

**A VISÃO DOS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA/PARFOR/UNESP SOBRE A
ESCOLA PÚBLICA REAL E IDEAL**

Yoshie Ussami Ferrari Leite, Vanda Moreira Machado Lima

Eixo 1 - Formação inicial de professores para a educação básica
- Relato de Pesquisa - Apresentação Oral

Partimos do princípio de que, atualmente, a escola representa espaço privilegiado para promover o exercício da cidadania, formando pessoas críticas que assumam seu lugar na sociedade como sujeitos históricos, capazes de compreender o mundo e escolher o modo de atuar sobre ele. Este texto visa apresentar e analisar o que os alunos matriculados no curso de Pedagogia PARFOR em quatro campi da UNESP, e que atuam nas escolas municipais da região pensam sobre a escola pública real e sobre aquela que gostariam de ter. Para tanto, aplicamos um questionário para 89 alunos distribuídos entre os campi da UNESP de Araraquara (20 sujeitos), Bauru (19 sujeitos), Marília (23 sujeitos) e Presidente Prudente (27 sujeitos). Para categorização e análise dos dados empíricos, recorreremos à técnica de análise de conteúdo (FRANCO, 2008). Constatamos uma perspectiva negativa dos sujeitos ao descrever a escola pública real em que atuam. Em contraposição, verificamos que a idéia de uma escola ideal é percebida pelos alunos exatamente como aquilo que falta a uma escola que temos na atualidade. As características apontadas sobre a escola ideal vão se apresentando, geralmente, como contrapontos a todos os aspectos que foram identificados como negativos. Dado preocupante e desafiador, tendo em vista que para alguns estudos, uma representação ou um significado negativo sobre a escola pode ter efeito deletério sobre o trabalho que se realiza pelo profissional na escola, e que, inversamente, uma representação positiva pode contribuir amplamente para a construção de uma escola de qualidade (ROSENTHAL, JACOBSON, 1983). Em consequência, emerge a necessidade premente de ressignificar essas concepções negativas para agir sobre elas, se desejarmos realmente lutar por uma escola de mais qualidade para todos.

A VISÃO DOS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA/PARFOR/UNESP¹ SOBRE A ESCOLA PÚBLICA REAL E IDEAL

Yoshie Ussami Ferrari Leite; Vanda Moreira Machado Lima. Faculdade
de Ciências e Tecnologia, UNESP.

I. INTRODUÇÃO

A educação escolar pública brasileira registrou profundas modificações ao longo de sua história. A mais significativa delas foi a progressiva extensão de oportunidades de acesso à escola para todos os setores da sociedade.

Leite e Di Giorgi (2004, p. 136) confirmam essa assertiva:

A escola pública para poucos no passado cedeu lugar à escola para muitos, no presente. Não há a menor dúvida de que esta expansão é um avanço democrático essencial e que, diante dela, é absurdo qualquer saudosismo em relação à situação em que apenas uma pequena parcela da população tinha acesso à escola. No entanto, esta ampliação quantitativa não veio acompanhada de medidas e de ações essenciais que garantissem a melhoria qualitativa do ensino. Quase todas as escolas ainda mantêm uma estrutura organizacional tradicional, conservadora, pautada em princípios burocratizantes, que dificultam a adoção de novas práticas pedagógicas pelos professores.

Não se pode negar que a abertura da escola a quase totalidade da população significou uma indiscutível melhoria qualitativa do ensino, já que não se pode pensar qualidade de ensino no país em outros termos que não sejam quantitativos (BEISIEGEL, 2006).

Face ao processo de democratização do ensino, a rapidez e a facilidade com que circulam atualmente as informações na sociedade, torna-se urgente que a escola repense seu antigo papel de mera transmissora de conhecimentos.

Ela assume novas funções, substituindo a educação que ocorria no âmbito da família e da Igreja, tornando-se um dos espaços capazes de transformar a sociedade e de promover o exercício da cidadania, que significa ser partícipe da vida social e política do país. Em decorrência, a “escola constitui espaço privilegiado para esse aprendizado, e não apenas para ensinar a ler, a escrever e a contar, habilidades importantes, mas insuficientes para a promoção da cidadania” (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003, p. 145).

A socialização do saber, historicamente acumulado, e a formação de seres humanos compõem a função social da escola, que é realizada por meio da prática educativa. Ela “envolve a presença de sujeitos que ensinam e aprendem ao mesmo tempo, de conteúdos (objetos de conhecimento a ser aprendido), de objetivos, de métodos e de técnicas coerentes com os objetivos desejados” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 168).

Para que o professor possa atuar com qualidade na escola pública, faz-se essencial, além de uma formação profissional qualificada, melhores condições de trabalho, como salários justos, jornadas adequadas, equipamentos didáticos, entre outras. Tais condições só serão asseguradas mediante pressão organizada dos docentes.

Assim, a construção de uma escola pública como a descrita acima representa ainda um enorme desafio, o qual pode ser vencido mediante diversos caminhos, “mas todos eles passam pelos professores” (NÓVOA, 1999, p. 20).

A escola tem sido pautada nos discursos políticos, acadêmicos, na imprensa, de modo geral, desconsiderando a fala e as percepções dos sujeitos nela envolvidos. Para captar as percepções sobre a escola real e a ideal, elaboramos dois questionamentos: o primeiro, solicitando uma descrição da escola de hoje e o segundo de como seria uma escola ideal que foram respondidas por 89 alunos durante a primeira semana de aula, em fevereiro de 2011. Os sujeitos envolvidos nessa pesquisa estão distribuídos entre os campi da UNESP de Araraquara (20 sujeitos), Bauru (19 sujeitos), Marília (23 sujeitos) e Presidente Prudente (27 sujeitos).

Para categorização e análise dos dados empíricos, recorreremos à técnica de análise de conteúdo (FRANCO, 2008), elaborando as categorias a partir da análise da resposta escrita. Identificamos coletivamente as unidades de pensamento dos sujeitos, a partir das quais construímos as categorias molares: escola, professor, aluno, gestor, família e governo.

No repositório *Scielo* foram realizadas buscas por meio dos descritores “escola real”, “escola ideal” e “escola” em alguns periódicos com *qualis* A e não localizamos nenhum artigo, o que ressalta a relevância deste estudo.

Este artigo² visa apresentar e analisar o que os alunos que atuam na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental matriculados no curso de Pedagogia PARFOR em quatro campi da UNESP, pensam sobre a escola pública real e sobre aquela que gostariam de ter.

II. PERCEPÇÃO DOS ALUNOS MATRICULADOS NO PARFOR/UNESP SOBRE A ESCOLA REAL E A ESCOLA IDEAL

Apresentamos a seguir a opinião geral de todos os alunos pesquisados sobre a escola real e a ideal, respectivamente.

A análise das propostas da escola pública real revelou que das 229 respostas dos sujeitos dos quatro campi da UNESP 40,2% correspondem a comentários sobre a escola em si, além de apresentar outros aspectos relacionados ao professor (26,6%), aluno (14%), família (8,7%), governo (7,9%) e gestores (2,6%).

Um dado significativo divulga que das 48 unidades de pensamentos elencadas apenas 10,4% (5) abordam aspectos positivos sobre a escola real. Constatamos que 87,5% das unidades de pensamento expressam aspectos negativos da escola pública real.

Os elementos mais citados pelos alunos sobre a categoria molar escola, referem-se às condições precárias de funcionamento da escola e à sua inadequação como espaço de aprendizagem. A perspectiva de uma escola ideal vislumbra as soluções desses problemas, apontando adequada formação dos alunos e infraestrutura da escola, assim como seu funcionamento ideal com participação democrática.

Em relação as informações obtidas sobre a escola ideal das 214 respostas dos sujeitos 40,7% enfatizam a escola em si e os demais percentuais são distribuídos nas categorias molares: professores (28,5%), alunos (13,5%), família (7,95), governo (6,1%) e gestor (3,3%).

Partindo dessas constatações, sobrevém a ideia de que uma escola ideal é aquela concebida como o que falta a uma escola que temos na atualidade, levantando em primeiro lugar a falta de infraestrutura nas escolas no plano físico ou pedagógico. Essa comprovação está em consonância com as reflexões acadêmicas sobre as dificuldades que caracterizam a crise educacional da atualidade.

Para além dessas dificuldades explícitas sobre o funcionamento escolar, existem outros condicionantes, que nomeiam o desafio da escola, ou seja, o cumprimento de sua função social, no que se refere a não propiciar aprendizagem aos alunos.

As falas dos alunos sobre a escola nomeiam uma prevalência significativa dos aspectos negativos de todos os elementos do ambiente escolar analisados que também reflete a falta de aprendizagem dos alunos.

Quando os alunos manifestaram suas opiniões sobre a escola real, dentre as 229 respostas, um total de 61 manifestações (26,6%) referiram-se à categoria molar professor.

A avaliação negativa da escola real, também está relacionada aos professores, afirmando que são desmotivados, mal remunerados, despreparados/sem formação, desvalorizados, sobrecarregados, entre outros.

Fica claro que nas opiniões emitidas pelos alunos em relação à escola ideal, da mesma forma como ocorreu em relação à categoria molar escola, anteriormente analisada, as unidades de pensamento detectadas sinalizam soluções aos aspectos negativos indicados nos dados, na perspectiva de superação das críticas apontadas.

Dessa forma, para os alunos, uma escola ideal deve ter: professor valorizado e respeitado (15); professor mais qualificado/ capacitado, bem formado (15); professor mais bem remunerado (12); professor motivado, feliz e satisfeito (11), entre outros. O Relatório UNESCO (2004) aponta que:

Pressionado pelos baixos salários, por uma formação precária – frequentemente desvinculada das condições concretas de vida de seus alunos e do meio em que atuam – e pelo acesso limitado ou inexistente a bens culturais, entre outros problemas, os professores se vêem isolados no enfrentamento da heterogeneidade social, econômica e cultural que, segundo Morin (2000) caracteriza a sala de aula. Ao mesmo tempo, se defrontam com um processo gradativo de perda da identidade e da dignidade profissionais, que, segundo Libâneo (2003), necessitam ser resgatadas. (p. 19)

Esses dados revelam-se bastante preocupantes, embora o êxito da aprendizagem dos alunos seja consequência de fatores variados e complexos e o trabalho docente envolva condições de trabalho, formação, carreira, atitudes e valores, que realmente são relevantes nesse processo. Gatti, Barreto e André (2011) afirmam que, considerando esse relevante papel dos professores na qualidade da educação, é preciso não apenas garantir a sua formação, mas também oferecer-lhes condições de trabalho adequadas e valorizadas, para atrair e manter, em sala de aula, os profissionais professores.

Para garantir a todos os alunos matriculados na educação básica, o acesso a um ensino de qualidade é necessário reconhecer o papel fundamental dos professores, sem os quais será impossível buscar novos sentido para a escola, em que esteja presente a dimensão cidadã, o compromisso com a solidariedade, com o respeito às diversidades e com a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Assim, o professor

tem um papel relevante na educação de hoje, que se estende para muito além da simples transmissão de conteúdo, tendo a responsabilidade de criar um ambiente propício no espaço escolar para a reflexão, a construção do conhecimento e a socialização do saber sistematizado ao longo da história humana e social (UNESCO, 2004).

Concordamos que, se por um lado, é no professor que se deposita parte da responsabilidade pela condução do processo de consolidação de novos paradigmas científicos, éticos e culturais, é verdade também, principalmente nas sociedades marcadas pela exclusão que a ele é destinado um lugar socialmente desvalorizado, que lhe confere, tal qual à maioria de seus alunos, condição de exclusão social (UNESCO, 2004)..

A desmotivação dos professores hoje é o fator mais relevante, segundo os dados de nosso estudo. A pesquisa de Lapo e Bueno (2002) aponta para o fato de que o grau de satisfação ou de insatisfação com o trabalho docente pode estar diretamente relacionado aos resultados de sua própria atuação. Os professores sentem-se insatisfeitos ao não dar conta das exigências que lhes são feitas seja pela sobrecarga de trabalho, pela dificuldade dos pais dos alunos, pela concorrência com outros meios de comunicação e informação, e, certamente pelos baixos salários.

Além da desmotivação e da má remuneração, atualmente há um aumento de exigências em relação ao professor, atribuindo-lhe cada vez mais responsabilidades, deixando-o sobrecarregado. Além do domínio da disciplina, pede-se que ele cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social, da educação sexual, e assim por diante. Essas exigências não estão sendo ainda acompanhadas no processo de formação do professor.

Fica claro que as condições de trabalho e a situação social dos professores, elementos decisivos para assegurar mais qualidade a todos, devem ser urgentemente melhoradas (UNESCO, 2004).

Os dados coletados nesta pesquisa mostram e confirmam que as condições de trabalho, a carreira, e os salários que os professores recebem nas escolas não são atraentes, nem valorizadas e que a sua formação está longe de atender suas necessidades de atuação em sala de aula.

Esses aspectos apontados no estudo continuam sendo ainda desafios para as políticas educacionais no Brasil, uma vez que é amplamente reconhecida a importância dos professores para assegurar uma educação de qualidade para todos.

Em relação à categoria molar “aluno” observa-se que das sete unidades de pensamento todas caracterizam uma percepção negativa sobre os discentes.

Para compreender melhor esses dados, recorreremos aos estudos de Aquino (2000). Ele menciona que o “aluno-problema” tem sido muito citado por educadores como uma das “razões do ‘fantasma’ do fracasso que ronda a todos nós”. O aluno-problema para o autor é compreendido como aquele que padeceria de distúrbios de natureza cognitiva (distúrbios de aprendizagem) ou de natureza comportamental (desinteresse, indisciplina, desrespeito).

Os dados da pesquisa focam, portanto, aspectos de natureza comportamental descrevendo o aluno real da escola pública como desinteressados (12), indisciplinados (7) e que não respeitam o professor e a escola (5). Essas percepções mostram que faltam aos alunos atitudes de interesse, disciplina e respeito, que estão relacionados a um processo motivacional.

O respeito é fundamental para o trabalho pedagógico, no entanto a escola do passado trabalhava com a coação, o medo, a submissão e a obediência cega. Atualmente, “o respeito ao professor não mais pode advir do medo e da punição -assim como nos quartéis- mas da autoridade inerente ao papel do ‘profissional’ docente” (AQUINO, 2000, p. 107).

O aluno desinteressado é muito citado pelos professores, em virtude de a sala de aula não ser tão atrativa como os meios de comunicação. Para Aquino (2000) essa hipótese merece reparos. Afinal a escola não é um meio de comunicação, enquanto a mídia tem “como função primordial a difusão da informação, a escola deve ter como objetivo principal a reapropriação do conhecimento acumulado” (AQUINO, 2000, p. 113). A curiosidade e a imaginação são características marcantes na infância. Nesse sentido, vale a pena nos indagar qual é o papel do professor perante isso?

Desse modo, o desinteresse, a indisciplina e o desrespeito citado pelos alunos precisam ser discutidos e refletidos coletivamente no interior da escola, abordando a compreensão desses desafios a partir das considerações apresentadas acima.

Ao descrever o modelo ideal de escola, percebe-se na que na categoria molar “aluno” os dados evidenciam um aluno oposto ao da escola real. Se nessa escola, o aluno é caracterizado como desinteressado (12), na ideal o sonho é ter um aluno com interesse em aprender (18).

Conforme já mencionado anteriormente, o interesse em aprender não é algo que nasce com o aluno, mas cabe ao profissional docente desenvolver, mediante um trabalho pedagógico qualificado, o interesse do aluno em aprender.

Das vinte nove respostas, cinco alunos mencionam a necessidade de os discentes serem valorizados e respeitados como sujeito.

O bom relacionamento entre aluno e professor significa a terceira unidade de pensamento mais citada nos dados (4). Para Aquino (2000, p.114) o aluno precisa ser compreendido como “sujeito atuante, co-responsável pela cena educativa, parceiro imprescindível do contrato pedagógico”.

Esses dados são relevantes e podem indicar que a escola e seus profissionais não estão preparados para atender às demandas e às novas problemáticas propostas pela sociedade ao grupo da classe trabalhadora que conquistou o direito à educação.

Em relação à categoria molar “gestor”, os alunos mencionaram diretores sem autoridade (2) ou diretor autoritário (2).

Concordamos com o posicionamento de Souza (2010, p. 01) que a “função do diretor é a de coordenar o trabalho geral da escola, podendo ser entendido como o executivo central, lidando com os conflitos e com as relações de poder, com vistas ao desenvolvimento mais qualificado do trabalho escolar”.

Depreende-se pelas falas dos alunos que, ao identificarem a existência/predominância de um “gestor sem autoridade” e de um “diretor autoritário”, expressam esta dubiedade do papel exercido pelo mesmo sujeito.

Nesse sentido, a percepção sobre o diretor escolar está marcada por uma visão contraditória, mas eivada por um componente de negatividade. Na percepção geral de que a escola não funciona, o diretor é entendido pelos alunos como figura importante na escola. No entanto não dá conta de reverter esse processo, seja porque não tem autoridade, seja porque é autoritário, ou ainda porque se prende a determinações superiores preocupados com quantificações.

Ao sonhar com a escola ideal, os alunos mencionaram, também, a presença de uma direção atuante e competente (5), bem como com uma direção democrática (1) e com uma coordenação definida e ativa (1).

Em relação aos gestores, a perspectiva de uma atuação ideal assenta-se na possibilidade do compromisso dos gestores com o funcionamento da

escola e a possibilidade de envolver todos nas decisões democraticamente tomadas são elementos que aparecem nos depoimentos.

Ainda com relação à direção da escola, defendem que essa seja atuante e competente. Verifica-se a defesa da gestão democrática, denominada pelos sujeitos investigados de “direção democrática”.

Há uma preocupação com a definição do papel do coordenador pedagógico, exigindo-se que sua função seja ao mesmo tempo “definida e ativa”.

No contexto brasileiro, tanto a nomenclatura quanto a função do coordenador pedagógico é plural e ainda indefinida. Placco, Souza e Almeida (2012) enfatizam que é necessário compreender “que se trata de um sujeito histórico, determinado por diferentes configurações da função que exerce”. Nesse campo semântico, é preciso considerar a estrutura oficial, ou seja, “o que chega do instituído legal para o coordenador” e a própria estrutura da escola, em especial, como a estrutura da escola interfere no seu trabalho (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p.775).

As autoras verificaram ainda que embora na maioria dos estados e municípios brasileiros exista legislação específica sobre a função do coordenador pedagógico, na prática “nem sempre a coordenação dos processos pedagógicos, que deveria ser a atribuição principal do coordenador, é efetivada” (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p. 776).

Por fim, cabe destacar que as três unidades de pensamento elencadas “Direção atuante e competente”; “Direção democrática”; “Coordenação definida e ativa” pelos alunos sobre a gestão da escola estão imbricadas numa concepção de escola sob uma gestão democrática. Essa temática estudada por diferentes autores aponta para as dificuldades em implantar na prática escolar os dispositivos proclamados na legislação, em especial os relativos à democracia no interior a escola, presentes na Constituição Federal de 1988 e principalmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96 (LDB/96), mas ainda de difícil operacionalização na prática. A fala dos sujeitos apenas reforça que essa perspectiva de escola ainda se encontra no plano ideal, longe do cotidiano que vivenciam.

Ao descrever a escola real os alunos explicitam vinte respostas divididas em seis unidades de pensamento sobre a categoria molar “família” todas opiniões negativas enfatizaram na categoria molar “família” que ela deixa para o professor e para a escola a educação dos filhos (7). Além desse

item, também mencionaram a falta de integração família, escola e sociedade (6) e o desinteresse da sociedade e da família (3).

É essencial ter cautela ao analisar o papel da família no processo de ensino-aprendizagem, pois existe hoje uma tendência da escola em utilizar a caracterização social e da família do aluno para justificar dificuldades escolares.

Szymanski (2007) alerta-nos que frequentemente ouvimos depoimentos de professores e membros da gestão das escolas apontando que as famílias são “desestruturadas”, desinteressadas, carentes e violentas, o que representa uma explicação fácil para o insucesso escolar de algumas crianças. Na verdade, quando as professoras refletem sobre isso, observam que esse é um “atalho que não as leva à compreensão das dificuldades de alguns de seus alunos. Tal raciocínio preconceituoso só serve para atribuição de culpa a uma situação externa à escola e para um conseqüentemente afastamento do problema” (SZYMANSKI, 2007, p. 104).

Em relação à falta de integração entre escola, família e comunidade, vale lembrar que essa integração é respaldada em dois momentos na LDB/96 nos artigos 12 e no 14.

Ao descrever a escola ideal os dez alunos caracterizam a importância da parceria escola e família para uma educação de qualidade.

Para Libâneo, Oliveira, Toschi (2003) a participação das famílias pode ocorrer de modo informal, no contato dos pais com os professores do filho para acompanhamento do desempenho escolar, e também, de modo formal na Associação de Pais e Mestres e no Conselho de Escola.

Entretanto, seis professores apontam a necessidade de pais interessados pela educação dos filhos. A ausência do interesse dos pais pela educação dos filhos, bem como a falta de parceria e trabalho coletivo entre família e escola foram aspectos relevantes nos dados empíricos na descrição da escola real.

Quanto à categoria molar governo, os alunos enfatizaram na descrição da escola real a existência de projetos que não funcionam adequadamente (13) e afirmaram que governo e Estado desvalorizam a educação de um modo geral (5).

Em relação à ação do governo como proponente e executor da política pública educacional, a perspectiva que prevalece entre os alunos varia de ações que não funcionam, ao desinteresse com essa temática educacional,

que seria relegada a um segundo plano, umas e outra que desvalorizam os próprios professores e a própria educação.

Quanto à categoria molar governo é interessante constatar que as mesmas unidades de pensamento que foram citados na escola real retornam novamente, em contrapondo à escola ideal. Assim se na escola real os professores citaram a existência de projeto que não funcionam (13) e a desvalorização do governo com a educação (5), descrevendo a escola ideal temos cinco respostas que mencionam a necessidade de o governo elaborar projetos que funcionem, quatro que enfatizam a necessidade de maior compromisso do governo com a educação, e dois sujeitos que solicitam investir mais recursos na escola.

Um aspecto a ser considerado é a tradição de ruptura que acompanha as políticas e projetos educacionais é percebida por esse grupo de alunos como negativas, somadas à fragilidade de planos/projetos que não partem de uma realidade concreta e/ou que desconsideram as necessidades daqueles que se encontram no espaço escolar. No nosso entendimento, esse é um dos fatores que levam a uma percepção de políticas públicas que não funcionam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partimos do princípio de que a escola hoje representa espaço privilegiado para promover o exercício da cidadania, e não apenas espaço para ensinar a ler, a escrever, a contar, concordando com Libâneo, Oliveira e Toschi (2003). Faz parte da função da escola formar pessoas críticas que assumam seu lugar na sociedade como sujeitos históricos, capazes de compreender o mundo e escolher o modo de atuar sobre ele.

Para tanto, é essencial assegurar aos professores que nela atuam uma preparação qualificada, além de melhores condições de trabalho.

Acreditamos ser relevante conhecer o que pensam os professores que atuam nas escolas municipais sobre seu espaço de trabalho.

Mediante a análise dos dados empíricos da pesquisa, constatamos uma perspectiva negativa dos alunos do PARFOR/UNESP ao descrever a escola pública real em que atuam. Dado preocupante e desafiador, mas que representa uma realidade que precisamos enfrentar e analisar criticamente como pesquisadores, profissionais da educação e poder público.

Cabe nos questionarmos em que medida essa perspectiva negativa da escola pública é reflexo de uma realidade vivenciada pelos alunos em sua atuação profissional, ou se é uma atitude de não aceitação ou resistência aos

processos de mudanças do cenário educacional brasileiro, principalmente a partir do processo de expansão do ensino, incluindo as crianças de todas as classes sociais.

As escolas públicas no Brasil expõem uma realidade desafiante, como evidenciam os dados da pesquisa e os autores citados neste texto que abordam diferentes aspectos sobre as dificuldades que os diversos profissionais, inclusive os professores enfrentam no cotidiano de seu trabalho pedagógico.

Em contraposição, constatamos que a idéia de uma escola ideal é percebida pelos alunos\docentes exatamente como aquilo que falta a uma escola que temos hoje na atualidade. As características apontadas sobre a escola ideal vão se apresentando, geralmente, como contrapontos a todos os aspectos que foram identificados como negativos.

Tendo em vista que para alguns estudos, uma representação ou um significado negativo sobre a escola pode ter efeito deletério sobre o trabalho que se realiza pelo profissional na escola, e que, inversamente, uma representação positiva pode contribuir amplamente para a construção de uma escola de qualidade, como apontam os estudos de Rosenthal e Jacobson (1983), acreditamos que é muito complexa e preocupante a constatação de tantas opiniões negativas dos alunos matriculados no Curso de Pedagogia PARFOR/UNESP, em relação ao que pensam sobre a escola pública de hoje. Em consequência, emerge a necessidade premente de ressignificar essas concepções negativas para agir sobre elas, se desejarmos realmente lutar por uma escola de mais qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G. *Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos*. 2ª ed. São Paulo: Summus editorial, 2000.

BEISIEGEL, C.R. *A qualidade do ensino na escola pública*. Brasília: Líber Livro, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996. Seção 1, p.207.

FRANCO, M. L. P. *Análise de Conteúdo*. Brasília: Líber Livro, 2008. 80p.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

LAPO, F.R.; BUENO, B.O. O abandono do magistério: vínculos e rupturas com trabalho docente. *Psicologia*, USP, v.13, n.2, p.243-276.2002.

LEITE, Y. U. F. ;DI GIORGI, C.A. G. Saberes docentes de um novo tipo na formação profissional do professor: alguns apontamentos. *Educação*, v. 29, n. 2, p.135-145. 2004.

LIBÂNEO, J C; OLIVEIRA, J F; TOSCHI, M S. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003. 408 p.

NÓVOA, A. Os professores na virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e pesquisa* -Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v.25, n.1,. p.11-20, jan/jun. 1999.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T.; ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo , v. 42, n. 147, dez. 2012 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000300006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 03 set. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000300006>.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L.; Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos. In: PATTO, M. H. S. (Org.) *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981, Reimpressão 1983, p. 258-295.

SOUZA, A. R. Diretor escolar. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. p.???

SZYMANSKI, H. *A relação família/escola: desafios e perspectivas*. 2.ed. Brasília: Líber Livro Loyola, 2007.

UNESCO. O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam. *Pesquisa Nacional*. São Paulo: Moderna, 2004. 224p.

¹ Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES.

² Este estudo foi desenvolvido pelos autores desse artigo e, também, pelos pesquisadores Andreia Militão e Fábio Perboni.