etc.;
- Encontros das famílias com especialistas com o objetivo de discutir e informar os pais sobre assuntos de interesse comuns como: limites, drogas, etc;
- Oficinas com o objetivo de trabalhar com os pais o que está sendo ensinado, trabalhado com as crianças, visando dar suporte para que estes

auxiliem seus filhos em casa, como: literatura infantil, dobraduras, jogos, etc.;

- Participações em eventos comemorativos como: dia das mães, dos pais, festa junina, etc.;
- Envolver os pais no conselho de escola e nos projetos gerais da unidade;
- Conversas individuais entre família/ professor, família/direção, visando um atendimento mais individualizado a família ou criança, sobre problemas específicos;
- Autorização para que funcione na escola nos finais de semana: missas, catequese, ensaios de danças, reuniões de associação de bairro, atendimentos de projetos sociais, campanhas, etc; (p. 80-81)

Verificamos, pois, que as famílias e comunidade têm um espaço garantido na escola no planejamento participativo, na avaliação que fazem a respeito do trabalho da escola e na abertura da escola para os eventos culturais da comunidade. Esse espaço é organizado e planejado. Mas o que pensam os sujeitos da pesquisa a respeito do trabalho com a comunidade?

Sim, muito, pois a comunidade sente que a escola faz parte do bairro, da sociedade em que eles estão. Se a escola se fecha em uma redoma e os moradores do bairro não têm acesso a ela, não têm conhecimento de seu trabalho, fato que acontecia aqui nos primeiros meses, quando a escola era depredada, quebravam seus vidros, roubavam. Hoje isso já não acontece, a comunidade reconhece o trabalho da direção, dos professores, da escola em geral e não há mais esse tipo de problema. Os moradores usam a quadra praticamente todos os dias e não se vê nada fora de lugar, porque eles passaram a respeitar a escola, os funcionários, percebem que a escola está se abrindo para eles, também. (Professor 2)

Já percebemos que para haver melhoras na escola, precisamos do apoio da família, então temos um trabalho em relação a esse fato. Procuramos fazer das reuniões de pais um momento agradável, além de mostrar para eles a responsabilidade em relação a seus filhos. Fazemos algumas brincadeiras, palestras esclarecedoras sobre violência, limites, é uma oportunidade de convívio com a família. Recentemente tivemos um momento de cinema, para os pais virem sem os filhos, com a intenção de conhecer a escola. Se eles não têm horários, podem agendar uma visita. (Professor 3)

Hoje nós temos o planejamento participativo, que é feito antes do planejamento com os funcionários; aproveitamos as idéias da comunidade, às vezes até impomos algumas que é para atender os pais. Com isso, acabamos tendo credibilidade junto à família dos alunos. Discutimos inclusive a implantação de verbas, e tudo é feito conforme combinado. A escola também proporciona uma avaliação para que eles julguem nosso trabalho; fazemos o possível para ouvir a comunidade. (Gestor 1)

Realmente, nunca havia vivido isso como vivi aqui na escola. No princípio foi assustador, pois eu só tinha ouvido falar desse tipo de trabalho com a comunidade, com a família, mas não havia passado ainda por essa situação na escola. Envolvíamos a família apenas para uma festa de formatura ou momentos de comemoração e nunca para saber a opinião da família sobre a escola. Por isso, essa situação no princípio me causou estranhamento, porque eu só ouvia falar, mas não via acontecer de fato. Foi aqui na escola que vi esse trabalho acontecer, com a [...] e a [...] envolvendo a comunidade. Pude perceber, então, o que é realmente chamar os pais para o planejamento participativo do início do ano, chamar a comunidade, reunir os

pais no final do ano para avaliar o trabalho da escola, tanto com os alunos como com a comunidade. Foi um aprendizado muito bom para mim. Sim acredito e sei como acontece, pois até então eu apenas sabia o que teria que ser feito, mas não sabia como fazer. Agora que aprendi, tudo fica mais tranqüilo. (Gestor 2)

Todo esse trabalho acontece graças a uma gestão democrática que pouco a pouco foi sendo construída por esse grupo. É um processo de aceitação e envolvimento da comunidade, a criação de um verdadeiro sentimento de pertença à escola. Outra questão que emerge desse trabalho como afirma Ferreira (2005, p. 108)

A idéia do diálogo com a comunidade também guarda uma relação de respeito com as crianças e a busca da melhoria da qualidade do ensino oferecido a elas. Quanto mais a escola for significativa e agradável para a criança, mais se reforça a presença dos pais e da comunidade e, conseqüentemente, mais significado social a escola vai adquirindo naquele contexto.

A educação é vista como um processo amplo, que se dá não só na escola, e daí a importância da família e da relação da escola com ela. Estimula-se o envolvimento dos pais no acompanhamento da aprendizagem das crianças, na compreensão do trabalho pedagógico e, também, na tomada de decisão na escola.

Esse trabalho de diálogo com a comunidade, do planejamento participativo, de uma gestão democrática, observados e analisados em nossa pesquisa, deve pouco a pouco provocar uma nova prática docente que possibilite aos alunos esse sentimento de pertença a um grupo que está buscando a construção de conhecimentos. Todo esse clima de participação poderá contaminar as salas de aula com práticas docentes mais criativas e adequadas à formação holística dos seus alunos. Como afirma o professor 3 ao descrever um pouco a sua prática docente, é preciso estar aberto.

Também sempre fui muito aberta com as crianças tanto com a questão da avaliação como do comportamento. No final da aula, sempre há o espaço para que elas falem sobre o que foi bom, o que aprenderam, dêem opiniões, para que falem de suas dificuldades. Considero isso uma tentativa de participação.

É muito importante que o professor esteja disponível para ouvir e que estabeleça na sua sala de aula um clima de confiança. Já que o grande desafio da escola é a melhoria da qualidade do ensino que oferece, essa poderá ser uma possibilidade para esse enfrentamento.

A escola possui também algumas parcerias com empresas, que estão colaborando para a melhoria da estrutura da escola e com a compra de matérias. Investiram na biblioteca, na compra de uniformes de caratê e vão melhorar o parque infantil e algumas outras necessidades da escola. A gestão é viva e está sempre a busca de soluções para seus problemas e necessidades.

Todos esses aspectos e categorias aqui analisada nos levam a crer que esta escola está respondendo, dia a dia, aos desafios da sociedade contemporânea. E nesses embates, nessa busca de respostas em seus processos pedagógicos, constroem uma prática docente e uma prática de gestão da escola que consubstancia a construção de conhecimentos para uma educação popular, pública e democrática. Conhecimentos esses que forjam a identidade desses profissionais e os lançam na busca da construção de uma escola a cada dia mais democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender e realizar a educação em uma escola pública, popular e democrática significa considerá-la em suas novas dimensões, a fim de garantir a qualidade necessária para a classe popular que a ela teve acesso, incluindo e integrando-a na construção de conhecimentos. A educação, acreditamos, melhora o ser humano; melhorar a educação se traduzirá em um aumento de seu poder realizador.

Mas, para que se conquiste a qualidade na/da escola, faz-se necessário recriá-la enquanto espaço de formação e organização da prática docente. Nesse sentido caminhou a nossa pesquisa, buscando compreender os desafios colocados à escola na tentativa de desvelar esse panorama confuso em que vivem seus atores e superar a perda de horizonte que sofrem na luta diária da gestão e da docência.

Sabemos que a qualidade deficiente do sistema educacional brasileiro é uma conseqüência das políticas que o governaram e da falta de recursos econômicos que lhe foram destinados, como foi apresentado no capítulo um. Estas são realidades que não mudam de um dia para o outro, pois são manifestações com uma longa história. É o que afirma Sacristán (2007, p. 163):

Falta uma sacudida que movesse a classe política e a todos em geral para colocar a educação de qualidade como uma preocupação essencial em nossas vidas, sustentar planos a longo prazo, sensibilizar para aproveitar os recursos de que dispomos, elevar a imagem da cultura e das pessoas cultas, em vez de valorizar a trivialidade e a ignorância. A educação teria que ser um desafio prioritário para qualquer país, sem que esta prioridade estivesse à mercê das mudanças de governo e mesmo de pessoas, sem que se modifique o partido que governa.

Necessitamos, nesse sentido, de um verdadeiro pacto pela educação. Não podemos nos esquecer de que as escolas não estão sozinhas na tarefa de educar e ensinar, é preciso estar aberta a todas essas experiências. Como nos aponta Sacristán (2000, p. 51), “a escola deve assomar-se à vida, à sociedade, ao que a rodeia, não para substituir com os “materiais” que o meio proporciona sua própria missão, mas sim para projetá-la sobre todos esses materiais”, para compreendê-los.

A mudança ou a reconstrução estão nas coisas simples, não em algo original e inovador, mas no dia a dia vivido e experienciado por professores, alunos, gestores e famílias que, como afirma Sacristán (2007, p. 11), “juntam os traços e as formas do bem saber fazer que de alguma forma já foi experimentado”.

As duas escolas, cada uma a sua maneira, estão construindo a sua forma de organização, não com coisas inéditas, mais com atividades inovadoras e

adequadas à realidade que possuem, porque assim as reconhecem, porque valorizam os espaços que possuem e nessa valorização vão tentando construir outros espaços.

Nessa perspectiva, destacamos alguns aspectos dessa organização: o ambiente educativo; Projeto Político Pedagógico; a prática docente; a gestão democrática; horário de trabalho pedagógico HTPC; avaliação e planejamento; acesso permanência e o sucesso na escola; as novas dimensões da formação: formação da personalidade, trabalho e aceitação das diferenças e o trabalho com a comunidade.

Apresentamos agora algumas dessas características. O que vale ressaltar, tanto em uma escola quanto na outra, é o envolvimento dos gestores e de professores na busca de uma melhor qualidade da educação que ela oferece.

O ambiente educativo é o *locus* dos processos pedagógicos e das práticas docentes. É nele que os profissionais da escola estabelecem suas relações interpessoais, constroem conhecimento, formam-se e formam seus colegas de trabalho. Ou seja, é no ambiente educativo que os saberes de todos os envolvidos são colocados a trabalho, pois, na vida cotidiana, com os desafios que surgem a todo o momento, os professores e gestores produzem soluções em seu espaço de trabalho. Esse esforço convoca a inteligência individual e coletiva na descoberta, na aprendizagem, no desenvolvimento e na construção de conhecimentos que produzem uma nova forma de organização da escola, ou melhor, produzem a sua forma de organização da escola.

Para que essa produção se dê, é extremamente necessária a construção do Projeto Político Pedagógico. Essa construção deve ser necessariamente coletiva, todos devem ser convocados para executar esse projeto, que pode se configurar em um pacto pela qualidade da educação oferecida pela escola se conseguir ser representativo. Esse projeto tem sido construído e reconstruído pelas escolas pesquisadas que, de acordo com a realidade que possuem, cada uma a seu modo, traçam metas e definem ações e responsáveis para que o trabalho aconteça. A EMEIF “B” lança mão do planejamento participativo para que o Projeto Político Pedagógico seja ainda mais representativo na comunidade escolar.

Nesse processo em busca de uma educação de qualidade, a prática docente tem um destaque especial. A prática docente conquista um *status* de transformadora porque busca ajudar os alunos a adquirirem um conhecimento crítico sobre as estruturas que fundamentam a sociedade. Os professores no interior da escola podem, se estão em um ambiente educativo como aqui apresentamos, obter um maior conhecimento do seu próprio conhecimento e fazer um maior uso de sua capacidade de

construção de conhecimento a partir da análise de sua própria prática. Porque são eles que desempenham um papel ativo nesta construção, pois, enfrentam no dia a dia a tarefa de planejar o ensino tendo em vista toda a realidade histórica cultural da sociedade em que estão inseridos.

A gestão democrática nesse processo é primordial para que o trabalho flua de uma maneira democrática. Mas a luta para a construção de uma gestão democrática não é coisa que se faça de uma maneira tão tranqüila e rápida, ela passa necessariamente pela autonomia emancipadora da crítica. Crítica de quem a vive e por quem depende dela, ou seja, gestores, professores equipe de apoio, alunos e famílias.

Mas essa condição emancipadora não é fácil de ser conquistada, ela tem que ser uma conquista coletiva e também sofre influências de um contexto social mais amplo que não possibilita a emancipação, alias, é contrário a ela. Nesse sentido, afirma Ferreira (2005, p. 154) “[...] é preciso e necessário aprofundar sempre a idéia de gestão democrática em todos os níveis, de modo a criar ambientes democráticos que reforcem concepções a partir de experiências individuais e coletivas, favorecendo processos de inovação que partam das próprias escolas”.

Trabalhamos com a gestão democrática, temos espaço para a comunidade, mas temos o foco no ensino. A escola realmente democrática é aquela que ensina seus alunos, que eles consigam aprender, isso é importante. A meta da escola democrática é trabalhar em parceria com a comunidade, com os pais de alunos, com os funcionários, sem autoritarismo, mas como foco no aprendizado. (Gestor 1, EMEIF “B”)

E mais, mesmo com a indicação na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996, não temos em nosso país um terreno tão fértil assim para que aconteça a gestão democrática. Podemos assim dizer que tudo colabora para que ela não aconteça, com uma programação curricular tecnicista, homogeneizante, entre outras, principalmente no estado de São Paulo.

O Horário de Trabalho Pedagógico-HTPC é um espaço aqui conquistado pelos profissionais da educação no município de Presidente Prudente. Para nós, um momento extremamente importante na e para a organização da escola. É nesse momento que se constroem os processos pedagógicos da escola, e que são travados os embates na organização e definição dos trabalhos a serem realizados na escola e em sala de aula. Esse também é um espaço onde, como afirma Tardif (2002), pode-se construir uma “epistemologia da prática”, na qual o professor, o trabalhador “apresenta-se “pessoalmente” com tudo o que ele é, com sua história e sua personalidade, seus

recursos e seus limites” e com seus pares vai se construindo e delineando a sua prática docente.

A avaliação e planejamento acontecem nas duas unidades segundo as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação, mas recebem nessas duas unidades tratamento especial porque o fazem com a compreensão e consciência de sua necessidade.

A avaliação, da forma com que é organizada nas duas escolas confere a esse momento uma oportunidade rica de unir sujeitos cooperativos de um mesmo processo, pais, professores e alunos olhando a escola com olhares carregados de suas experiências para, nesse sentido, avaliá-la apontando os aspectos positivos e negativos de seu trabalho. Essa é uma oportunidade para que se consiga definir para que lado deva ser encaminhado os processos pedagógicos da escola, na busca de uma qualidade para todos.

A escola também proporciona uma avaliação para que eles julguem nosso trabalho; fazemos o possível para ouvir a comunidade. (gestor 1, EMEIF “B”)

O planejamento é um ato inerente ao trabalho na escola. Sabemos que, em muitas instituições escolares em nosso país, professores e gestores não conferem valor a esse momento e o fazem, única e exclusivamente, como um documento burocrático exigido pelo sistema e que deve ser entregue o mais rapidamente possível.

Em nossa pesquisa o que pudemos verificar é que esse é mais um momento valorizado nas duas escolas. Uma, com a construção do planejamento participativo, que agrega dados para que a construção do Projeto Político Pedagógico e os Planejamentos Anuais dos professores sejam mais reais, ou seja, partam da realidade de seus alunos e famílias atendidas. A outra, com ênfase no trabalho do grupo respaldado pelos registros coletivos dos trabalhos realizados em anos anteriores e pelo conhecimento que possuem de seus alunos e suas famílias.

Dessa forma conferem a esse momento a importância devida e o empenho necessário para que ele realmente aconteça na organização da escola e que possibilite a construção de conhecimentos para incrementar os processos pedagógicos na busca da qualidade da educação que oferecem.

Essas escolas, não escolhidas por acaso para nossa pesquisa, valorizam a presença de cada aluno na escola e buscam conhecer as suas famílias, no sentido do reconhecimento de sua realidade social. Desse modo estão lutando pelo

acesso, permanência e o sucesso desses alunos na escola. É o que afirma uma das gestoras entrevistadas

Temos que dar uma abertura no conteúdo para que possamos inserir a vida para essas crianças, até mesmo visitá-las, conhecer sua realidade, pois, muitas vezes, cobramos determinadas coisas que para elas são utopia. Devemos estar perto da família dessas crianças, conhecer realmente a criança para que possamos dar a ela aquilo que necessita. (Gestor 1, EMEIF “A”)

Para conhecer as crianças e as famílias fazem todo início de ano na semana de adaptação a entrevista com as famílias. É o que afirmam em suas entrevistas

Lembro-me de quando vim para cá (1999), fiz entrevistas com os alunos do fundamental e a secretaria não tinha nem papel impresso. Tivemos que fazer no estêncil e rodamos uma ficha para cada aluno. Era uma ficha que continha os dados da criança, da família e que permitia ao professor conhecer quem era seu aluno, de onde ele vinha, por quais problemas ela já havia passado ou estava passando, como era a vida dessa criança. Não dá para separar a criança da vida que ela leva fora da escola, ela vem com todos os problemas para a sala de aula, vem com fome, doente, contente, feliz, triste, vem com tudo o que ela é, e o professor tem que trabalhar com tudo isso. (Gestor 2, EMEIF “A”)

O trabalho que fazemos de atendimento aos pais, individualmente, conversar com eles quando acontece algo com a criança, chamar a família para conversar acaba gerando uma parceria. Com as famílias que aceitam esse trabalho, temos um grande avanço, mas há aquelas que não aceitam e que precisam mudar dentro de casa, pois prejudicam as crianças, mas mudar comportamento, costumes, valores é muito difícil. (Gestor 2, EMEIF “A”)

Passamos a conhecer as mães, pois temos um comportamento de receptividade, de acolhimento às mães que chegam até aqui desesperadas, sem saber o que fazer. Fazemos com que elas entrem, conversem, falem sobre o que está acontecendo para, depois, propormos soluções, auxílio. Isso é uma escola acolhedora. (Gestor 2, EMEIF “A”)

As visitas que faço na casa dos alunos faltosos. Essa seria uma função da assistente social, mas não há outra maneira, já que o processo burocrático para trazer essa assistente é muito lento. (gestor 2, EMEIF “B”)

Todo esse trabalho realizado não apresenta práticas totalmente inéditas, apresenta, sim, práticas completamente envolvidas e comprometidas com os alunos e as famílias atendidas e colabora em muito para o acesso, permanência e busca de sucesso na educação dessas crianças. É como afirma Freire (1980, p. 122) “a respeito da originalidade sempre pensamos com Dewey, para quem a originalidade não está no fantástico, mas no novo uso de coisas conhecidas”.

Esse sucesso, essa qualidade na educação nessa escola que se diz pública, popular e democrática passa por inúmeros desafios. Aqui nesse estudo apresentamos alguns, amparados em autores preocupados com a qualidade da escola. Ao lado dos insumos e dos resultados, a conquista dessa qualidade passa por novos

processos pedagógicos, e estes processos precisam dar conta de novas dimensões da formação. Dentre essas novas dimensões, elegemos três como centrais ao nosso trabalho: a formação da personalidade do aluno; o trabalho e aceitação das diferenças e o trabalho com a comunidade.

Em se tratando do trabalho de formação da personalidade do aluno, esta, como já dissemos anteriormente, não é uma tarefa fácil. Temos nas duas escolas um trabalho sendo realizado, mas que ainda apresenta-se de forma embrionária no sentido de atender a essa nova demanda da escola, ou melhor, a esse novo desafio. Muito ainda tem que ser feito.

É preciso investir na formação dos professores para que consigam planejar, ordenar e sistematizar sua prática docente de maneira intelectual crítico-reflexiva, no sentido de construir conhecimento capaz de criar um ambiente favorável à formação do cidadão para atuação e intervenção na vida pública.

O trabalho com as diferenças e a sua aceitação são primordiais numa escola pública, popular e democrática. Faz-se necessário na escola, não apenas aceitar as diferenças, mas trabalhá-las no sentido de aprender com o outro. E o mais difícil é ter a consciência de que é preciso viver juntos, com nossas diferenças. Principalmente o professor deve estar consciente de que possui seus valores e quer continuar com eles, mas que em nenhum momento eles podem ser considerados mais ou menos importantes do que os valores de seus alunos. Ou seja, quero continuar com os meus valores sem obrigar você a renunciar os seus.

Isso é muito complexo, principalmente no interior da escola como está organizada, que quer sempre homogeneizar. Mas isso pode se dar no interior de escolas como a que pesquisamos, porque elas estão buscando uma outra maneira de organização. Principalmente pelo investimento que tem sido feito no trabalho coletivo. A ênfase deve ser na inclusão e integração de todos nessa escola que se quer de qualidade, com o trabalho e estímulo de atitudes de cooperação, solidariedade, o reconhecimento e o respeito às diferenças entre todos na escola e fora dela.

Como afirma Barroso (2004), a escola deve ser vista como espaço público e comunitário. Nesse sentido, o trabalho com a comunidade é essencial para que a escola construa, conquiste um sentimento de pertença por parte da comunidade em que esta inserida. Isso o fez muito bem a EMEIF “B”.

Esse trabalho é uma conquista. Estou na direção há oito anos e é muito bom ver que o trabalho implantado naquela época teve um avanço significativo. Em 2000, quando cheguei, tive muita dificuldade, pois era nova, com apenas

vinte seis anos e as pessoas estranhavam, achavam que eu era uma criança cuidando de uma escola em um bairro tão problemático. Então, tive que provar minha competência. [...] Hoje nós temos o planejamento participativo, que é feito antes do planejamento com os funcionários; aproveitamos as idéias da comunidade, às vezes até impomos algumas que é para atender os pais. Com isso, acabamos tendo credibilidade junto à família dos alunos. Discutimos inclusive a implantação de verbas, e tudo é feito conforme combinado. (gestor 1, EMEIF “B”)

Nesse sentido a EMEIF “B” está construindo e reconstruindo sua relação com a comunidade, como nos aponta Ferreira (2005, p. 153)

[...] para construir o diálogo com a comunidade, a escola precisa criar uma nova cultura em torno do poder e de suas diferentes manifestações no espaço escolar. Isso implica em aprender a compreender aspectos da escola que só um olhar educado para tal pode fazer e esse é um elemento para se pensar na formação inicial e continuada de professores, ou seja, chamar atenção para o que parece comum no cotidiano escolar e transformá-lo em objeto de reflexão e análise.

Esses apontamentos nos inserem na discussão da formação do professor e no papel do professor nessa escola de qualidade social, que tem como desafio a recuperação do caráter emancipador da educação pública, popular e democrática e sua atenção aos novos processos formativos dos alunos. Como afirmam Leite e Di Giorgi, (2004, p. 139)

É necessário assegurar uma formação de professores que possibilite ao profissional docente saber lidar com o processo formativo dos alunos em suas várias dimensões, além da cognitiva [...] Exige ainda uma formação que promova a participação ativa do professor no projeto político pedagógico da escola, na solidariedade como os colegas e com os alunos, no compromisso com a emancipação de nosso povo.

Se à escola cabe construir uma nova forma de organização diante das novas dimensões de seus processos pedagógicos, cabe à formação inicial e continuada de professores, como afirma Barroso (2004, p. 58) “[...] um trabalho simultâneo sobre a pessoa do professor, sobre o seu universo simbólico e sobre as suas representações, mas também sobre os seus contextos de trabalho e o modo como se apropriam deles”.

Nesse sentido é preciso fazer da mudança da organização da escola e de suas novas dimensões de formação do aluno o processo de formação e mudança do professor. Como nos aponta Barroso (2004, p. 52) “[...] estabelecer uma relação isomórfica entre as mudanças a introduzir na formação de professores e as mudanças que ocorrem no espaço educativo em que eles exercem a sua atividade profissional [...]”. É na escola enquanto espaço educativo rico e dinâmico e na prática docente criadora de conhecimento que construiremos o campo de estudo para a formação de professores para a escola pública, popular e democrática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BEISIEGEL, Celso Rui. *A qualidade do ensino na escola pública*. Brasília: Líber Livro, 1980

BARROSO, J. Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. *Cadernos de organização e gestão escolar*. Lisboa, v.2, p. 1995.

_____. (Org.) *A escola entre o local e o global: perspectivas para o século XXI*. Lisboa: EDUCA, 1999.

_____. A formação dos professores e a mudança organizacional das escolas. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.) *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 117-144.

_____. Ordem disciplinar e organização pedagógica. *NUANCES: estudos sobre educação*, Presidente Prudente, ano X, v. 11/12, p.9 -17, jan/jun. e jul./dez. 2004

_____. Os professores e os novos modos de regulação da escola pública: das mudanças do contexto de trabalho às mudanças da formação. In: BARBOSA. R. L. L. (org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004, p. 49-60.

_____. O estudo da escola autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: _____. (org). *O estudo da escola*. Portugal: Porto Editora, 1996, p. 167-187.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, n. 248, de 23/12/1996.

CARREIRA, D.; PINTO, J. M. R. *Custo aluno-qualidade inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil*. São Paulo: Global, 2007.

CONCEIÇÃO, M. *Os Conselhos da Educação*. In: _____.Os Conselhos na Educação: as perspectivas de demonstração dos sistemas de ensino. São Paulo: GAT-ESTADUAL, 1997. (caderno 2)

CONTRERAS, J. *Autonomia e professores*. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo; Cortez, 2002.

DI GIORGI, C. A. G. *Por uma escola da consciência universal: A escola dinamizadora do seu entorno em tempos de globalização*. 2001. Tese (Livre-Docente em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2001.

_____. *Uma outra escola é possível: uma análise radical da inserção social e da democracia na escola do mundo globalizado*. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Letras do Brasil (ALB), 2004. (Coleção Leituras no Brasil)

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

_____. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários á prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREITAS, L. C. de. *Qualidade Negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública*. *Educação e Sociedade*. Vol. 26. Nº. 92 Campinas Oct. 2005

FERREIRA, N. S. C. (Org.) *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, R. H. P. C. *Diálogo escola-comunidade: reflexões sobre saberes e formação de professores*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2005.

FERREIRA, R. H. P. C.; DEÁK, S. C. P. *A trajetória da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente: da compreensão à mudança*. 1999. Monografia (Especialização em Planejamento e Gestão Municipal) – Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 1999.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. *Filosofia e história da educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. *História da Educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção magistério. 2º grau - Série formação do professor).

GIDDENS, A. *O mundo em descontrole: o que a globalização está fazendo de nós*. São Paulo: Record, 2002.

GOMES, A. A. Considerações sobre a pesquisa científica: em busca de caminhos para a pesquisa científica. *Intertemas - Revista da Toledo*. Presidente Prudente: Associação Educacional Toledo, v. 5., p. 61-81, nov./2001..

IMBERNÓN, F. (Org.) A educação que temos, a educação que queremos. In: _____. *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Trad. Ernani Rosa. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 37-58.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projetos e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

_____. *Metodologia científica*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

LEITE, Y. U. F.; DI GIORGI, C. A. G. *A qualidade na/ da escola pública*. (Não publicado).

_____. Saberes docente de um novo tipo na formação profissional do professor; alguns apontamentos. *Educação*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 135-145, 2004. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>

LIBANELO, J. C. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção questões da nossa Época)

LIBÂNELO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Docência em formação).

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MENIN, A. M. C. S. (Org.) *A compreensão de um conceito: o avaliar. A construção de um conceito: o transformar.* Presidente Venceslau: Letras á margem, 2007.

MONTERO, L. *A construção do conhecimento profissional docente.* Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

NAGLE, J. A educação na primeira república. In: FAUSTO, B. *História geral da civilização brasileira.* São Paulo: Difel, 2001, p. 15-78.

NEVES, L. M. W. *Educação e política no Brasil de hoje.* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, M. M. de. *Como fazer pesquisa qualitativa.* Petrópolis: Vozes, 2007.

PÁDUA, E. M. M. de. *Metodologia da pesquisa: Abordagem teórico-prática.* 6. ed. Campinas: Papyrus, 2000. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico)

PAIVA, V. *Educação popular e educação de adultos.* São Paulo: Loyola, 1985.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente.* 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002b.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. *Docência no ensino superior.* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em formação)

PRESIDENTE PRUDENTE. Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes da SEDUC, 2003.

_____. Regimento comum das escolas municipais de Presidente Prudente, 1999.

_____. Estatuto do Magistério Municipal de Presidente Prudente.

PUIG, J. *Práticas morais: uma abordagem sociocultural da educação moral*. São Paulo: Moderna, 2004.

RIBEIRO, A. I. M. *Subsídios para a história da educação de Presidente Prudente: as primeiras instituições escolares*. São Paulo: Clíper Editora, 1999.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMES, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. G. *A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação*. Tradução Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANMARTIN, M. G. Aprendizagem de valores sociais através do jogo. In: MURCIA, Juan A. M. *Aprendizagem através do jogo*. Porto Alegre: Artimed, 2005.

SAVIANI, D. A nova lei da educação: trajetória limites e perspectivas. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1997. – (Coleção educação contemporânea).

SENA, S. *O jogo como precursor de valores no contexto escolar*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2007

SINGER, P. Pode política e educação. *Revista Brasileira de Educação*. v. 1, jan./abr., 1996

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

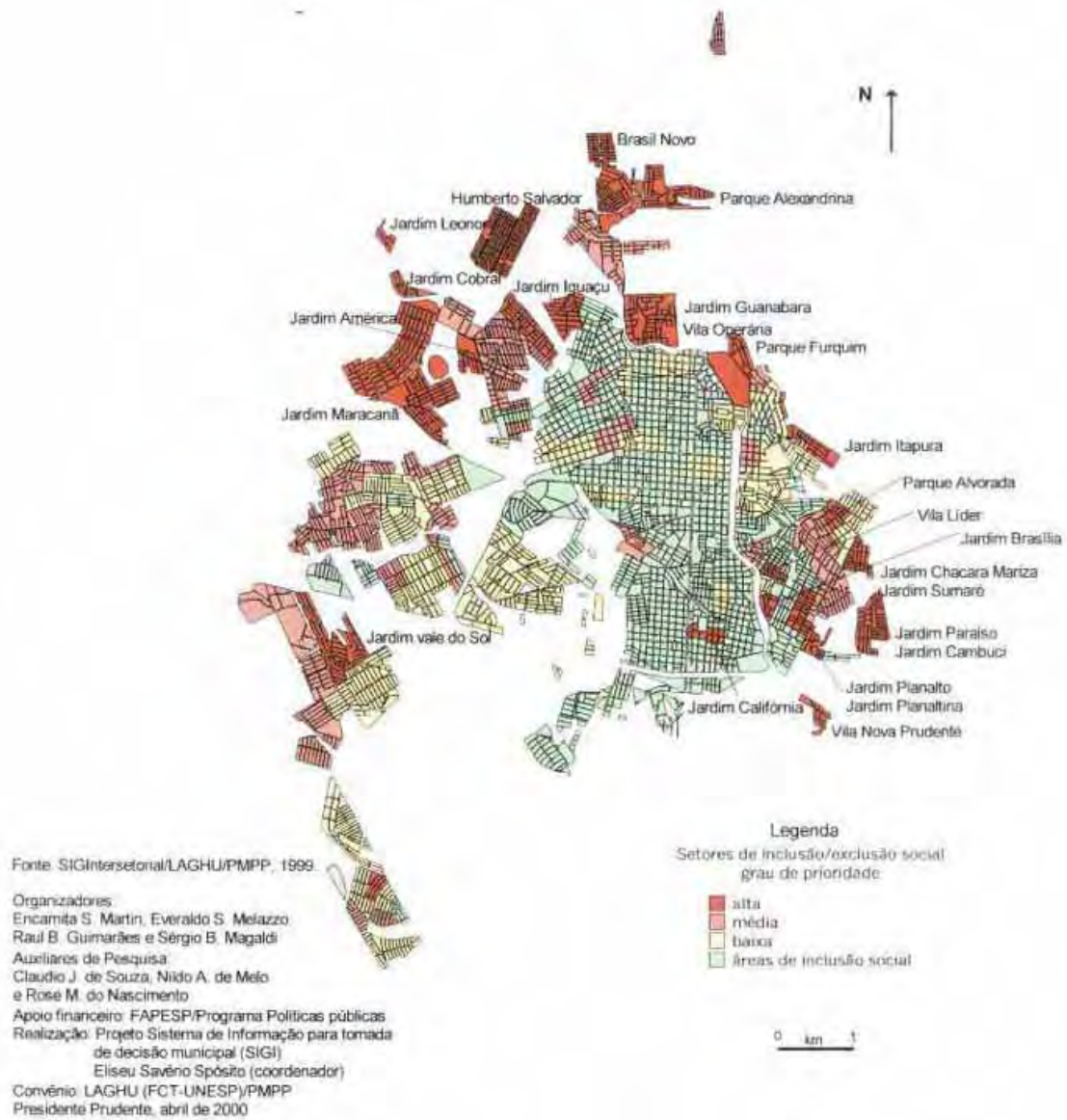
TEDESCO, J. C. *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. São Paulo: Ática, 1998.

_____. *Educar na sociedade do conhecimento*. Tradução Elaine Cristina Rinaldi, Jaqueline Emanuela Christensen, Maria Alice Moreira Silva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. de. *Política educacional no Brasil - introdução histórica*. Brasília: Líber Livro, 2007.

ANEXO

ANEXO 2



ANEXO 2 - GUIA-ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

QUESTÕES	OBJETIVOS
Primeira parte: formação profissional – inicial e em serviço.	
<p>Por que você se tornou professora? Como foi a sua formação inicial? Local? Quantos anos? Qual a sua trajetória na educação? Em que a sua formação inicial contribuiu para a sua prática docente? Um professor pode contribuir para a formação de outro professor?</p>	<p>Conhecer os motivos da escolha da profissão, a sua trajetória na educação e os principais problemas da formação inicial e continuada, além de verificar se os professores se concebem também como formadores de seus pares.</p>
Segunda parte: Os professores e a nova realidade social e escolar.	
<p>O que mudou na escola nos dias atuais? Qual a finalidade da educação? Para onde a escola deve orientar as suas ações? Qual a sua opinião sobre essa afirmação: “os professores são, muitas vezes, simultaneamente, educadores, formadores, familiares, parceiros, técnicos sociais e de saúde, animadores de tempo livre; e as escolas são o lar, a cantina, a associação, o centro cívico, o clube recreativo, a oficina.” (BARROSO, 2005, p. 51) O que pode ajudar um professor a construir a sua prática?</p>	<p>Identificar as impressões do grupo a respeito das transformações sociais e das novas tarefas da escola e do professor.</p>
Terceira parte: a escola e a formação da personalidade do aluno.	
<p>Você acha que a família está cumprindo o papel de primeira transmissora de valores e normas culturais (socialização primária)? Para você o professor tem a obrigação de realizar a socialização primária (formação da personalidade) da criança, aquela que seria de responsabilidade da família?</p>	<p>Procurar identificar como a questão da formação da personalidade e a socialização primária aparecem no grupo.</p>
Quarta parte: a escola e o trabalho com as diferenças.	
<p>É necessário pensar e trabalhar as diferenças culturais, sociais, econômicas, políticas, de gênero e de religião?</p>	<p>Identificar, na compreensão do grupo, a necessidade do trabalho e a aceitação das diferenças.</p>
Quinta parte: a escola e o trabalho com a comunidade.	
<p>Você acredita que o trabalho com a comunidade é tarefa da escola? Como trabalhar a dimensão comunitária dentro a escola?</p>	<p>Identificar, na compreensão do grupo, a necessidade do trabalho com a comunidade.</p>