

# NÚCLEOS DE ENSINO DA UNESP

## Artigos 2011

Cultura  
Acadêmica

Volume 5

Políticas Públicas e Organização Escolar

Organizadores

*Sheila Zambello de Pinho, José Brás Barreto de Oliveira*



CULTURA  
ACADÊMICA  
Editora

unesp

prograd

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

©Pró-Reitoria de Graduação, Universidade Estadual Paulista, 2012.

Ficha catalográfica elaborada pela Coordenadoria Geral de Bibliotecas da Unesp

N964

Núcleos de Ensino da Unesp [recurso eletrônico] : artigos dos projetos realizados em 2011 / Sheila Zambello de Pinho, José Brás Barreto de Oliveira (Organizadores). – Dados eletrônicos (1 arquivo). – São Paulo : Cultura Acadêmica : Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2012.

Requisitos do sistema: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web

<http://www.unesp.br/prograd>

Conteúdo: v. 5. – Políticas Públicas e Organização Escolar

ISBN 978-85-7983-383-0

1. Educação – Projetos Unesp. 2. Escolas – Organização e Administração. 3. Política Educacional. I. Pinho, Sheila Zambello de. II. Oliveira, José Brás Barreto de. III. Título. IV. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação.

CDD 378.8161

equipe 

<i>Pró-Reitora</i>	Sheila Zambello de Pinho
<i>Secretária</i>	Joana Gabriela Vasconcelos Deconto Silvia Regina Carão
<i>Assessoria</i>	José Brás Barreto de Oliveira Laurence Duarte Colvara Maria de Lourdes Spazziani
<i>Técnica</i>	Bambina Maria Migliori Camila Gomes da Silva Cecília Specian Eduardo Luis Campos Lima Gisleide Alves Anhesim Portes Ivonne de Mattos Maria Emília Araújo Gonçalves Maria Selma Souza Santos Renata Sampaio Alves de Souza Sergio Henrique Carregari

*Projeto e Diagramação* Estela Mletchol

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

## Conselho Editorial das publicações do Programa Núcleos de Ensino da Unesp:

Prof. Dr. Samuel de Souza Neto, IB/Câmpus de Rio Claro (Presidente)

Profa. Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa, FCL/Câmpus de Assis (Vice-Presidente)

Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu, FCL/Câmpus de Araraquara

Profa. Dra. Maria José da Silva Fernandes, FC/Câmpus de Bauru

Profa. Dra. Maria de Lourdes Spazziani, IB/Câmpus de Botucatu

Prof. Dr. Genaro Alvarenga Fonseca, FCHS/Câmpus de Franca

Profa. Dra. Vera Lia Marcondes Criscuolo de Almeida, FE/Câmpus de Guaratinguetá

Prof. Dr. Mario Susumo Haga, FE/Câmpus de Ilha Solteira

Profa. Dra. Thaís Gimenez da Silva Augusto, FCAV/Câmpus de Jaboticabal

Profa. Dra. Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, FFC/Câmpus de Marília

Profa. Dra. Márcia Cristina de Oliveira Mello, Ourinhos/Câmpus Experimental

Profa. Dra. Claudemira Azevedo Ito, FCT/Câmpus de Presidente Prudente

Prof. Dr. Edilson Moreira de Oliveira, IBILCE/Câmpus de São José do Rio Preto

Profa. Dra. Iveta Maria Borges Ávila Fernandes, IA/Câmpus de São Paulo

Prof. Dr. José Brás Barreto de Oliveira, Pró-Reitoria de Graduação/Runesp

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

### **Núcleos de Ensino da Unesp, coletânea de artigos 2011.**

- Volume 1 Processos de Ensino e de Aprendizagem dos Conteúdos Escolares
- Volume 2 Metodologias de Ensino e a Apropriação de Conhecimento pelos Alunos
- Volume 3 Tecnologias da Informação e Comunicação e Material Pedagógico
- Volume 4 Os Processos de Interação na Escola
- Volume 5 Políticas Públicas e Organização Escolar
- Volume 6 Formação de Professores e Trabalho Docente
- Volume 7 Educação Inclusiva

## APRESENTAÇÃO

A Pró-Reitoria de Graduação da Unesp tem a satisfação de publicar esta coletânea eletrônica, contendo 07 volumes, com os artigos desenvolvidos em parceria com escolas públicas estaduais e municipais do Estado de São Paulo, por meio do Programa Institucional Núcleos de Ensino.

No ano de 2011 foram desenvolvidos 187 projetos envolvendo os seus coordenadores, professores da Universidade, 450 licenciandos bolsistas e 250 escolas. Os projetos foram financiados com recursos da própria Unesp, totalizando aproximadamente R\$ 1.600.000,00.

A coletânea de 2011 é formada por 110 artigos, organizados nos 7 eixos temáticos que caracterizam cada volume. Os trabalhos publicados, foram avaliados por pareceristas *ad hoc* e relatam as experiências vivenciadas, bem como explicitam os resultados das investigações conduzidas na Universidade e, principalmente, nas escolas parceiras.

As atividades desenvolvidas nos Núcleos de Ensino da Unesp, pela sua natureza, possuem os elementos essenciais que caracterizam a indissociabilidade entre o ensino, a investigação científica e a extensão universitária, propiciando experiências inovadoras e diferenciadas para os estudantes dos cursos de licenciatura, futuros professores. Da mesma forma, há convicção de que proporcionam contribuições relevantes para as comunidades das escolas da rede pública básica, participantes do Programa.

Este volume 5 é composto por 11 artigos e aborda as *políticas públicas e organização escolar*. Esperamos que possam agregar contribuições valiosas para os leitores, em especial os profissionais que atuam em educação, em particular na área da formação de professores.

Pró-Reitoria de Graduação

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

## SUMÁRIO

<b>1</b>	São Paulo Faz Escola e a Autonomia Escolar .....	<b>6</b>
<b>2</b>	O Projeto São Paulo Faz Escola e o Ensino de Geografia: Algumas Reflexões a Partir do Ensino Básico da Cidade de Marília .....	<b>26</b>
<b>3</b>	A Visão de Professores de Matemática sobre a Implementação do Currículo do Estado de São Paulo .....	<b>43</b>
<b>4</b>	Sociologia no Ensino Público Paulista: do Retorno Tardio aos Cadernos .....	<b>56</b>
<b>5</b>	Um Estudo sobre as Representações Sociais dos Gestores Escolares da Rede Municipal de Ensino de Rancharia/SP e Regente Feijó/SP .....	<b>76</b>
<b>6</b>	Arquivos Escolares: Possibilidades de Compreensão das Relações Didáticas e do Lugar da Escola na Cultura.....	<b>94</b>
<b>7</b>	A Valorização da Biblioteca Escolar: Espaço de Cultura e Apropriação do Conhecimento.....	<b>109</b>
<b>8</b>	Potencializando o Uso da Biblioteca Escolar e de Recursos Informativos por Alunos da 4ª Série do Ensino Fundamental: Experiência Junto à Rede Municipal de Ensino de Garça .....	<b>131</b>
<b>9</b>	Educação Patrimonial em Área de Patrimônio Histórico.....	<b>146</b>
<b>10</b>	Memórias Escolares: uma Reconstrução da História da E. E. Horácio Soares em Ourinhos/SP.....	<b>170</b>
<b>11</b>	A Escola de Tempo Integral do Estado de São Paulo: Observações sobre a sua Implantação no Município de Assis.....	<b>185</b>

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

## 1

## SÃO PAULO FAZ ESCOLA E A AUTONOMIA ESCOLAR

---

**Maria Izaura Cação**

Faculdade de Filosofia e Ciências/Unesp/Marília

**Resumo:** Artigo aborda trabalho realizado em escola estadual de ensino que ministra Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio, caracterizado como intervenção na realidade e ação cotidiana na escola pública. Realizou-se por meio da metodologia de pesquisa-ação, caracterizando-se como pesquisa participante, ao vincular teoria e prática. Implicando em envolvimento cooperativo e participativo dos pesquisadores na vida da escola, caracterizou-se por uma ação transformadora, voltada para a descrição de situações concretas e intervenção no sentido da resolução de problemas enfrentados pelo coletivo, aliando conhecimento e mudança. (THIOLLENT, 2000) Considerando as dificuldades enfrentadas pelas equipes gestora e pedagógica, docentes e discentes, e reflexos das Propostas Curriculares sobre a organização escolar, o trabalho docente e a elaboração do projeto político-pedagógico: *Plano de Gestão – 2011 – 2014 e Proposta Pedagógica Anual – 2011*, o projeto visou atuar no que concerne à construção do currículo; gestão democrática, autonomia da escola e à sua política; pressupostos teórico-metodológicos da prática pedagógica. Devido a situações do contexto escolar, imprimiram-se novos rumos ao trabalho, culminando com a análise da atuação dos gestores.

**Palavras-chave:** Propostas curriculares; autonomia e identidade escolar; projeto político-pedagógico; gestão democrática.

### INTRODUÇÃO

Neste artigo, visamos discutir o processo, com seus entraves e dificuldades, do projeto desenvolvido em 2011 em escola estadual de Ensino Fundamental e Médio em que visamos à intervenção na realidade e ação cotidiana na escola, desenvolvido por meio da metodologia de pesquisa-ação.

Considerando a nova realidade imposta às escolas estaduais, após a implantação do Currículo Oficial e as competências atribuídas, sobretudo, ao Professor Coordenador na condução desse processo, buscamos trabalhar as dificuldades e percalços que as equipes gestora e pedagógica, professores/as e alunos/as da escola parceira enfrentam acerca das diretrizes impostas pelas Propostas Curricu-

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

lares e sua ingerência na organização escolar e do trabalho docente; na concepção e elaboração de seu projeto político-pedagógico: *Plano de Gestão – 2011 – 2014* e de sua correspondente *Proposta Pedagógica Anual – 2011*, tendo como pressuposto o imperativo de a universidade colocar-se junto à escola pública mediante projetos via Núcleo de Ensino, no sentido de participar e intervir no seu cotidiano. Dessa forma, a proposta visou atuar no que concerne à construção do currículo; à gestão democrática, à autonomia da escola e à sua política; aos pressupostos teórico-metodológicos e às atividades educativas desenvolvidas.

## REFLEXOS DAS REFORMAS NEOLIBERAIS NA POLÍTICA EDUCACIONAL PAULISTA

Em São Paulo, a primeira reforma educacional aconteceu no Governo Mário Covas (1995/2000) com base em diagnóstico da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo – SEE – que apontava a evasão, repetência, mau uso dos recursos públicos: a *gestão* como causa dos problemas educacionais do período e não a falta de investimentos. Era imperioso instituir um novo modelo de gestão para atender às novas demandas da sociedade globalizada e do novo modelo de Estado, mediante a racionalização de custos da educação escolar. Essa reforma deslocou o eixo do pedagógico para o administrativo, sem considerar sua necessária vinculação. Foi criado o *Programa Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual*, cujos eixos centrais visavam suprir as deficiências do sistema educacional, subordinando-se à lógica da racionalidade econômica:

1. *Melhoria da Qualidade de Ensino;*
2. *Mudanças nos Padrões de Gestão; e*
3. *Racionalização Organizacional.*

Na prática, essa reorganização resultou em fechamento de escolas e salas de aulas; intensificação do processo de municipalização de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries do ensino fundamental; demissão de professores. Em complemento à lógica da nova política, a SEE criou um sistema próprio de avaliação, *Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar* – SARESP, visando articulá-lo ao *Sistema de Avaliação da Educação Básica* do MEC – SAEB, e o regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental.

Desencadeia-se uma nova etapa da educação pública paulista, marcada pelo agravamento de problemas decorrentes dessas medidas: aumento de número de

alunos por sala de aula; baixos salários; falta de professores; sucateamento de infraestrutura e um novo problema: a aprovação em massa de alunos, como resultado da inadequada aplicação da progressão continuada, que se configurou mais como “promoção automática”. A implementação dessa política desestimulou sobremaneira os professores e resultou em sérios problemas para o ensino público. Os índices do SARESP, contudo, mostravam que a política educacional paulista era, sim, fator de exclusão, ao priorizar a racionalidade de gestão, em sacrifício das condições de trabalho nas escolas, comprometendo ainda mais o processo de ensino e aprendizagem.

A gestão de Geraldo Alckmin (2003/2006) inicia uma ofensiva na exploração do trabalho docente com estratégias do mercado, visando ao aumento da produtividade dos seus trabalhadores mediante a bonificação por resultados e desempenho, pautado basicamente pela assiduidade e frequência.

No governo de José Serra (2007/2010), Maria Helena Guimarães de Castro assume a SEE enfrentando problemas consequentes da própria política tucana para a educação pública paulista. A progressão continuada passa a ser socialmente responsabilizada pelos baixos níveis de desempenho escolar, gerando uma situação de grande desconforto a exigir uma interferência mais direta do governo na área educacional.

Assim, em 20 de agosto de 2007, o governador e a Secretária Estadual da Educação, consideram que o cerne das ações anunciadas “é melhorar a qualidade do ensino público paulista. São Paulo já venceu o desafio da inclusão, com 98,6% das crianças de 7 a 14 anos em escola e 90% dos jovens de 15 a 17 anos estudando. O objetivo agora é melhorar cada vez mais o aprendizado oferecido” (SÃO PAULO, 2010). Assim, lançam abrangente plano para a educação paulista, estabelecendo 10 ações para atingir 10 metas até 2010. O novo Plano Estadual de Educação tem como principais Metas:

1. Todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados.
2. Redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série.
3. Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio.
4. Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem [...].
5. Aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais.
6. Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio [...].
7. Implantação do Ensino Fundamental de nove anos, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries) [...]. (SÃO PAULO, 2011, p. 1)

Em continuidade à política implementada no estado, em conjuntura de maior dificuldade para a sua consolidação mediante o agravamento dos problemas estruturais, as metas evidenciam continuidade de objetivos. Estes, decorrentes de um modelo educacional embasado na racionalização da gestão, progressão continuada e política de bônus, secundarizam a dimensão pedagógica, comprometida pelas péssimas condições de trabalho e de infraestrutura das escolas. O Governo prioriza ações para viabilizar as metas que investissem na dimensão pedagógica, enfocando, contudo, os aspectos considerados essenciais à continuidade da política dos governos precedentes.

*1 – Implantação do Projeto Ler e Escrever: [...] Formação continuada dos professores dentro da própria escola [...]. Distribuição de material de apoio didático-pedagógico para alunos e professores. Avaliação bimestral dos alunos. 2 – Reorganização da progressão continuada: Implantação de ciclos de dois anos no primeiro segmento do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) a partir de 2008. Implantação de ciclos de dois anos no segundo segmento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) a partir de 2009. [...] 3 – Currículo e expectativas de aprendizagem: Divulgação das propostas curriculares e expectativas de aprendizagem para todas as séries e disciplinas do Ensino Fundamental e Médio em setembro de 2007. [...] Implantação das orientações curriculares no planejamento pedagógico de fevereiro de 2008. 4 – Recuperação da aprendizagem: Etapas de recuperação intensiva dos conteúdos curriculares fundamentais: ao final do 1º ciclo (2ª série), ao final do 2º ciclo (4ª série), na 8ª série e no final do Ensino Médio. Implantação: 1º Semestre de 2008. [...] 5 – Diversificação curricular do Ensino Médio: [...] Parcerias com o setor privado para certificações parciais em computação e língua estrangeira. [...] 7 – Ensino Fundamental de 9 anos: Política de municipalização de 1ª a 4ª séries com controle de qualidade e supervisão da Secretaria de Estado da Educação, com vistas à implantação do Ensino Fundamental de nove anos, em regime de colaboração com os municípios. Implantação a partir de novembro de 2007. 8 – Sistemas de Avaliação: [...] A avaliação externa das escolas estaduais (obrigatória) e municipais (por adesão) permitirá a comparação dos resultados do SARESP com as avaliações nacionais (SAEB e a Prova Brasil), e servirá como critério de acompanhamento das metas a serem atingidas pelas escolas. [...] Capacitação dos professores para o uso dos resultados do SARESP no planejamento pedagógico das escolas [...]. 9 – Gestão dos resultados e política de incentivos: Implantação de incentivos à boa gestão escolar valorizando as equipes. O SARESP [...] e taxas de aprovação em 2006 serão a base das metas estabelecidas por escola. [...] a assiduidade dos professores e a estabilidade das equipes nas escolas. [...]. As equipes escolares que cumpri-*

*rem as metas ganharão incentivos na remuneração dos profissionais. 10. Plano de obras e investimentos: 100% das escolas com laboratórios de informática; [...] materiais de apoio ao ensino de ciências; [...] salas dos professores com computadores, impressoras e ambiente de multimídia; Atualização e informatização de todas as bibliotecas escolares [...]. (SÃO PAULO, 2008, grifos nossos)*

Como condição e garantia para a realização dessas ações foram previstas:

*1. Criação da função professor coordenador e seleção de 12 mil professores até dezembro de 2007. [...] 3. Fortalecimento do papel do diretor da escola na liderança do processo de implantação do modelo de gestão. 4. Criação de Grupo de Trabalho para implantar o Ensino Fundamental de 9 anos. 5. Criação de comissão organizadora do Plano Estadual de Educação. (SÃO PAULO, 2008, grifos nossos)<sup>1</sup>*

No bojo dessas metas/ ações/ realizações e considerando que reformas ou inovações não se configuram em políticas educacionais, mas em mediação para a efetivação das mesmas, podemos analisar a política conduzida por Paulo Renato Souza, a partir de 2008, averiguando como essas inovações e/ou reformas educativas afetam e de que forma o fazem na organização da escola pública paulista; nos processos de gestão, participação e autonomia escolar; na organização do trabalho docente, na construção cotidiana do currículo, na elaboração, realização, acompanhamento e avaliação do PPP, tendo em vista a escola parceira.

## CURRÍCULO COMO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

O currículo não peca porque é político, mas peca porque é político não elucidativo. (GIROUX, 1986; 1995)

O currículo por não ser um conceito ou artefato burocrático prescrito é construção social, prática complexa na qual se estabelece um diálogo entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem à prática da função socializadora e cultural da escola (SACRISTÁN, 2000), num dado período e que se consubstancia no **projeto educativo da escola**.

<sup>1</sup> Dados disponíveis em: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/acoec/educacao/metac/acoec.htm>>.

Pensar propostas curriculares, então, é remeter-se à concepção de currículo em suas implicações e tessituras. Zona de intersecção de práticas, para ele convergem práticas sociais, culturais, políticas, econômicas e ideológicas, o que o torna um campo complexo; “terreno prático, socialmente construído, historicamente formado” (KEMMIS, 1998, p. 14), “complexo cultural tecido por relações ideologicamente organizadas e orientadas” (MACEDO, 2007, p. 26). Nunca será neutro, pois carrega em seu bojo uma concepção de mundo, de homem, de sociedade, de educação, o que impossibilita a construção de um currículo universal, único, atemporal. Nesse sentido, o conhecimento corporificado no currículo resulta de embates e de encontros entre diferentes fatores sociais, negando-lhe o status de prática técnica.

**Práxis**, não é objeto estático a emanar de um modelo coerente de pensar a educação. Ao definir **currículo** estamos descrevendo a concretização das funções socializadoras e culturais de uma escola, em sua forma particular de visualizá-las num determinado momento histórico, político, econômico, social, para um determinado curso ou modalidade de educação, em uma trama institucional. Ele não existe em abstrato. Daí advém o fato de o currículo se constituir em instrumento de poder e de intervenção estatal no ensino, no sentido de buscar a formação do alunado para o exercício da cidadania no interesse dos grupos dominantes. Desse modo, faz todo sentido, para os grupos dominantes, instituir um currículo “oficial”.

É preciso, então, desnaturalizar a pseudoneutralidade e a tecnicidade que impregnam a concepção de currículo e de proposta curricular, no senso comum educacional. Partindo do princípio de que as escolas públicas, embora participem da mesma problemática, não são iguais, cabe à equipe diretiva e pedagógica organizar a ação pedagógica, buscando a autonomia do fazer educacional e pensando coletivamente a prática, sem perder de vista o vínculo entre ação-reflexão-ação. O que não significa buscar uma forma única, um modelo universal de organizar o trabalho nas escolas, mas, a busca da identidade de cada uma delas.

Em que medida as Propostas Curriculares do Estado de São Paulo, agora *Currículo Oficial*, em vigor na totalidade das escolas da rede pública estadual, preservam a autonomia e a identidade das escolas, respeitam seu PPP, sem buscar homogeneizá-las? Em que medida alteram o cotidiano escolar, o trabalho pedagógico? As relações interpessoais e de poder? Como os agentes educacionais a elas reagem?

Abordamos, então, a *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* (FINI, 2008) como reflexo das reformas educativas de cunho neoliberal, emanadas de governos que se regem pelos princípios do Banco Mundial e de outros organismos internacionais. Portanto, são reformas pautadas nos pressupostos da globalização econômica, sob a égide do capital, mediante adoção de políticas intensificadas a partir dos três últimos decênios do século XX.

Essas reformas são empreendidas em diferentes países, Brasil incluído, visando “ajustar” a escola à nova conjuntura do processo de acumulação capitalista; às novas demandas da economia, da cultura, da sociedade cada vez mais midiática, hedonista e imediatista. A valorização da educação na perspectiva da sociedade de classes na atual fase de reestruturação do sistema do capital é acompanhada pelo esvaziamento da educação escolar; desintelectualização do professor; precarização, aligeiramento, fragmentação da formação inicial e esvaziamento do conteúdo no processo de formação docente, com a prevalência das chamadas teorias pós-modernas, aí inclusa a *pedagogia das competências* (CAMPOS, 2002; DUARTE, 2003; KUENZER, 1999; MORAES e TORRIGLIA, 2003).

Dentre seus pressupostos norteadores comuns, destacam-se: a adoção de currículos nacionais, cujos parâmetros direcionam os critérios avaliativos; a introdução de mecanismos de mercado, como a premiação das escolas por “produtividade” e o estabelecimento da competitividade entre as organizações escolares e entre os docentes: “a inserção de hábitos da produção privada, e de suas sensibilidades comerciais e ‘moral utilitária’ na prática educacional” (BALL, 2004, p. 1105). Podemos, assim, considerar que as ações preconizadas pelo Plano Estadual de Educação, já referidas, revelam a inserção a que se refere Ball (2004): “9 – *Gestão dos resultados e política de incentivos*: Implantação de incentivos à boa gestão escolar valorizando as equipes. As equipes escolares que cumprirem as metas ganharão incentivos na remuneração dos profissionais” (SÃO PAULO, 2008).

Desde a primeira gestão Alckmin, os critérios de promoção na carreira do magistério e de aumentos salariais baseiam-se em metas predeterminadas, numa perspectiva da produção empresarial e da moral utilitária, gerando a pulverização e fragilização da representatividade da categoria docente. Ao mesmo tempo, o discurso oficial enfatiza a descentralização, gestão democrática e participação da comunidade.

Mediante alguns princípios recorrentes às inovações/reformas educacionais e curriculares: a *ênfase na sociedade do conhecimento*, na *pedagogia das compe-*

*tências e do aprender a aprender*, a proposta paulista visa à homogeneização do conhecimento escolar e às práticas curriculares, carregando a noção de **currículo** como **produto acabado**, como fato (ou artefato) (PACHECO; PEREIRA, 2007), o que caracterizaria, no limite, um retorno ao paradigma técnico-linear (MACDONALD, 197; DOMINGUES, 1986; TYLER, 1974), sob nova roupagem, muito mais sofisticada, inclusive no plano teórico-metodológico e ideológico.

Com essa lógica instrumental e normativa, os professores são expropriados do seu legítimo papel de construtores da prática docente e do currículo, para se tornarem executores de um projeto concebido nos gabinetes da SEE. Assim, eles trabalham projetos “num ritual de cumprimento de macro decisões, mesmo que a sua justificação seja feita na base da autonomia das escolas e de identidades curriculares locais” (PACHECO e PEREIRA, 2007, p. 371).

Ao realizarem este “ritual”, os professores não se reconhecem no próprio trabalho e, numa relação de estranhamento e alienação, não mais se sentem responsáveis pelo produto do seu trabalho, por não terem participado do seu processo de concepção e construção.

## PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO: “SÃO PAULO FAZ ESCOLA”?

Com esta nova Proposta Curricular, daremos [...] subsídios aos profissionais que integram nossa rede para que se aprimorem cada vez mais. [...] Mais do que simples orientação, [...] propomos com a elaboração da Proposta Curricular e de todo o material que a integra, [...] que nossa ação tenha um foco definido. [...] na qualidade da educação. (Carta da Secretária apud FINI, 2008a, p. 6)

*A Proposta Curricular do Estado de São Paulo*, parte de um conjunto de medidas adotadas pelo governo Serra com relação à educação básica, alterou o cotidiano das escolas públicas estaduais a partir de 2008, com o lançamento do programa “São Paulo faz escola”. A reforma curricular integra o *PQE – Programa de Qualidade na Escola*, cujo objetivo é promover a melhoria da qualidade e a equidade do sistema de ensino na rede estadual paulista, “com ênfase no direito que todos os alunos da rede pública têm: o direito de aprender com qualidade” (SÃO PAULO, 2009, p. 1).

Dentre outros dispositivos do programa, a Resolução n. 92, em 19 de dezembro de 2007, “estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e médio nas escolas estaduais”, considerando necessárias:

– a reorganização curricular da educação básica como uma das ações viabilizadoras das metas de melhoria do processo educacional paulista; [...] – a necessidade de se estabelecer diretrizes que orientem as unidades escolares na montagem das matrizes curriculares desses níveis de ensino, [...]. (SÃO PAULO, 2007, p. 196)

Na Carta de apresentação da Proposta Curricular, a Secretária argumenta que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) avançou ao dar autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos. “Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizadora mostrou-se insuficiente. Por esse motivo, propomos agora uma ação integrada e articulada, cujo objetivo é organizar melhor o sistema educacional de São Paulo” (CASTRO apud FINI, 2008a, p. 6).

Seguindo esta lógica, a SEE/SP investe contra a autonomia das escolas, ao centralizar as decisões curriculares, ainda que afirme o contrário.

Articulando conhecimento e herança pedagógicos com experiências escolares de sucesso, a Secretaria pretende que esta iniciativa seja, mais do que uma nova declaração de intenções, o início de uma contínua produção e divulgação de subsídios que incidam diretamente na organização da escola como um todo e nas aulas. (FINI, 2008a, p. 8)

Desse modo, publicações da SEE apresentam os “princípios orientadores para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo” (SÃO PAULO, 2010, p. 7). As escolas não opinaram sobre os pressupostos e as necessidades de implantação de uma nova proposta curricular, sequer foram consultadas sobre suas experiências exitosas ou mesmo sobre as condições concretas de trabalho para o desenvolvimento dessas inovações. Uma vez mais, docentes, gestores e estudantes são desconsiderados. Os docentes viram-se aliados dos processos de tomada de decisões a eles diretamente afetas. Expropriados dos meios de produção de seu trabalho e do seu saber, tornam-se executores reincidentes. Viram seu cotidiano ser totalmente alterado ao serem obrigados a atender às novas diretrizes e metas definidas pela SEE, mediante a

adoção compulsória do *Jornal do Aluno*, no início do ano letivo de 2008 e das *Propostas Curriculares*, em 2009.

Nessa perspectiva, diretores e coordenadores tornam-se responsáveis pela *gestão do currículo*, assim definida no **Caderno do Gestor**: “o conjunto de iniciativas que devem ser adotadas na instituição como um todo, para que o *currículo proposto* se transforme em *currículo em ação* nas situações de ensino e de aprendizagem” (FINI, 2008b, p. 2).

A ingerência direta da SEE sobre a organização do trabalho docente no interior das escolas, obrigou-as a abandonar ou a “contornar” objetivos, metas e atividades propostas em seu PPP e trabalhar com o material didático elaborado pela SEE.

## DAS JUSTIFICATIVAS DA PESQUISA AÇÃO

O projeto<sup>2</sup> visou ampliar as ações já desenvolvidas na escola parceira. Em pesquisas anteriores,<sup>3</sup> após diagnóstico dos fatores impeditivos à consecução do PPP e atuação junto ao processo de construção e acompanhamento do *Plano de Gestão – 2007 – 2010*, tratamos da categorização das concepções e entraves relativos ao processo coletivo dessa construção. Confrontamos os princípios norteadores e metas às finalidades e objetivos propostos pela escola parceira, trabalhando coletivamente ações visando ao resgate da identidade da escola e sua credibilidade junto à comunidade, mediante: atividades envolvendo escola-família; participação nas HTPCs (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo) e em eventos realizados pela escola, tais como, exposições, feiras, festas; sessões de leitura, estudo e debates, a partir das sugestões/solicitações do coletivo escolar, considerando a formação continuada da/os docentes e especialistas de ensino.

Buscávamos em 2011 aprofundar a análise sobre os processos abordados, tendo em vista as novas circunstâncias e exigências:

2 “São Paulo faz Escola e Projeto Político-Pedagógico: onde está a autonomia escolar?” Desenvolvido no Núcleo de Ensino de Marília, com dois bolsistas Prograd.

3 Projetos: “O lugar do projeto político-pedagógico na escola pública: entre a concepção e a ação”, desenvolvido em 2007, e, em 2008, “A relevância do projeto político-pedagógico para a construção de uma escola pública de qualidade”.

1. a ingerência direta da SEE sobre a organização do trabalho docente e do currículo;
2. a necessidade de construção do PPP para o próximo quadriênio, considerando *dois fatores essenciais: a extinção da Escola de Tempo Integral e a necessidade de adaptar a escola parceira ao Ensino Fundamental de 9 anos, sem perder sua autonomia e filosofia;*
3. a necessidade de considerar, no cotidiano, as orientações das Propostas Curriculares.

Desse modo, a elaboração do projeto surgiu em atendimento às urgências detectadas e apresentadas pelo/as professores/as, direção e coordenação pedagógica da escola parceira.

Considerando os aspectos mencionados, nossa atuação seria enquanto *observadores-participantes* (JUNKER, 1971). Como em 2007 e 2008, a nossa identidade de pesquisadores e os objetivos do trabalho seriam totalmente conhecidos e compartilhados pela equipe escolar desde o início das atividades conjuntas.

## DA NOVA REALIDADE ESCOLAR DA ESCOLA PARCEIRA

O processo pelo qual o discurso neoliberal produz e cria uma “realidade” [...] acaba por impossibilitar que pensemos e busquemos outra realidade. (SILVA, 1994, p. 16)

A “nova” realidade escolar encontra sua completa definição nas palavras de Silva (1994). Mediante espanto inicial e impossibilidade crescente de penetrarmos na couraça que se havia construído e realizarmos um trabalho coletivo, deparamo-nos com uma escola esfacelada: a maioria do corpo docente havia se renovado; antigos docentes, deslocados do conjunto, trabalhavam mais individualmente; professor coordenador responsável pelas questões didático-pedagógicas, assoberbado de trabalho burocrático, e diretor buscando atender a todas as demandas da nova configuração da escola: alunos de outras regiões da cidade, identidade perdida – “aquela” escola tão democrática e coletivamente construída havia se desvanecido. O mais perverso desta situação era o desalento, a revolta e o estranhamento em relação ao trabalho e suas determinações de cunho filosófico, político, metodológico e, sobretudo com relação às relações humanas, interpessoais e de poder. O *outro* era o inimigo. Declarações como: “Não queremos

pais na escola.” “Os alunos não têm jeito.” “Só conseguimos trabalhar mediante a intervenção do Conselho Tutelar ou da polícia.” “O projeto político-pedagógico não pode nos auxiliar.”

Enfim, a escola encontrava-se em uma situação limite que tanto poderia alavancar outras perspectivas e desejo de construção de modalidades alternativas de trabalho – espaço de possibilidades –, como colocar os docentes na defensiva, fechados ao diferente, ao novo, ao devir. Foi o que ocorreu. Ainda que reclamassem dos Cadernos do Professor e do Aluno, poucos ousavam conceber suas próprias práticas. Pequeno número de docentes trabalhava de modo democrático, comprometido e competente, não abdicando de seu legítimo direito de conceber e planejar seu trabalho: os que haviam restado da antiga configuração escolar. Não encontrando eco, desenvolviam trabalhos solitários.

Não fomos aceitos, os novos docentes queriam propostas prontas, qualquer intervenção desacreditada e, às vezes, ridicularizada. A vice-diretora, comprometida e conhecedora do contexto onde se insere a escola, com forte sentimento de pertença, assim resumiu o sentimento reinante: “estamos tão cansados e sem perspectivas, que não conseguimos pedir ajuda”.

Diante da inutilidade de nossos esforços, em meados do ano letivo redirecionamos nossos objetivos para a atuação da equipe gestora e pedagógica – diretora e vice, coordenador pedagógico.

## A ÊNFASE NA GESTÃO: O CUMPRIMENTO DE METAS

Gestor, é essencial terminar o ano de 2009 com encaminhamentos claros para a revisão da proposta pedagógica e a articulação dos planos de curso e ensino das disciplinas, por série e bimestre, para sua retomada no início do ano seguinte, [...]. As propostas vêm sendo implementadas e, definitivamente, em 2010, devem ser colocadas em ação desde o primeiro dia de aula. Houve excelente receptividade diante dessas propostas [...]. As escolas da rede se identificaram com o currículo proposto. [...] a escola tem uma Proposta Pedagógica em ação que precisa sempre ser aperfeiçoada, mas não pode ser abandonada. [...] observe que aqui entra a autonomia da Proposta Pedagógica da escola em decidir como irá gerenciar o seu currículo no próximo ano, com base na análise do que foi realizado neste ano. (SÃO PAULO, 2009, p. 15-6)

Nos *Cadernos do Professor*, organizados por bimestre e por disciplina são apresentadas situações “para orientar o trabalho do professor no ensino dos

conteúdos disciplinares específicos”, no entanto, mais que isso, “conformam” e “pasteurizam” a prática docente, como se depreende das orientações abaixo. Conteúdos, habilidades e competências, organizados por série e

[...] *acompanhados de orientações para a gestão da sala de aula, para a avaliação e a recuperação, bem como de sugestões de métodos e estratégias de trabalho nas aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares.* (FINI, 2008, p. 9, grifos nossos)

As expressões **gestão do currículo** e **gestão da sala de aula** já apontam que o *modelo burocrático* de currículo (SACRISTÁN, 2000) subsidia a opção da SEE e que esta se filia tardia e de forma sofisticada ao *paradigma técnico-linear*, cujo maior expoente foi Tyler (1974), operando no sentido de uma *retylerização*. Tomamos este conceito emprestado de Pacheco e Pereira (2007), que assim o definem:

Retorno a Tyler (*back to Tyler*), aceitando-se que o currículo é um plano, um dispositivo normativo definido pela administração, embora possa ser gerido pelos professores, desde que essa gestão seja controlada pelo currículo nacional e pela avaliação estandardizada. (PACHECO; PEREIRA, 2007, p. 372)

Para Tyler, a educação “é um processo que consiste em modificar os padrões de comportamento das pessoas [...] num sentido lato que inclui pensamentos e sentimentos, além da ação manifesta” (TYLER, 1974, p. 5). Com uma lógica instrumental, o autor afirma que suas ideias visam desenvolver uma base racional “para considerar, analisar e interpretar o currículo e o programa de ensino de uma instituição educacional. [...] Este livro apresenta, em linhas gerais, um modo de encarar um programa de ensino como *instrumento eficiente de educação*” (TYLER, 1974, p. 1, grifos nossos).

“A análise das propostas de Tyler permite verificar que o interesse subjacente é técnico, ou seja, de controle, e que seu paradigma é um paradigma técnico-linear de reação em cadeia [...]” (DOMINGUES, 1986, p. 355).

É possível também depreender que o *modelo intervencionista e burocrático* de currículo está presente na *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*. Assim podemos identificar, juntamente com Sacristán (2000), que “a administração regula o currículo determinando conteúdos, aprendizagens [...] e aspectos relacionados com a educação (hábitos, habilidades, atitudes)”. Igualmente intervém “na hora de propor sugestões metodológicas” (SACRISTÁN, 2000, p. 140).

Nessa perspectiva, compete aos gestores regularem o currículo, no sentido de sua gestão. Após a publicação do Caderno do Gestor – Versão inicial (2008), a SEE enviou a Diretores, Vice Diretores e Professores Coordenadores vários cadernos específicos sobre a *Gestão do Currículo da Escola* (2009; 2010).

Como a *gerência* da escola e do currículo também é controlada, o *Caderno do Gestor – Gestão do Currículo da Escola*, v. 3 (2009) regula a atuação de dirigentes e coordenador indicando, inclusive por meio de vasta legislação produzida no período, como deve ser preparada a escola para a avaliação final do ano; como devem ser planejadas e conduzidas as reuniões de Conselho de Classe e Série; como associar este conselho final ao processo de avaliação da escola e do aluno; como associá-lo aos processos de replanejamento e construção da Proposta Pedagógica da escola para o ano seguinte, sugerindo procedimentos para organizar essas reuniões de conselho final e preparar a escola para o encerramento do ano.

A SEE não deixa espaço algum para a escola, de posse de sua autonomia, construir e preservar sua identidade e atender a sua comunidade específica, todos os seus passos são normatizados e controlados. Dessa forma não há como os agentes escolares construir o *seu* coletivo, sua cultura institucional, com suas características próprias. Tudo é padronizado e devidamente pasteurizado. O tempo de realização das atividades também é cronometrado e os gestores têm que prestar contas, mediante relatórios circunstanciados, do trabalho desenvolvido na escola.

O volume 1 do *Caderno do Gestor – Gestão do Currículo na Escola* (2010) retoma princípios considerados fundamentais pela administração do sistema e trata sobretudo da legislação e normatização referente à elaboração do Plano de Gestão e Proposta Pedagógica – o projeto político-pedagógico, plano de curso, plano de ensino e de plano de aula.

Segundo a legislação, o Plano de Gestão é um documento coletivo produzido pela escola, que define a sua identidade própria, os objetivos comuns da comunidade escolar e o acompanhamento e a avaliação das ações previstas na Proposta Pedagógica. (SÃO PAULO, 2010, p. 4)

Do ponto de vista do arcabouço teórico-metodológico por nós adotado, essa definição é perfeita, contudo, como deve ser esse processo de construção, acompanhamento e avaliação pretendido pela SEE? Como equilibrar todas as tensões,

contradições, histórias individuais e coletivas que se constroem na instituição escolar, e a constroem, com as normatizações e regras exigidas pelo sistema, dentro do quadro formal estabelecido que pressupõe a uniformização? Assim, à página seguinte, o mesmo caderno afirma:

Nos cadernos anteriores enfatizamos a reconstrução da proposta Pedagógica da escola, tendo em vista a implantação da proposta Curricular do Estado de São Paulo, e destacamos a importância do diagnóstico, do planejamento, da definição dos conteúdos de ensino e dos diferentes processos de avaliação, inclusive dos de recuperação. (SÃO PAULO, 2010, p. 4)

Ou seja, não sobra espaço para a escola colocar-se com sua autonomia e identidade própria, uma vez que, ao definir a seleção do conteúdo, sua organização e distribuição no cotidiano escolar, bem como os processos de avaliação, no limite a SEE está *enformando* a totalidade do processo educativo e da ação pedagógica propriamente dita, função precípua da escola.

Desse modo, as avaliações externas “conformam” o currículo, ainda que a SEE reafirme, em seus documentos, que a escola tem autonomia para decidir sobre ele. Nesse sentido,

O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) tem por objetivos oferecer indicadores aos educadores da rede, nos níveis central, regional e local, para o acompanhamento das metas a serem atingidas pela rede estadual e pelas escolas, em relação à evolução da qualidade das aprendizagens por meio da avaliação do desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos [...]. Com a interpretação pedagógica, a escola pode comparar seus resultados com seus próprios objetivos, observando, por exemplo, em que medida as habilidades planejadas para serem aprendidas pelos alunos foram, realmente, desenvolvidas. Ou seja, o Saresp [...] é, também, uma autoavaliação da escola. Além da análise do Boletim da Escola, sugere-se que o gestor releia os nove documentos publicados e distribuídos em 2009 sobre o Saresp em que estão dispostos os conceitos mais estruturantes dessa avaliação. (SÃO PAULO, 2010, p. 22)

Como os resultados dessa avaliação direcionam a distribuição de bônus às escolas e aos docentes, as instituições escolares trabalham em função do alcance dos indicadores e metas preconizados pela SEE, segundo o *paradigma da melhoria da qualidade da educação* preconizado pelo Banco Mundial (TORRES, 2009).

## CONSIDERAÇÕES À GUIA DE CONCLUSÃO

A pedra de toque das ideias e concepções transmitidas pelos *Cadernos do Gestor* volta-se para o cumprimento das metas estabelecidas a médio e longo prazo. Segundo o *Programa de Qualidade da Escola* (2010), gerado em consonância com os objetivos de movimentos pela educação, tais como “Compromisso Todos pela Educação”, desconsiderando a contribuição de gestores, docentes e demais agentes educacionais que atuam nas escolas da rede estadual, num processo de privatização da educação pública, pois empresários sabem o que é melhor para a educação, não os educadores.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Governo Federal, o Programa de Qualidade das Escolas (PQE) do Governo do Estado de São Paulo e o movimento da sociedade civil “Compromisso Todos Pela Educação” (TPE) se constituem em mobilizações que buscam atender a essa demanda essencial. O “Compromisso Todos pela Educação” estabelece cinco metas que visam garantir Educação Básica de qualidade para todos os Estados brasileiros em 2021, bicentenário da Independência do Brasil. O PQE está alinhado com este Compromisso, na medida em que estabelece metas claras e transparentes para a melhoria da qualidade do ensino para cada escola da rede estadual paulista. A grande inovação do PQE em 2008 foi propor metas de longo prazo para a melhoria de toda a rede estadual de ensino e, junto com elas, estabelecer metas anuais específicas para cada escola, com o objetivo de garantir que todas elas atinjam a meta de longo prazo. As metas anuais servem como um guia da trajetória que as escolas devem seguir, fornecendo subsídios para a tomada de decisões dos gestores e demais profissionais ligados ao sistema educacional da rede estadual paulista. (São Paulo, 2010, p. 7-8)

Nesse sentido, a SEE espera que o cumprimento das metas estabelecidas conduza, a cada ano, a melhorias significativas na qualidade das escolas, de modo a refletir esforços pedagógicos capazes de elevar o desempenho dos estudantes, garantindo que uma proporção cada vez maior de alunos domine um sólido conhecimento dos conteúdos e habilidades esperados para a etapa de escolarização em que se encontram.

Entretanto, essas metas não buscam exatamente a melhoria qualitativa da educação, de modo a possibilitar que crianças e jovens tenham acesso a patamares superiores da cultura letrada, da ciência, das artes, mas possam inserir-se na sociedade como trabalhadores e, sobretudo, como consumidores. Por outro lado, à

escola cabe apenas delinear as metas intermediárias de acordo com suas especificidades, tendo em vista, porém, as metas em longo prazo estipuladas pela SEE.

Com as metas de longo prazo pretende-se que as escolas públicas da rede estadual do Estado de São Paulo atinjam índices comparáveis aos dos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que são os mais bem colocados do mundo em termos de qualidade da educação. Para que o Estado possa cumprir tais metas, foram atribuídas metas anuais para cada escola, considerando sua distância da meta de longo prazo. Embora as metas para 2030 sejam iguais para toda a rede, as metas intermediárias respeitam o ponto de partida de cada escola. Deste modo, cada escola possui metas intermediárias próprias, ou seja, metas anuais que consideram as peculiaridades da escola e que estabelecem passos para a melhoria da qualidade de acordo com aquilo que é possível a escola atingir e do esforço que precisam realizar. Por um lado, escolas com baixos valores de IDESP têm um caminho mais longo a percorrer em relação àquelas escolas com valores de IDESP mais elevados. Por outro lado, pequenas iniciativas ou mudanças na rotina das escolas com baixos indicadores geram avanços muito maiores do que para escolas que já apresentam indicadores elevados. Desta forma, todas as escolas têm as mesmas condições de cumprir as metas que foram estabelecidas. (SÃO PAULO, 2010, p. 9)

O IDESP passa a referenciar o trabalho desenvolvido na e pela escola, pois ao pretender promover “a melhoria da qualidade e a equidade do sistema de ensino da rede estadual paulista”, o *Programa de Qualidade da Escola*

[...] avalia anualmente cada escola estadual paulista de maneira objetiva, a fim de acompanhar a qualidade do serviço educacional prestado, e propõe metas para o aprimoramento da qualidade do ensino que oferecem, a partir do IDESP – indicador que mede a qualidade das escolas. Assim, o programa cumpre o papel de apoiar o trabalho das equipes escolares no esforço da melhoria da educação e de permitir que os pais de alunos e a comunidade possam acompanhar a evolução da escola pública paulista. Em 2008, a SEE-SP divulgou o IDESP de 2007 da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental (EF) e da 3ª série do Ensino Médio (EM) para cada escola estadual paulista, bem como as metas de qualidade para o ano de 2008. Em 2009, por sua vez, divulgou o IDESP 2008 para as mesmas séries, além das respectivas metas para 2009. Além disso, a SEE-SP desenvolveu um programa especial de acompanhamento e apoio às escolas com os menores valores do IDESP nas 4ª e 8ª séries do EF e na 3ª série do EM, em ambos os anos. *Esta nota técnica apresenta as formas de*

*cálculo do IDESP, do Índice de Cumprimento de Metas e do Adicional por qualidade (IQ), que regem o pagamento da bonificação por resultado.* (SÃO PAULO, 2010, p. 1, grifos nossos)

Antes que a nossa análise se torne redundante e cansativa, consideramos que as próprias palavras e expressões utilizadas nos documentos produzidos pela SEE demonstram concepções, pressupostos e ideais coerentes com as políticas públicas preconizadas pelo pensamento pós-moderno, neoliberal, pragmatista, ou a denominação que se queira a ele atribuir e por nós exaustivamente analisadas.

Apenas para exemplificar, tomemos duas expressões chave do discurso da SEE: *serviço educacional prestado e pagamento da bonificação por resultado* currículo. A primeira demonstra-nos que educação pública não é mais um direito do cidadão e obrigação do Estado, conforme figura na nossa Constituição de 1988, ao se tornar um serviço prestado. O pagamento por produtividade ou resultado, por meio de bônus, também é um princípio estruturante das políticas neoliberais ao prever a reestruturação do mercado de trabalho, mediante a substituição do salário fixo por remuneração por trabalho realizado, vinculado à obtenção de metas.

Nesse contexto atual, ao nos aproximar da escola pública, precisamos partir das concepções e paradigmas dominantes e naturalizados, reconstruindo o “conhecimento de elite” (GRAMSCI, 1971 apud APPLE, 2011, p. 15) em suas formas e conteúdos, de modo a que sirvam às necessidade sociais no sentido de uma educação contra-hegemônica.

## REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. O mapeamento da educação crítica. In: APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. *Educação crítica: análise internacional*. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 14-32.
- BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez., 2004.
- CAMPOS, M. M. *Reformas educacionais: impactos e perspectivas para o currículo*. Disponível em: <<http://claudioalex.multiply.com/reviews/item/536>>. Acesso em: 21 jul. 2008.
- DIAS, E. F., MINTO, L. W. Ensino superior em SP: expansão privatista e consequências na educação básica. *Revista ADUSP*, n. 46, jan. 2010.
- DOMINGUES, J. L. Interesses humanos e paradigmas curriculares. *Revista Brasileira de Educação*, Brasília, v. 67, n. 156, p. 531-366, mai./ago., 1986.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, n. 18, p. 35-40, set./out./nov., 2001.

FINI, M. I. (Coord.) *Proposta curricular do Estado de São Paulo*. São Paulo: SEE, 2008a.

\_\_\_\_\_. *Caderno do Gestor*. São Paulo: SEE, 2008b. (Versão preliminar).

GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

GIROUX, H. & MCLAREN, P. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, T. T. & MOREIRA, A. F. (Orgs.). *Territórios contestados*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GRUNDY, S. *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata, 1991.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrinante. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 163-183, dez., 1999.

KEMMIS, S. *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata, 1998.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACDONALD, J. B. Curriculum and human interests. In: PINAR, W.F. (Comp.). *Curriculum theorizing: the reconceptualistas*. Berkeley: McCutchan Publishing, 1975.

MACEDO, R. S. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2007.

MÉSZAROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORAES, M. C. M.; TORRIGLIA, P. Sentidos de ser docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, M. C. M. (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PACHECO, J. A.; PEREIRA, N. Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 131, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, p. 371-398, mai./ago., 2007.

PONTECORVO, C. Teoria do currículo e sistema italiano de ensino. In: MARAGLIANO, R. (Org.). *Teoria da Didática*. São Paulo: Cortez, 1985, p. 37-71.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Resolução SE nº 92, de 19 de dezembro de 2007. *Legislação de Ensino Fundamental e Médio*. Estadual. RAMA, L. M. J. S. et al. (Comp. e Org.): São Paulo: SE/CENP, 2006, v. LXIV, jul.-dez., 2007, p. 196-203.

SÃO PAULO (Estado). Governo do Estado de São Paulo. Secretaria da Educação. *Programa de qualidade da escola*. Nota técnica. São Paulo: SEE, 2010.

\_\_\_\_\_. *Caderno do gestor: Gestão do currículo*. Coord. geral Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2009, v. 3.

\_\_\_\_\_. *Caderno do gestor: Gestão do currículo*. Coord. geral Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2010, v. 1.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Estado lança 10 metas para a educação até 2010. Disponível em: <<http://www.pnbe.org.br/website/artigo.asp?cod=1856&idi=1&moe=76&id=5334>>. Acesso em: 20 jul. 2011.

SILVA, T. T. A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: SILVA, T. T. & GENTILI, P. (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: Visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 9-29.

SOUZA, A. N. *A racionalidade econômica e a política educacional em São Paulo*. Disponível em: <<http://www.microeducacao.com.br/Textos/Planoeducacao2007.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2010.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2000.

TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez: PUCSP: Ação Educativa, 1996.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 125-194.

TYLER, R. W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1974.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

# 2

## O PROJETO SÃO PAULO FAZ ESCOLA E O ENSINO DE GEOGRAFIA: ALGUMAS REFLEXÕES A PARTIR DO ENSINO BÁSICO DA CIDADE DE MARÍLIA

---

Noemia Ramos Vieira

Faculdade de Filosofia e Ciências/Unesp/Marília

**Resumo:** No âmbito estadual as últimas ações, direcionadas á uma inovação curricular para o ensino de geografia vêm ocorrendo, desde o ano de 2007, no bojo das ações propostas pela Secretaria da Educação de São Paulo para atingir as metas estabelecidas pela agenda de educação do Governo Serra para o período 2007 a 2010. Entre as ações implantadas têm-se aquelas voltadas à elaboração e divulgação das propostas curriculares da educação básica de São Paulo, com a indicação das expectativas de aprendizagem para todos os alunos em cada disciplina, série e ciclo do Ensino Fundamental e Médio. Em breve leitura das metas da referida agenda, verificam-se intenções do poder público em melhorar as condições de aprendizado para os estudantes e de trabalho para os professores. Porém, há que se ressaltar a importância de uma fiscalização incisiva, por parte da sociedade, das ações lançadas pelas autoridades políticas para o cumprimento das metas e também da qualidade dos resultados obtidos. Debater sobre essas ações se faz imprescindível para que as metas estabelecidas sejam atingidas qualitativamente. Desta feita o presente trabalho traz algumas reflexões para contribuir com o debate. Trata-se de informações obtidas a partir de uma pesquisa contextualizada no Projeto Núcleo de Ensino da Unesp durante o ano de 2011. Com apoio financeiro da Prograd.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia; currículo de Geografia; cartografia escolar.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A ciência geográfica, como um dos componentes curriculares do ensino básico, devido a sua natureza teórico-metodológica, mostra-se como um importante instrumento de conscientização do indivíduo a respeito de sua realidade espacial e de seu papel social dentro dessa realidade. Fato este que poderá contribuir para possíveis transformações da sociedade. Uma condição importante para a construção de um ensino de geografia comprometido com a formação do aluno-cidadão é a sua constante atualização teórico-metodológica em relação ao conhecimento

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

que se produz na universidade. Nesse sentido a Geografia Escolar, apesar de se diferenciar em alguns aspectos da Geografia Acadêmica, deve estar sempre sintonizada com os avanços e inovações teórico-metodológicas ocorridas com esta última. Esta deve se construir levando em consideração a estrutura, a organização interna e a forma como é organizada e pensada a ciência geográfica.

Em linhas gerais, a atualização da geografia escolar se efetiva através de dois caminhos: o da reelaboração dos conteúdos curriculares e o do processo de formação continuada do professor em exercício. Nesse processo, a articulação entre professores de Geografia do ensino básico e os especialistas da Universidade constitui importante elemento.

No âmbito estadual as últimas ações, direcionadas á uma inovação curricular para o ensino de geografia vêm ocorrendo, desde o ano de 2007, no bojo das ações propostas pela Secretaria da Educação de São Paulo para atingir as metas estabelecidas pela agenda de educação do Governo Serra para o período 2007 a 2010.

Essa agenda estabelece dez metas a serem atingidas para a melhoria da qualidade da educação pública no Estado de São Paulo. Entre as ações implantadas para alcançar tais metas têm-se aquelas voltadas à elaboração e divulgação das propostas curriculares da educação básica de São Paulo, com a indicação das expectativas de aprendizagem para todos os alunos em cada disciplina, série e ciclo do Ensino Fundamental e Médio.

Em breve leitura das metas da referida agenda, verificam-se intenções do poder público em melhorar as condições de aprendizado para os estudantes e de trabalho para os professores. Porém, há que se ressaltar a importância de uma fiscalização incisiva, por parte da sociedade, das ações lançadas pelas autoridades políticas para o cumprimento das metas e também da qualidade dos resultados obtidos. Debater sobre essas ações se faz imprescindível para que as metas estabelecidas sejam atingidas qualitativamente.

No que tange ao ensino de geografia o debate deve ter início a partir de uma análise da natureza teórico-metodológica do ensino proposto pelo referencial curricular elaborado pela Secretaria de Educação de São Paulo. É muito importante que ocorra reflexões, por parte dos profissionais envolvidos e dos especialistas da área, a respeito da qualidade do ensino que se propõe e se veicula no referido documento. Outro ponto importante deste debate são os impactos efetivos destas mudanças curriculares na aprendizagem dos alunos.

Assim diante da oportunidade de submissão de um projeto de pesquisa junto ao Programa do Núcleo de Ensino da Unesp vislumbrou-se a possibilidade de contribuir com esse debate a partir da apresentação do Projeto de pesquisa intitulado *“O Projeto São Paulo Faz escola e seus impactos no Ensino de Geografia: uma análise a partir do ensino básico da cidade de Marília”*.

Desta feita o objetivo do presente trabalho é o de apresentar alguns resultados obtidos a partir do desenvolvimento do projeto supracitado. Projeto este que é parte integrante da pesquisa trienal que se intitula *“A nova agenda de educação do Governo Serra e o ensino de geografia: um estudo da natureza teórico-metodológica da Geografia veiculada pela Proposta Curricular da Educação Básica de São Paulo”*.

O desenvolvimento do trabalho contou com o envolvimento da Professora Noemia Ramos Vieira e da aluna-bolsista Rosângela Teixeira Gonçalves, discente do curso de Licenciatura em Ciências Sociais. Nos itens a seguir serão apresentadas informações sobre os caminhos metodológicos seguidos e também algumas informações importantes obtidas com a pesquisa.

## CAMINHOS METODOLÓGICOS

Com a finalidade de nortear as ações docente e discente foram elencados os seguintes objetivos:

1. Investigar junto aos alunos do Ensino básico alguns impactos da implantação do referido currículo no processo de ensino e aprendizagem de geografia;
2. Analisar se os conteúdos e os conceitos geográficos, os quais são veiculados pelo material didático, estão sintonizados com as inovações teórico-metodológicas ocorridas nos últimos anos com a ciência geográfica.

Inicialmente buscou-se obter junto aos alunos algumas informações sobre o material didático de Geografia que é oferecido às escolas pela Secretaria de Educação.

A escola selecionada foi aquela na qual a aluna-bolsista realizava o estágio supervisionado obrigatório do curso de Licenciatura em Ciências Sociais. Os alunos envolvidos foram aqueles que cursavam o último ano do ensino básico, qual seja a terceira série do ensino médio. Esta escolha se deu pelo fato de serem estes alunos que tiveram em contato com o material didático desde o ano de 2008 –

ano de sua implantação – e que por isso, em tese possuem melhores condições de reflexões sobre o mesmo.

O numero de alunos entrevistados foi 69. As investigações giraram em torno dos seguintes pontos: idade, escolaridade, carreira pretendida, as aulas de geografia, o material didático de geografia seus pontos negativos e seus pontos positivos.

A partir das informações obtidas com as entrevistas dos alunos partiu-se para a segunda etapa da pesquisa a análise da natureza teórico/metodológica do conhecimento geográfico veiculado pelo material didático oferecido aos alunos, em específico se este acompanha as ultimas inovações ocorridas com a Geografia no âmbito da academia.

Tendo em vista a diversidade de temas e de teorias da Geografia contida no material dos alunos optou-se por analisar a natureza do conteúdo cartográfico veiculado pelo referido material didático tendo em vista que este foi o conteúdo que mais teve presença na conversa com os alunos.

Nas próximas linhas serão apresentados os resultados da pesquisa.

## RESULTADOS OBTIDOS

No que tange a entrevistas com os alunos algumas informações relevantes foram obtidas.

A maioria dos alunos – 80 por cento – considera a Geografia como uma matéria de ensino bastante importante para suas vidas. Ao serem chamados para justificar esta importância, os alunos em sua maioria, disseram que consideram uma matéria importante pelo fato desta ajudar a entender melhor os mapas e a conhecer melhor o mundo. Neste momento ficou claro que os alunos estabelecem íntimas relações entre a cartografia e a Geografia. Alguns alunos consideram Geografia como sinônimo de Cartografia.

Ao serem questionados se as aulas de Geografia tornaram-se mais interessantes com a implantação do caderno do aluno, 54% disseram que sim, 46% disseram que não.

Quando questionados sobre um ponto positivo do caderno do aluno as respostas giraram em torno de elementos da cartografia. A maioria dos alunos apontou como ponto positivo a existência de mapas e de ilustrações que tornaram o conteúdo mais fácil, mais atual e mais interessante. Além disso, os alunos apontaram que o fato de possuir um material para o aluno não os obriga a copiarem o

conteúdo da lousa como antes. Outro ponto positivo apontado foi o de que o material ajuda na compreensão da linguagem dos mapas.

No que diz respeito ao ponto negativo do material os alunos opinaram que alguns textos são superficiais e sem sentido e que é possível encontrar informações erradas em alguns textos.

No que tange a análise da natureza do conhecimento cartográfico veiculado pelo documento algumas informações serão expostas a seguir.

Diante da abrangência do tema e dos limites relativos à formatação do texto procurou-se aqui focar as reflexões em torno de uma das dimensões do conhecimento geográfico escolar, qual seja a natureza teórica e metodológica do conhecimento cartográfico que se propõe no referencial curricular de Geografia. De forma específica as reflexões que serão apresentadas giraram em torno das seguintes questões: o material didático de geografias apresenta conteúdos de ensino capazes de levar o aluno a se apropriar das técnicas cartográficas de leitura e representação do espaço? Como se contextualizam esses conteúdos? Eles se encontram integrados à análise do espaço geográfico ou são apresentados como conteúdos em si caracterizando uma dicotomia entre Geografia e Cartografia?

Antes de apresentação dos resultados da análise serão apresentadas algumas considerações a respeito do objeto de estudo da Geografia e de seu ensino e das relações existentes entre a ciência geográfica e a Cartografia.

A Geografia juntamente com a Antropologia, a História, a Economia e a Filosofia são classificadas como ciências sociais, isto significa que elas têm como campo de investigação científica, a sociedade. Porém, é importante não perder de vista que estas ciências diferenciam-se entre si pela dimensão da sociedade que se propõem a investigar.

A ciência geográfica tem se construído historicamente como uma ciência que estuda a sociedade em sua dimensão espacial. O que significa dizer que ela terá como preocupação estudar a sociedade investigando a lógica que preside a sua organização espacial.

Corrêa (1986) que em uma discussão a respeito do objeto de estudo da ciência geográfica afirma: “o objeto da geografia é, portanto, a sociedade, e a geografia viabiliza o seu estudo pela sua organização espacial” (p. 53).

Pode-se então dizer que o objeto da Geografia é a organização espacial da sociedade, ou seja, o espaço geográfico.

Um ponto importante dessa discussão é a necessidade de o geógrafo levar em consideração o movimento histórico-social de construção do espaço. Este deve ser concebido como um fator e não como causa, pois ele “testemunha a realização da história, sendo ao mesmo tempo, passado presente e futuro” (SANTOS, 1997, p. 124).

Carlos ressalta que

O espaço geográfico é produto, condição e meio para a reprodução das relações sociais no sentido amplo de reprodução da sociedade, num determinado momento histórico – um processo que se define como social e histórico; o que significa que há uma relação necessária entre espaço e sociedade. (CARLOS, 2001, p. 65)

Nesse contexto, a análise dos objetos do espaço deve levar em conta o movimento da história, pois o valor dos elementos do espaço varia com o tempo. A “cada momento histórico cada elemento muda seu papel e a sua posição no sistema temporal e no sistema espacial, e, a cada momento, o valor de cada qual deve ser tomado da sua relação com os demais elementos e com o todo” (SANTOS, 1985, p. 9).

Nesses termos, compreender o espaço geográfico é compreender a dinâmica histórica da sociedade. É compreender que o “espaço é resultado da ação dos homens sobre o próprio espaço intermediados pelos objetos naturais e artificiais” (SANTOS, 1996, p. 71). É compreender a relação dialética existente entre espaço e sociedade.

Portanto qualquer investigação de natureza geográfica envolve o uso de métodos e procedimentos que deem conta de investigar as múltiplas relações existentes entre os fenômenos sociais e sua espacialização, ou seja, o “trato com o espaço” é o que separa o campo de atuação da Geografia e das demais ciências sociais. Daí a importância do conhecimento cartográfico para o geógrafo.

No processo de representação e sistematização do conhecimento geográfico as técnicas cartográficas constituem uma importante linguagem da Geografia.

Para Francischetti (2004, p. 7) a linguagem cartográfica, através de plantas, croquis, mapas, globos, fotografias, imagens de satélites, gráficos, perfis topográficos, maquetes, textos e outros meios, “é utilizada na Geografia para representar o espaço geográfico e também para comunicar informações sobre este”.

Segundo Castrogiovani (2002, p. 38), para a Geografia a cartografia oferece a compreensão espacial do fenômeno. Trata-se de uma linguagem que tanto para o uso cotidiano como o científico ela tem uma importante função prática. Para este autor ela constitui um instrumental importante no conhecimento, domínio e controle de um território.

Martins (2010, p. 4), considera que

[...] a Cartografia sempre esteve no cerne dos conhecimentos geográficos, pois, desde o seu nascimento, tem contribuído tanto para o processo de descobertas e conquistas do espaço pelo homem, quanto para a compreensão, representação e conhecimento do objeto da Geografia: o espaço geográfico.

Por este motivo este autor, considera que a cartografia pode ser integrada ao corpo do conhecimento geográfico. Isto porque ela contribui para a construção e a representação das relações sociais em interação com o espaço concreto.

Transferindo estas reflexões para o campo do ensino temos que o objetivo da Geografia escolar é o de levar aluno a compreender o espaço geográfico como o espaço das relações existentes entre sociedade e natureza (BRASIL, 1998).

Assim nas series do ensino básico, de modo específico no nível de escolaridade compreendido entre o quinto ano do ensino fundamental à terceira série do ensino médio, deverá ser realizado com aluno um estudo sistemático sobre o instrumental teórico-metodológico utilizado pela ciência geográfica para a análise e compreensão do espaço geográfico em suas diversas escalas. O professor deverá promover o contato do aluno, e conseqüentemente sua apropriação, com conteúdos que os conduzam a uma compreensão do espaço geográfico como um espaço social, concreto e em movimento. Portanto, “um estudo do espaço assim concebido requer uma análise da sociedade e da natureza, e da dinâmica resultante da relação entre ambas” (CAVALCANTI, 2002, p. 13).

O que significa dizer que os conteúdos a serem ensinados deverão ser aqueles que levem o aluno a compreender tanto as determinações naturais como as histórico-sociais envolvidas na produção do espaço. Tanto natureza quanto sociedade devem ser analisadas em suas especificidades e dinâmicas próprias, bem como nas suas interações.

Essas reflexões conduzem a um questionamento: E a cartografia? Qual lugar ela ocupa nesse processo?

Em linhas Gerais a cartografia é a ciência da representação gráfica da superfície terrestre, tendo como produto final o mapa. Nesse sentido esta ciência é responsável pela construção do principal instrumento de análise e de sistematização dos estudos sobre o espaço geográfico. Sua importância para a Geografia é bastante expressiva.

Para Castrogiovani (2002, p. 39), “o aluno precisa ser preparado para ler representações cartográficas. Só lê mapa quem aprendeu a construí-los”.

Oliveira (2007, p. 16) afirma:

O mapa ocupa um lugar de destaque na Geografia, por que é ao mesmo tempo instrumento de trabalho, registro e armazenamento de informação, além de um modo de expressão e comunicação, uma linguagem gráfica.

Em estudo anterior ao de Castrogiovani (2002) e Oliveira (2007), Souza também discorre sobre a importância da linguagem cartográfica no ensino de Geografia. Para este autor a linguagem cartográfica indubitavelmente deve ser utilizada no ensino, pois esta

[...] representa a territorialidade dos diferentes fenômenos, razão de ser da própria ciência geográfica. Em outras palavras, é inconcebível ensinar, fazer, entender a realidade do ponto de vista geográfico sem a utilização de mapas bem elaborados. (SOUZA, 2001, p. 51)

Para Castrogiovani (2002, p. 39) “o fundamental no ensino de Geografia é que o aluno/cidadão aprenda a fazer uma leitura crítica da representação cartográfica, isto é, decodificá-la, transpondo suas informações para uso do cotidiano”.

Assim, concomitante aos conteúdos de ensino que se originam a partir dos conceitos e das teorias produzidas pela ciência geográfica o ensino de geografia deve, também, garantir ao aluno conteúdos que o leve a uma apropriação da linguagem cartográfica, a fim de garantir a caracterização da Geografia como uma ciência que estuda a sociedade em sua dimensão espacial.

Na opinião de Cavalcanti (2002) os conteúdos da cartografia

[...] ajudam a abordar os temas geográficos, os objetos de estudo e ajudam a responder àquelas perguntas: *Onde? Porque nesse lugar?* Ajudam a localizar os fenômenos, fatos e acontecimentos estudados e a fazer correlações entre eles, são referências para o raciocínio geográfico. (CAVALCANTI, 2002, p. 16)

Nesse sentido a cartografia não deve ser considerada pelo professor como um conteúdo em si, uma simples técnica, um conteúdo a ser ensinado de forma desvinculada do estudo do espaço geográfico. Os conteúdos da cartografia devem ser concebidos como instrumentos que possibilitam ao aluno “pensar significativamente o conhecimento do espaço geográfico através da leitura e entendimento das representações cartográficas para além do objeto, ou seja, na constituição de seu significado” (FRANCISCHETT, 2007, p. 1).

Não basta que os estudantes nas aulas de geografia se apropriem da linguagem cartográfica de forma mecânica e pragmática, é preciso que estes aprendam a

[...] representar e (de)codificar as informações expressas por ela. O conhecimento dos lugares dá-se mediante o entendimento de suas representações e do significado nelas contido. Ou seja, as representações originam-se a partir da necessidade de orientação, de localização, da comunicação e do interesse do homem. (FRANCISCHETT, 2007, p. 1)

O ensino e o estudo das representações cartográficas precisam estar articulados ao estudo do espaço geográfico a partir de em uma “metodologia que seja participativa e que faça o aluno um sujeito capaz de atribuir sentidos diversos ao socialmente estabelecido” (FRANCISCHETT, 2007, p. 11-12).

Estas reflexões convergem para a conclusão de que a linguagem cartográfica por ser, para a ciência geográfica, um dos procedimentos de construção e sistematização do conhecimento é considerada no contexto do ensino como um conteúdo procedimental.

Isso remete às reflexões que vem sendo realizadas por alguns especialistas da educação a respeito da ampliação do significado de conteúdos de ensino. Para Cool (1998) uma das condições para romper com um ensino centrado excessivamente “na memorização mais ou menos repetitiva de fatos e conceitos e na assimilação mais ou menos compreensível de conceitos e sistemas conceituais” (p. 15) é considerar, na construção do currículo, três tipos de conteúdos: os conteúdos conceituais, os conteúdos procedimentais e os conteúdos atitudinais.

Em linhas gerais, os conteúdos conceituais são interpretados como os fatos e os conceitos que relacionados ao conhecimento científico que é referência da disciplina. Como exemplos de conteúdos conceituais e fatuais do ensino de Geografia têm-se o lugar, a paisagem, o território, migrações, urbanização etc.

Os conteúdos procedimentais se referem aos procedimentos de pesquisa, de investigação, de compreensão e de sistematização do conhecimento. Como exemplos de conteúdos procedimentais do saber geográfico Cool indica “obter e relacionar informações verbal, icônica, estatística, cartográficas [...] a partir de diferentes fontes” (p. 104).

Cavalcanti (2002) que tem se dedicado a estudar aspectos da didática da Geografia escolar, também considera o conhecimento cartográfico como um conteúdo procedimental do ensino de Geografia:

Os conteúdos procedimentais em Geografia dizem respeito àqueles temas trabalhados nas aulas com intuito de desenvolver habilidades e capacidades para operar com o espaço geográfico. É a capacidade de observação de paisagens, de discriminação de elementos da natureza, de uso de dados estatísticos, cartográficos. (CAVALCANTI, 2002, p. 38)

Por fim têm-se os conteúdos atitudinais os quais compreendem os valores e atitudes que os alunos constroem a partir do contato com os conceitos e os procedimentos da disciplina, como por exemplo, a consciência ambiental, atitude solidária, consciência política, respeito pelo direito das pessoas, valorização da vida pelo espaço etc.

Para Cool (1998, p. 16) é fundamental “planejar e desenvolver atividades que permitam trabalhar de forma inter-relacionada os três tipos de conteúdos”.

Outro ponto importante desta questão diz respeito à distribuição dos conteúdos procedimentais no currículo. Para Cool é necessário

[...] distribuí-los adequadamente ao longo da etapa educativa e, se conveniente, combiná-los, estabelecer prioridades, ordená-los, ampliá-los, tendo sempre como referência a análise dos objetivos gerais e dos conteúdos da forma como são propostos nos projetos curriculares correspondentes e a intenção de garantir a continuidade e a progressão dessas aprendizagens. (1998, p. 106)

Para o autor há que se incorporar primeiro os “procedimentos mais simples e mais gerais [...] e ir incorporando depois os mais complexos e específicos” (p. 107).

Assim sendo conclui-se que a linguagem cartográfica no ensino de geografia por ser um conteúdo procedimental deve ser ensinada *pari passu* aos conteúdos conceituais e atitudinais e também deve permear o aprendizado do aluno em

todo o seu processo de escolaridade na medida certa da faixa etária e da maturidade do educando.

Nessa mesma direção, sobre o “lugar” da cartografia no ensino de Geografia, Cavalcanti (2002, p. 16) pontua:

As habilidades de orientação, de localização, de representação cartográfica e de leitura de mapas desenvolvem-se ao longo formação dos alunos. Não é um conteúdo a mais no ensino de Geografia; ele perpassa todos os outros conteúdos, fazendo parte do cotidiano das aulas dessa matéria.

A partir dessas considerações torna-se pertinente buscar esclarecimentos para as indagações que são norteadoras da pesquisa. Essas indagações são: o material didático de geografias apresenta conteúdos de ensino capazes de levar o aluno a se apropriar das técnicas cartográficas de leitura e representação do espaço? Como se contextualizam esses conteúdos? Eles se encontram integrados à análise do espaço geográfico ou são apresentados como conteúdos em si caracterizando uma dicotomia entre Geografia e Cartografia?

Esta etapa da pesquisa envolve a análise do conteúdo da Proposta Curricular de Geografia do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008) e também do material didático elaborado pela Secretaria da Educação para o seu desdobramento nas escolas. Assim, serão analisados também os conteúdos dos cadernos de uso dos alunos e os de uso dos professores no período de escolaridade compreendido entre a quinta série do ensino fundamental e a terceira série do ensino médio – um total de sete séries. Tendo em vista que para cada série foram elaborados quatro exemplares – um para cada bimestre – tem-se um total de 56 cadernos a serem analisados.

Cabe lembrar que essa etapa da pesquisa encontra-se ainda em andamento e que, por isso, serão apresentados aqui os primeiros resultados.

No que diz respeito à presença do conhecimento cartográfico no referencial curricular em questão foi possível constatar que tanto na proposta curricular como nos cadernos existe uma preocupação dos autores com o ensino da linguagem cartográfica.

No rol dos conteúdos a serem trabalhados por série constatou-se a presença da temática na 5ª e, 6ª séries do ensino fundamental e na 1ª e 2ª séries do ensino médio (SÃO PAULO, 2009a). Os conteúdos foram assim nomeados e distribuídos:

Série	Bimestre	Conteúdo
5ª Série	2º	<p><b>O mundo e suas representações</b> Exemplos de representações: arte e Fotografia Um pouco de história da cartografia</p> <p><b>A linguagem dos mapas</b> O que é um mapa Os atributos dos mapas Mapas de base e mapas temáticos A cartografia e as novas tecnologias</p>
6ª Série	1º	<p><b>O Território Brasileiro</b> A cartografia da Formação territorial do Brasil</p>
1ª Série	1º	<p><b>Cartografia e poder</b> As projeções cartográficas As técnicas de sensoriamento remoto</p>
2ª Série	1º	<p><b>O Território brasileiro</b> A cartografia da gênese do território</p>

Na 5ª série os autores optaram por dedicar todo o 2º bimestre para trabalhar conteúdos da cartografia com o aluno. Na 6ª série do ensino fundamental e nas 1ª e 2ª séries do ensino médio o peso do referido tema no rol de conteúdos é bem menor.

Constata-se que em algumas séries os elementos da cartografia não aparecem no rol de conteúdos, como é o caso da 7ª e da 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio. Esse fato leva a uma hipótese inicial: a de que o conhecimento cartográfico está sendo concebido pelos autores como um conteúdo conceitual e não como um conteúdo procedimental, uma vez que o modo como foram apresentados os conteúdos insinua que esse a cartografia é conteúdo próprio de algumas séries e não de todo o processo de escolarização do aluno.

Por outro lado, não se pode dizer que seja errado dedicar um tempo da aula ou do período da escolaridade do aluno para trabalhar de forma específica os conteúdos da cartografia. Em alguns momentos, durante o processo de estudo do espaço geográfico o professor necessita dar uma parada para apresentar alguns conceitos e técnicas cartográficos e também esclarecer algumas dúvidas do aluno sobre esse conhecimento, ou mesmo intervir no modo do aluno interpretar o mapa, uma carta ou um gráfico.

No entanto, como fizeram os autores com a quinta série, dedicar todo um bimestre – um quarto do ano letivo – para exposição das técnicas cartográficas perde-se o foco do ensino de geografia, qual seja o espaço geográfico resultante da relação sociedade/natureza. Dessa forma corre-se o risco de o aluno identificar a Geografia como a ciência que estuda os mapas, principalmente em se tratando da 5ª Série na qual se dá o primeiro contato do aluno com a Geografia enquanto disciplina autônoma do currículo.

No outro extremo, suprimir os conteúdos cartográficos de algumas séries pode levar a secundarização da aprendizagem cartográfica.

Isto vai de encontro com o que defende Simielli (2003) que tem sido referência no ensino da cartografia. Esta autora considera que o ensino do instrumental da cartografia deve levar em consideração as diferenças faixas etárias. Em sua proposta de cartografia para o ensino fundamental e médio orienta o professor que “os temas da cartografia devem ser aprofundados de forma crescente, acompanhado o conteúdo da geografia e o desenvolvimento natural da criança” (p. 98). Segundo a autora a partir da quinta série há que se formar o leitor crítico de mapas e não um aluno que simplesmente usa o mapa pra localizar fenômenos.

Em uma análise do conteúdo dos cadernos do professor e do aluno do 2º bimestre da 5ª série, constatou-se que estes foram organizados em tópicos nomeados como *Situação de Aprendizagem*. As situações de aprendizagens por sua vez foram divididas em etapas. A primeira etapa recebe o nome de *Etapa Prévia: Sondagem inicial e sensibilização*. Em seguida são apresentadas as demais etapas, as quais são numeradas sequencialmente.

O quadro abaixo explicitará melhor esta organização:

Situações de Aprendizagem				
1 – O mundo e suas representações	2 – Orientação Relativa: a rosa dos ventos	3 – As coordenadas geográficas	4 – Os atributos dos mapas	5 – A cartografia temática
Etapa Prévia: sondagem inicial e sensibilização				
Etapas (Subdivisões das situações de aprendizagem)				
1 – A cartografia e sua história. 2 – Os mapas e as fotos de satélites	1 – Os movimentos da terra 2 – A rosa dos ventos 3 – A Localização relativa	1 – A rede de coordenadas geográficas 2 – Latitude longitude e fusos horários	1 – O título e a legenda 2 – A escala 3 – Roteiro para análise dos mapas	1 – A cartografia temática 2 – Representação qualitativa e quantitativa

Como se vê a seleção do conteúdo pautou-se exclusivamente em envolver o aluno, durante todo o segundo bimestre, com a aprendizagem de conteúdos procedimentais.

Em uma análise destes conteúdos e a partir da experiência vivida durante 19 anos como professora de Geografia da Rede oficial de ensino de Marília, em que grande parte deste período foi dedicada ao ensino na 5ª série, foi possível detectar algumas contradições.

Uma delas diz respeito à dicotomia instalada entre Geografia e Cartografia. Em nenhum momento o aluno foi chamado a relacionar o conteúdo cartográfico em questão com os temas estudados no caderno destinado ao 1º bimestre da referida série em que os autores, partindo da análise da paisagem, conduzem o aluno a identificar os objetos naturais e sociais do espaço geográfico.

O estudo sobre o espaço geográfico iniciado no primeiro bimestre ficou totalmente ausente. Entre atividades como construção da bússola, da rosa dos ventos, cálculos de distância entre locais do mapa e localização de cidades no sistema de coordenadas geográficas o estudo do espaço geográfico ficou esquecido.

Isso fica visível no momento em que os autores apresentam ao aluno dois mapas, um apresentando as regiões metropolitanas do Brasil e o outro de forma mais detalhada apresentando a região metropolitana de São Paulo (SÃO PAULO, 2009a, p. 31-32).

A partir destes mapas os autores elaboram quatro questões as quais eles chamam *Roteiro para análise dos mapas*. A partir destas questões foi exigido ao aluno interpretar as cores dos mapas, sua legenda e tipos de escala cartográfica. Em nenhum momento se sugeriu ao professor trabalhar com o aluno noções sobre o significado de regiões metropolitanas e muitos menos levar o aluno às noções iniciais sobre o processo histórico-social que originou este fenômeno geográfico. O que seria bastante coerente com o conteúdo trabalhado no primeiro bimestre tendo em vista que aí os autores abordaram *O tempo histórico: os objetos sociais e As escalas da Geografia*.

O mesmo fato se deu quando os autores sugeriram a situação de aprendizagem cujo conteúdo é o conteúdo *A Cartografia temática*. Nesse momento os autores apresentam dois mapas, um intitulado por *Proliferação das Armas de Destruição Massiva – início de 2007*, e, o outro intitulado por *Compras de armas convencionais – 2004* (SÃO PAULO, 2009, p. 36).

A partir desses mapas os autores sugerem aos professores que peçam para os alunos identificarem qual dos tipos de representação – qualitativa ou quantitativa – foi utilizada na construção do mapa. Em nenhum momento buscou-se ao menos introduzir a temática da espacialização mundial de armas, ou propor ao aluno uma reflexão sobre o processo que resultou a referida espacialização. Afinal os mapas apresentados representam a espacialização de um dos aspectos da sociedade.

A partir desses dois exemplos é possível concluir que foi dada prioridade a aprendizagem da técnica em detrimento ao estudo do espaço geográfico e de seus elementos.

Outra contradição existente verifica-se quando alguns conteúdos foram apresentados sem levar em conta o estágio de desenvolvimento do aluno no que diz respeito à sua capacidade de abstração.

Esse fato pode ser percebido no desenvolvimento dos conteúdos, *latitude, longitude e escala*. Existem conteúdos e atividades de ensino cujo nível de abstração o aluno só conseguirá acompanhar a partir da sétima série.

Apesar dos autores, por meio da seção *Etapa Prévia – Sondagem inicial e sensibilização*, terem se esforçado para que professor e aluno estabeleçam relações concretas entre o conteúdo a ser trabalhado e realidade do aluno, esta relação se fez de forma precária. Na maioria das vezes as operações mentais exigidas ao aluno no momento da sondagem e da sensibilização são insuficientes e para levar o aluno a compreender a sequência de conteúdos apresentada pelos autores.

Para ilustrar esse fato selecionamos uma situação de aprendizagem. As coordenadas geográficas cujos objetivos é o de “levar o aluno a compreender o sistema de coordenadas geográficas e sua utilização para determinar a posição absoluta dos lugares; diferenciar latitude e longitude” (SÃO PAULO, 2009, p. 19).

Na seção *Etapa Prévia* desta situação de aprendizagem os autores orientam os professores que sensibilizem os alunos com a seguinte proposição: “Suponha que vocês vão visitar a cidade de um amigo e que ele diga que a cidade está localizada ao norte. Que pergunta vocês fariam a ele para tentar descobrir qual a posição da cidade?” (SÃO PAULO, 2009, p. 20).

Em seguida a este questionamento, a partir de um tom “profético”, os autores complementam a orientação:

Espera-se que os alunos percebam que a localização relativa só faz sentido se utilizarmos um ponto de referência. Por isso seria preciso perguntar ao amigo que ponto de referência ele está utilizando para afirmar que a cidade está situada ao norte.

### Os autores continuam a orientação

Vocês saberiam como fazer para estabelecer a posição de um lugar no mapa sem utilizar nenhum ponto de referência? Esta questão busca chamar a atenção do aluno para a necessidade de um sistema de localização diferente para o estabelecimento da localização absoluta dos lugares. (Ibidem, p. 20)

Em seguida a essa orientação os autores partem para explicar o que são as coordenadas geográficas os conceitos de latitude e longitude, sem estabelecer qualquer relação com os questionamentos realizados para sensibilização e o conteúdo sistematizado sobre coordenadas geográficas.

Por fim outro fato que chama atenção é que o caderno destinado ao aluno (SÃO PAULO, 2009b), não possui nenhum texto explicativo para que o aluno possa refletir sobre o seu aprendizado. Os textos ficam todos no caderno do professor. O caderno do aluno é composto somente de questionamentos os quais ele responderá a partir da explicação do professor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações apresentadas aqui fazem parte de uma pesquisa mais abrangente que envolve outras dimensões do ensino de Geografia. Trata-se de um debate que está começando. Por isso muito distante estamos de conclusões finais. Por ora se faz importante convidar a todos os que têm se envolvido com o ensino de geografia para a participarem do debate. Isso é imprescindível.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. 5ª a 8ª Séries. Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARLOS, A. F. A. *Novos Caminhos da Geografia*. São Paulo: Contexto, 2001.

CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

COOL, C. et al. *Os Conteúdos na Reforma: Ensino e Aprendizagem de Conceitos Procedimentos e Atitudes*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CORREA, R. L. *Região e Organização Espacial*. São Paulo: Ática, 1986.

FRANCISCHETT, M. N. *A Cartografia no Ensino de Geografia: Construindo os Caminhos do Cotidiano*. Francisco Beltrão: Grafitec, 1997.

\_\_\_\_\_. A cartografia no ensino – aprendizagem da geografia. Recenso – *Revista de Recensões de comunicação e Cultura, Labcom*, p. 1-12, 25 ago., 2004.

\_\_\_\_\_. A Cartografia Crítica. In: 9º ENCONTRO DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA, 2007, Niterói. 9º Encontro de Prática de Ensino de Geografia: Mundo Contemporâneo, *Práxis Educativa e Ensino de Geografia* 29, 30, 31 de outubro. Juiz de Fora: FEME, 2007, v. 1. p. 1-14.

MARTINS, D. D. A introdução cartográfica, para crianças do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil “PETI” no município de Ituiutaba – MG. In: XVI ENCONTRO NACIONAL DOS GEÓGRAFOS, realizado de 25 à 31 de julho de 2010. *3 Anais...* Porto Alegre, RS, 2010.

OLIVEIRA, L. Estudo Metodológico e cognitivo do mapa, In: DOIN, R. (Org.). *Cartografia Escolar*. São Paulo: Contexto, 2007, p. 15-41.

SANTOS, M. *Espaço & Método*. São Paulo: Nobel, 1985.

\_\_\_\_\_. *Metamorfose do Espaço Habitado*. São Paulo: Hucitec, 1996.

\_\_\_\_\_. *A Natureza do Espaço-Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. São Paulo: Hucitec, 1997.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta Curricular para o Ensino da Geografia: 1º Grau*. São Paulo: SE/CENP, 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Ciências Humanas e suas Tecnologias – Geografia. Caderno do Professor, Ensino Fundamental, 5ª Série, vol. 2*. São Paulo: SE/CENP, 2009a.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Ciências Humanas e suas Tecnologias – Geografia. Caderno do Aluno, Ensino Fundamental, 5ª Série, vol. 2*. São Paulo: SE/CENP, 2009b.

SOUZA, J. G.; KATUTA, Â. M. *Geografia e conhecimentos Cartográficos*. São Paulo, Unesp, 2001.

SIMIELLI, M. H. R. Cartografia no Ensino Fundamental e Médio. In: CARLOS A. F. (Org.). *A Geografia na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 89-108.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

# 3

## A VISÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO

---

Maria Raquel Miotto Morelatti

Regina Celia Ramos

Eliane Maria Vani Ortega

Jair Romão Alves Junior

Larissa Cristina Ferreira Viccino

Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp/Pres. Prudente

**Resumo:** Este texto apresenta resultados de uma pesquisa vinculada ao Programa Núcleo de Ensino da Unesp, cujo objetivo era investigar as dificuldades de implementação do currículo de Matemática proposto pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP), a partir de um trabalho colaborativo. Tal investigação aconteceu em uma escola estadual de Presidente Prudente, e se pautou no acompanhamento do trabalho colaborativo envolvendo professores de matemática da universidade e da escola parceira, coordenadores pedagógicos e gestores, além de licenciandos em Matemática. As ações partiram de reflexões, estudo e socialização de experiências e práticas dos professores, as quais subsidiaram a intervenção dos alunos de graduação. Os dados foram coletados por meio de questionários, entrevistas, narrativas e observação da rotina do professor. Na visão dos professores as dificuldades na implementação do currículo estiveram ligadas à maneira que o currículo chegou até a escola e ao fato de não haver uma discussão prévia, quando da elaboração do mesmo, questionando a pertinência de determinadas atividades propostas e a ausência de determinados conteúdos. Foi possível observar que o trabalho colaborativo no contexto escolar se mostrou um caminho profícuo de formação e desenvolvimento profissional tanto para os que atuam como professores como para os licenciandos em Matemática.

**Palavras-chave:** Colaboração; formação Inicial e continuada de professores; currículo de Matemática.

### INTRODUÇÃO

No ano de 2008, teve início uma nova proposta curricular para cerca de 5.500 escolas de todo o Estado de São Paulo. Para sua implementação, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, elaborou, com apoio de especialistas de cada área do conhecimento,

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

um material didático para ser utilizado pelos professores em sala de aula (Caderno do Aluno) e orientações (Caderno do Professor). Nos cadernos do aluno, os conteúdos estão organizados por bimestre e apresentados por meio de “situações de aprendizagem”, que buscam relacionar o conteúdo abordado com o cotidiano dos alunos. Já os cadernos do professor trazem orientações e os objetivos das atividades propostas no caderno do aluno.

A pesquisa intitulada “Trabalho colaborativo na escola e a implementação do currículo de Matemática proposto pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo”, vinculada ao Programa Núcleo de Ensino da Unesp, desenvolvida nos anos de 2010 e 2011, teve por objetivo investigar as dificuldades de implementação do novo currículo de Matemática proposto pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP) a partir de um trabalho colaborativo.

A investigação se deu em uma escola Pública Estadual da região Central/Comercial de Presidente Prudente e abrangeu o acompanhamento de ações educativas, envolvendo professores de Matemática, coordenadores pedagógicos e gestores, além de professores e licenciandos em Matemática da FCT/Unesp/Câmpus de Presidente Prudente, bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) e do Programa Núcleo de Ensino da Unesp.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que utilizou como instrumentos de coleta de dados um questionário e entrevistas, nas quais se buscou compreender como se deu a implementação do currículo dentro da escola, quais as principais dificuldades enfrentadas pelos professores e como o trabalho colaborativo ajudou no processo de compartilhamento de ações e superação das dificuldades.

Neste artigo apresentamos os resultados obtidos no ano de 2011 no âmbito do projeto iniciado em 2010.

## O TRABALHO COLABORATIVO E A FORMAÇÃO CONTINUADA

Entende-se colaborar como sendo um trabalho com uma ou mais pessoas numa obra, uma ação conjunta em que os indivíduos compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade sobre o que é produzido. Para Nacarato

O trabalho colaborativo representa uma instância do desenvolvimento profissional dos professores, por proporcionar condições de formação permanente, troca de experiências e busca de soluções para os problemas que emergem do contexto escolar. (2005, p. 176)

Muitas vezes um trabalho, uma parceria, que se inicia com aspectos de cooperação, na qual um ajuda o outro na execução de ações cuja finalidade não foi, necessariamente, definida conjuntamente, pode se transformar em colaboração, na qual todos trabalham conjuntamente, colaboram, em busca de um objetivo comum, definido pelo próprio grupo, pois

[...] à medida que seus integrantes vão se conhecendo e adquirem e produzem conjuntamente conhecimentos, os participantes adquirem autonomia e passa a autorregular-se e a fazer valer seus próprios interesses, tornando-se, assim, grupos efetivamente colaborativos. (FIORENTINI, 2004, p. 53)

Para o autor, é importante que um trabalho colaborativo na escola tenha alguns princípios, tais como:

- crescimento e autonomia profissional;
- compartilhamento de saberes e experiências dos envolvidos;
- confraternização e socialização de experiências e episódios da prática escolar;
- liberdade de expressão dos membros do grupo e disposição para ouvir críticas e para mudar;
- negociação de metas e objetivos comuns para o trabalho;
- organização coletiva de tarefas e atividades;
- compartilhamento do aprendizado pessoal e da prática profissional.

A troca de experiência vivenciada em um trabalho colaborativo é uma ação importante tanto para professores como para futuros professores. Os professores têm a oportunidade de se reconhecerem como

[...] autores da formação, concebendo-a como forma de resolver as dificuldades surgidas no cotidiano e de melhorar a aprendizagem dos alunos. A formação deve apoiar-se numa articulação forte entre a prática lectiva e o esclarecimento teórico que a fundamenta e que dela emerge. Nesta lógica, privilegia-se a alternância prática-teoria numa relação dialógica em que a primeira conduz à segunda. Num contexto de formação contínua, a prática é o suporte da teoria, já que esta orienta aquela e não a predetermina. (PACHECO; FLORES, 1999, p. 136)

Em relação aos futuros professores, a formação inicial contribui para que consigam compreender a sua responsabilidade no desenvolvimento da escola e que

tenham uma reflexão acerca de seu ensino. Assim, concordamos com Joyce e Clift (1984, apud GARCÍA, 1999), quando destacam que a formação inicial tem por finalidade desenvolver o desejo e a capacidade para aprender além de preparar o licenciando para:

- o estudo do mundo, de si mesmo e do conhecimento acadêmico ao longo da carreira;
- o estudo continuado do ensino;
- participar da criação e implementação de inovações para a escola;
- enfrentar os problemas que aparecem na escola e na classe.

Para Nóvoa (2009) é importante estimular, junto aos futuros professores e nos primeiros anos do exercício profissional, as práticas de autoformação e momentos específicos para que construam sua própria narrativa profissional e pessoal, para assim criar hábitos de reflexão e de autorreflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota nas disciplinas científicas e pedagógicas.

Bertucci (2009) destaca que os professores que participam da elaboração das propostas de mudanças curriculares tendem a aceitá-las e implementá-las em suas práticas na escola. Esse é um dos possíveis motivos pelos quais as propostas de mudanças curriculares impostas aos professores, sem a participação destes ou sem uma consulta para saber as reais necessidades da prática em sala de aula, não apresentam bons resultados ao longo da história da educação.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A interação entre os futuros professores e professores orientadores da universidade nas atividades da escola caracterizou-se por um processo de colaboração, uma vez que houve compartilhamento de decisões entre todos os envolvidos tanto no planejamento como no desenvolvimento de ações no âmbito do projeto.

No ano de 2010 as ações estiveram focadas no estudo da proposta curricular de Matemática e no acompanhamento das reuniões da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). A partir das dificuldades dos professores, os bolsistas auxiliaram na compreensão das situações de aprendizagem apresentadas pela proposta curricular. Nesse processo voltado para uma melhor compreensão das situações de aprendizagem, os bolsistas perceberam as angústias dos professores com relação ao material proposto pela SEESP.

Tomando como referência esse contexto, no ano de 2011, iniciou-se uma investigação mais aprofundada sobre as dificuldades dos professores participantes do grupo colaborativo no que diz respeito à proposta curricular implantada em 2008. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza descritivo-explicativa (GIL, 2002) uma vez que buscamos compreender as dificuldades dos professores no processo de implementação do currículo de Matemática proposto pela SEESP, a partir de um trabalho colaborativo estabelecido entre professores e futuros professores, na própria escola.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 47) uma pesquisa qualitativa possui como características: fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador é o instrumento principal; preocupa-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; é sempre descritiva uma vez que se utiliza da descrição de pessoas, situações e acontecimentos; o significado é de importância vital.

A coleta de dados se deu por meio de questionários, entrevistas, narrativas elaboradas pelos professores e observação da rotina do professor. A categorização e análise de dados se pautou na análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), que permitiu a elaboração de categorias de análise para melhor compreendermos a visão dos professores sobre a implementação do novo currículo de matemática.

## A ESCOLA PARCEIRA E O PERFIL DAS PROFESSORAS

A escola parceira está localizada na região comercial de Presidente Prudente e atende alunos oriundos de 116 bairros do município, a maioria deles, periféricos. Possui em torno de 800 alunos nas seguintes modalidades e níveis de ensino: Ensino Fundamental (do 5º ano 9º ano), período diurno e vespertino; Ensino Médio, no período matutino; e Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos níveis de Ensino Fundamental e Médio, na modalidade presencial, no período noturno.

A comunidade não está intimamente ligada à escola, pois, por ser uma escola que se localiza numa área central, são poucos os alunos da redondeza. São alunos que saem de bairros distantes e de outros municípios para estudar. A escola é caracterizada como acolhedora, seu corpo discente é bem diversificado. Encontramos cerca de 110 alunos com liberdade assistida e alunos com algum tipo de deficiência.

O corpo docente é constituído por cinco professoras de matemática sendo três delas efetivas e duas admitidas em caráter temporário (ACT). As professoras atuam na rede estadual há mais de cinco anos e tiveram contato com a implementação da proposta curricular desde seu início, no ano de 2008.

**Tabela 1** Tempo que leciona.

Professoras	Tempo que leciona (anos)	Tempo que leciona na escola Parceira (anos)
P1	15	4
P2	12	5
P3	16	1,5
P4	20	11
P5	7	3

Fonte: Dados da pesquisa.

Pela tabela verificamos que a experiência profissional como professoras de matemática é significativa. A maior parte delas está há mais de 10 anos e apenas uma professora tem menos de 10 anos (7 anos) de exercício da profissão. As professoras estão na escola parceira há no mínimo um ano e meio, o que significa que conhecem a realidade da escola e as características dos alunos.

Todas são formadas em universidades privadas, sendo duas formadas em Licenciatura Plena em Matemática e três formadas em Ciências com habilitação em Matemática.

A tabela a seguir mostra a carga horária semanal das professoras na escola envolvida no projeto.

**Tabela 2** Carga horária semanal de 2011.

Sujeito	Escola Pública Estadual	Total
P1	33	33
P2	33	33
P3	33	33
P4	33	33
P5	22	22

Fonte: Dados da pesquisa.

Pela tabela verificamos que apenas uma das professoras não atua na escola pública com carga horária máxima. Essas informações demonstram que as professoras passam a maior parte do tempo na escola e nesse caso é fundamental que qualquer tipo de atividade relacionada ao desenvolvimento profissional seja no ambiente escolar. Daí a importância do trabalho colaborativo desenvolvido neste projeto.

Em geral, as professoras e o coordenador entendem que os alunos mais jovens que cursam o ensino regular, são mais indisciplinados, dificultando o trabalho do professor. Por outro lado, os alunos do EJA sentem dificuldades, mas não apresentam problemas de indisciplina, e de acordo com os professores, por serem em geral mais velhos, sabem da importância do acesso ao conhecimento matemático e por isso se esforçam mais. Na visão dos professores, os alunos apresentam problemas em relação à aprendizagem em razão de terem pais que trabalham o dia todo e não conseguem acompanhar a rotina escolar dos filhos.

Uma outra dificuldade destacada pelas professoras se refere a incapacidade em lidar com a diversidade cultural dos alunos, oriundos de diferentes bairros e que, na visão das professoras, é um fator importante para os conflitos e indisciplina na escola.

## **DIFICULDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DA SEESP**

Perguntamos às professoras se receberam orientações prévias sobre o currículo proposto. Duas professoras afirmam ter tido preparação para a utilização da proposta, uma justificou que a Secretaria da Educação elaborou uma videoconferência. Três disseram que não tiveram preparo algum.

Na visão das professoras, o material proposto pela SEESP (proposta, cadernos dos alunos, caderno dos professores) é regular na medida em que há ausências e/ou excessos de conteúdos e nem sempre as sequências são adequadas às características dos alunos.

[...] alguns conteúdos são iniciados de forma inapropriada, pois cobram pré-requisitos que os alunos não possuem; atividades muito diferentes uma das outras, entretanto em alguns conteúdos iniciam de forma muito interessante. (2011, p. 3)

Após três anos de contato com o currículo, as professoras afirmam que ele é bom, mas necessita de alguns ajustes, principalmente relacionados aos conteúdos e ao tempo destinado às atividades.

Na visão do Coordenador Pedagógico o material proposto é indiscutivelmente importante, pois o ajuda no seu trabalho. Como ele não é da área de exatas a proposta traz diretrizes e orientações para o desenvolvimento do seu trabalho. Entretanto, cita o que considera uma desvantagem, a padronização. Faz um questionamento sobre como utilizar o mesmo material para realidades e características de clientela diferentes. O coordenador ainda destaca a questão das avaliações externas para todo o Estado que acontecem de acordo com o currículo proposto e não levam em consideração as especificidades de cada escola, ou seja, o referencial que a escola possui, de aluno, clientela e de localização. Outro argumento que aparece na fala do coordenador é sobre a limitação da autonomia do professor ao executar uma proposta que não foi pensada por ele.

O Estado poderia viabilizar isso, a questão é que nós temos um monte de professores com uns trabalhos belíssimos, melhores do que o currículo propõe e não existe uma abertura para este professor propor essa nova metodologia e acrescentar essa metodologia no trabalho. (Coordenador, 2011)

O material proposto é encarado pelas professoras como sendo uma fonte de informações e sugestões a serem utilizadas como ferramenta de trabalho, mas elas receberam uma proposta que não foi pensada e refletida por elas antes de ser executada. Dessa maneira, apresentam dificuldades na compreensão da lógica de construção desse material. A maior crítica citada pelas professoras é que em alguns conteúdos elas conseguem seguir o material, mas outras ocasiões isso não é possível, pois as atividades propostas têm um grau de dificuldade que não condiz com a realidade de determinadas salas de aula.

Quando questionados sobre a adequação dos conteúdos percebemos que há uma diversidade entre os entrevistados. O coordenador considera que para alguns conteúdos de fácil compreensão há previsão de um número de aulas excessivo enquanto para outros, mais complexos, a previsão de tempo é menor. Entretanto, afirma que a proposta traz uma metodologia adequada, que ele chama de cíclica, ou seja, os conteúdos são retomados nos anos seguintes, com um grau de dificuldade maior.

As professoras têm pontos de vistas diferentes. Uma delas coloca que os conteúdos são todos abordados e outra acredita que tem conteúdos demais e questiona sobre a necessidade da presença destes na proposta. A professora P3 afirma que

[...] a parte de radiciação não consta na oitava série, a abordagem pra equação não está legal, começa na sexta série, no final da sexta série e na sétima não está legal, sistema eu achei também que deixou bem a desejar, então tem várias coisas faltando. (2011, p. 3)

Entendemos que o fato das professoras não terem participado do processo de construção do material proposto pela SEESP faz com que haja dúvidas sobre a pertinência ou não de determinados conteúdos. Dessa forma, o trabalho colaborativo foi de fundamental importância para a recuperação de um processo de reflexão que deveria ter ocorrido antes da implementação da proposta.

Além disso, observamos que o trabalho colaborativo foi significativo para a rotina escolar, tanto para os professores como para os alunos bolsistas, como indica o coordenador pedagógico.

O estagiário deixa de ser mais um na sala para ser mais um professor dentro da sala, eu vi este ano inclusive nos intervalos os alunos no PIBID na lousa tirando dúvida de aluno de terceiro ano, então na verdade eu acho que isso é indiscutivelmente importante e válido e rico e não tem preço no trabalho que foi desenvolvido. (Coordenador, 2011)

## O TRABALHO COLABORATIVO DESENVOLVIDO NA ESCOLA

Foi possível observar no grupo de trabalho, estabelecido no contexto escolar e constituído por licenciandos, professores de matemática e docentes da universidade, elementos de um grupo colaborativo, uma vez que em conjunto os professores buscaram soluções para os problemas apresentados no cotidiano escolar, além de diferentes materiais e métodos para desenvolver novas práticas de ensino de Matemática. Houve no grupo uma sinergia na busca de um novo conhecimento, no repensar e ressignificar de práticas anteriormente desenvolvidas.

O trabalho desenvolvido na escola envolveu estudos e planejamento coletivo das atividades que foram aplicadas. A escola se tornou o *locus* privilegiado da formação dos professores (CANDAU, 1997).

Em reunião preliminar com os professores de Matemática, coordenadores e gestores da escola, decidimos coletivamente que o foco das atividades na escola seria a discussão da implementação do novo currículo proposto pelo governo do Estado de São Paulo, trabalhar com algumas dificuldades encontradas nos alunos

e atividades alternativas para buscar êxito no processo de aprendizagem (da) matemática. Os bolsistas estudavam antecipadamente as atividades propostas no caderno do professor e do aluno e a partir das atividades apresentadas, pesquisavam outras atividades, materiais e *software* educacionais que pudessem complementar e enriquecer cada situação de aprendizagem, compartilhando com os professores tais atividades e decidindo juntos o que seria trabalhado em sala de aula.

Dessa forma, semanalmente foram realizadas reuniões com os professores de Matemática, bolsistas e professores da universidade, utilizando a HTPC, para discutir as atividades que seriam abordadas, os materiais didáticos desenvolvidos, os recursos tecnológicos organizados para desenvolver os conteúdos. No decorrer da semana os bolsistas assistiam às aulas em parceria com esses professores e realizavam as regências compartilhadas.

As professoras destacam que a parceria, o trabalho colaborativo, contribuiu para o desenvolvimento de novas práticas em matemática, o que permitiu perceber que o material é rico, mas que precisa ser estudado e planejado para cada situação vivida. A Professora P4 destaca que o trabalho “auxiliou bastante sim porque trouxeram muitas coisas novas, conteúdos e atividades de prática que eu nem conhecia” (2011, p. 4).

Sobre a importância do projeto na implementação do currículo o coordenador destaca dois aspectos da formação continuada de professores: promoveu estudo de alguns conteúdos que os professores não tinham pleno domínio; e reflexão metodológica, apresentando possibilidades e abordagens alternativas para se trabalhar com os conteúdos. Para a formação inicial, destaca a presença do bolsista que, inserido dentro da sala, colaborando com o professor, tiveram a oportunidade de vivenciar e refletir sobre a realidade profissional.

Podemos perceber que o trabalho colaborativo teve impacto nas salas de aula. Nas atividades desenvolvidas, os alunos da escola parceira se mostraram envolvidos e participativos. Além disso, observamos o reflexo dessas ações na melhoria significativa dos resultados de avaliações em Matemática, de uma avaliação interna da escola denominada Sarespinho e nos resultados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), como mostra na Tabela 3.

O desempenho dos alunos da escola parceira em relação à Matemática no Saresp, nos anos 2009 (antes do início do trabalho na escola) e em 2010 e 2011 é

explicitado na Tabela 3. Observam-se ao longo do projeto, de modo geral, uma melhora das médias da escola nos anos finais do Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM) (9º ano do EF e 3º ano do EM). Em comparação com a média das escolas do município, destaca-se a média do 3º ano do EM, que antes do trabalho colaborativo era menor que a média do município e da Diretoria de Ensino, vai aumentando no decorrer do projeto e em 2011, a média da escola supera tanto a média do município quanto a da Diretoria de Ensino. Isso é muito significativo se considerarmos o *status* que a escola possui entre a comunidade. A tabela ainda revela que apesar da média do 7º ano do EF oscilar, ela se mantém maior que as médias do município e da Diretoria de Ensino.

**Tabela 3** Desempenho dos alunos da Escola no Saresp 2009, 2010 e 2011.

	2009			2010			2011		
	7º EF	9º EF	3º EM	7º EF	9º EF	3º EM	7º EF	9º EF	3º EM
Rede Estadual	214,4	251,5	269,4	212,1	243,3	269,2	216,6	245,2	269,7
COGSP	209,8	245,9	264,4	207,4	238,7	264,5	211,8	239,9	265,3
CEI	218,9	256,9	273,7	216,7	247,7	273,4	221,4	250,4	273,8
Diretoria de Ensino	215,6	255,1	279,8	214,3	243,7	271,8	218,7	245,1	273,7
Município e Escolas Estaduais	213,5	251,2	276,6	213,7	242,5	270,6	217,1	244,0	272,8
<b>Escola</b>	<b>222,4</b>	<b>240,4</b>	<b>261,1</b>	<b>215,0</b>	<b>246,2</b>	<b>269,1</b>	<b>219,7</b>	<b>242,6</b>	<b>286,5</b>

Fonte: Dados extraídos do site do Saresp 2009, 2010e 2011.<sup>1</sup>

Outro resultado positivo das ações desenvolvidas foi a vivência de uma nova relação dos alunos com a Matemática, por meio da participação na Olimpíada Brasileira de Matemática da Escola Pública (OBMEP). Os alunos foram incentivados a participarem da OBMEP e, pela primeira vez, a escola teve um aluno premiado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que o “novo” currículo busca privilegiar a construção do conceito pelos alunos e exige uma nova maneira de ensinar, ou seja, um novo fazer, uma

1 Disponível em: <<http://saresp.fde.sp.gov.br/2010/>>, <<http://saresp.fde.sp.gov.br/2009/>> e <<http://saresp.fde.sp.gov.br/2011/>>. Acesso em: 15 jun. 2012.

nova metodologia do professor. O trabalho colaborativo proposto por esse projeto caminha no sentido de possibilitar a construção dessa nova metodologia, e teve como principal objetivo a troca de experiência entre os futuros professores e os professores da rede.

Observamos que o trabalho colaborativo propiciou maior segurança e confiança aos professores no desenvolvimento das atividades proposta nos Cadernos do Professor e do Aluno e transformou as HTPC em um espaço de possibilidade de apresentação e discussão de aulas diferenciadas. Destacamos o envolvimento dos gestores da escola e a viabilização para utilizar parte das HTPC em espaço de estudo dos professores de Matemática da Escola.

Um dos problemas apontados pelos professores foi a maneira como o novo currículo chegou até a escola. Elas indicam como dificuldade na implementação o fato de não haver uma discussão prévia, quando da elaboração do currículo e que o estudo e discussão sobre o mesmo ocorreu à medida que eles foram implementando, acarretando muita insegurança. Como dificuldades, também evidenciam a falta de pré-requisito dos alunos para entenderem o que é proposto no material. A reflexão sobre essa questão deve avançar para além da culpabilidade de um ou outro segmento. A formação continuada, a parceria estabelecida entre os próprios professores da escola e entre os futuros professores é um caminho para compreensão e superação das dificuldades identificadas.

O material enviado para implementação do currículo, visto agora como um material de apoio, é um instrumento para que os professores construam suas aulas, com autonomia. Para uma apropriação desse material e uma ressignificação do fazer pedagógico do professor é necessário que o mesmo seja estudado e discutido minuciosamente.

Em síntese, a visão das professoras sobre o material produzido pela SEESP é que o mesmo foi imposto à escola sem uma prévia discussão e planejamento. As professoras criticaram a maneira como o conteúdo foi apresentado, o distanciamento entre os exercícios propostos e a realidade dos alunos da escola, a qualidade das atividades – algumas muito fáceis e com bastante tempo para serem realizadas, outras muito difíceis e com pouco tempo disponível para o desenvolvimento.

O currículo de Matemática está em fase de adaptação no contexto escolar. Acreditamos que para o professor compreendê-lo é necessário tempo e estudo. Através do trabalho colaborativo, professor e futuro professor têm oportunidade

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

de estudar, trocar experiências e compartilhar aprendizagens, tornando esses momentos parte importante de seu desenvolvimento profissional e para a superação de problemas relativos ao processo de ensino e aprendizagem de Matemática.

## REFERÊNCIAS

BERTUCCI, M. C. S. A Colaboração na profissionalização docente: experiência de um grupo na escola. In: CARVALHO, D. L. de; CONTI, K. C. (Org.). *Histórias de colaboração e investigação na prática pedagógica em matemática: ultrapassando os limites da sala de aula*. Campinas, SP: Alínea, 2009. p. 31-43.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *A investigação qualitativa em educação: uma introdução às teorias e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: Tendências atuais. In: \_\_\_\_\_. *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. *Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 47-76.

GARCÍA, C. M. *Formação de professores – para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GROSSMAN, P. L., WILSON, S. M.; SHULMAN, L. S. Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching. In: REYNOLDS, M. C. (Ed.). *Knowledge Base for the Beginning Teacher*. Oxford: Pergamon Press, 1989. p. 23-36.

NACARATO, A. M. A escola como *lócus* de formação e de aprendizagem: possibilidades e riscos da colaboração. In: FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M. (Org.). *Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática: investigando e teorizando a partir de prática*. São Paulo: Musa Editora, 2005. p. 175-195.

NÓVOA, A. Para uma formação de Professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*. Universidade de Lisboa, Lisboa, 2009. Disponível em: <[http://www.revista.educacion.mec.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revista.educacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf)>. Acesso em: 15 dez. 2011.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora, 1999.

# 4

## SOCIOLOGIA NO ENSINO PÚBLICO PAULISTA: DO RETORNO TARDIO AOS CADERNOS<sup>1</sup>

Sueli Guadalupe de Lima Mendonça

Faculdade de Filosofia e Ciências/Unesp/Marília

**Resumo:** O objetivo desse artigo é analisar a trajetória da Sociologia no ensino público paulista, com alguns apontamentos críticos sobre os Cadernos de Sociologia. Seu retorno tardio ao currículo, em 2009, ainda impõe à Sociologia a tarefa de conquistar seu reconhecimento na base da escola. Seus objetivos e conteúdos precisam se constituir em ferramentas teóricas que possam desvendar as relações sociais em suas diferentes dimensões, tanto dentro como fora da escola, visando a desnaturalização dos fenômenos sociais, a começar pelos mais próximos dos agentes sociais da escola. Essa pesquisa faz parte do projeto *Juventude e escola: uma proposta de ação*, desenvolvida em uma escola pública estadual.

**Palavras-chave:** Ensino de Sociologia; Cadernos de Sociologia; sentido e significado na escola; prática pedagógica.

### A SOCIOLOGIA NA ESCOLA: A BUSCA DO SENTIDO

A Sociologia no currículo, como disciplina obrigatória a partir de 2006, recolocou, paulatinamente, uma agenda de discussão que perpassa questões centrais para a educação escolar de modo geral. Qual o objetivo da disciplina? O que ensinar e como ensinar? Com qual material didático trabalhar? Em que condições de trabalho? Com quais profissionais? Em que escola? Com quais estudantes? Estas questões podem parecer óbvias, sem novidade, porém suas respostas são fundamentais para a organização do trabalho pedagógico na escola, pois é aí que o processo ensino-aprendizagem deve ocorrer.

---

1 Este projeto foi desenvolvido no período de 2010/11 com o objetivo de analisar a presença da Sociologia na escola, o impacto dos Cadernos de Sociologia na sala de aula e a elaboração de atividades pedagógicas alternativas aos Cadernos. Participaram os bolsistas: Adair Umberto Simonato Junior, Antônio Cláudio Prado Fuzer, Rafael D'Avilla Ferreira e Eder Fernando dos Santos.

A importância da Sociologia na educação básica já era preocupação de alguns sociólogos participantes do I Congresso Brasileiro de Sociologia, em 1954, como Florestan Fernandes, que em seu clássico trabalho apresentado nesse Congresso, já se manifestava claramente sobre a importância do ensino desse conteúdo científico.

[...] para os sociólogos, o ensino da sociologia no curso secundário representa a forma mais construtiva de divulgação dos conhecimentos sociológicos e um meio ideal, por excelência, para atingir as funções que a ciência precisa desempenhar na educação dos jovens na vida moderna. A difusão dos conhecimentos sociológicos poderá ter importância para o ulterior desenvolvimento da sociologia. Mas o que entra em linha de conta, no raciocínio dos especialistas, não é esse aspecto pragmático. Salienta-se, ao contrário, que a transmissão de conhecimentos sociológicos se liga à necessidade de ampliar a esfera dos ajustamentos e controles sociais conscientes na presente fase de transição de sociedades ocidentais para as novas técnicas de organização do comportamento humano [...]. (FERNANDES, 1977, p. 105-106)

Nesse mesmo trabalho, Fernandes (1977, p. 108) apresenta ideias de diferentes autores sobre a função da Sociologia no ensino secundário: munir o estudante de instrumentos de análise objetiva da realidade social; estabelecer um conjunto de noções básicas e operativas capazes de dar uma visão não estática ao aluno nem dramática da vida social; facilitar a compreensão e tolerância das relações entre os indivíduos. Esses apontamentos expressam uma visão de Sociologia que deve ser trabalhada com os estudantes, que basicamente se traduz em ensinar ferramentas culturais dessa área do conhecimento que os preparem para uma leitura crítica da realidade social da qual fazem parte.

No essencial, encontramos esses objetivos nas Orientações Curriculares Nacionais (OCEN), com destaque à necessidade de mediação entre o conhecimento científico da área e os jovens estudantes do ensino médio.

Entende-se que esse duplo papel da Sociologia como ciência – desnaturalização e estranhamento dos fenômenos sociais – pode ser traduzido na escola básica por recortes, a que se dá o nome de disciplina escolar. Sabemos, mas sempre é bom lembrar, que os limites da ciência Sociologia não coincidem com os da disciplina Sociologia, por isso falamos em tradução e recortes. Deve haver uma *adequação* em termos de linguagem, objetos, temas e reconstrução da história das Ciências Sociais para a

fase de aprendizagem dos jovens – como de resto se sabe que qualquer discurso deve levar em consideração o público alvo. (BRASIL, OCEM, 2006, p. 107)

Sendo coerentes com essa diretriz, as OCEM indicam várias possibilidades de trabalho, dando autonomia à escola e ao professor para formularem um conteúdo programático que atenda às suas demandas, considerando os sujeitos sociais envolvidos e seu contexto político-social, propiciando uma plasticidade à disciplina, que lhe possibilita apreender as problemáticas mais significativas ao trabalho pedagógico com os conteúdos de Sociologia. Por meio de teorias, conceitos e temas é possível formular um rol de propostas de trabalho, que abranja as demandas da escola, bem como as diversas contribuições das Ciências Sociais. Desse modo, é possível ser conteúdo da Sociologia a própria escola, desigualdade social, juventude, HIP-HOP, entre outros. Considerando a situação da Sociologia no currículo, essa autonomia é fundamental para aflorar os diferentes trabalhos, seus problemas e potencialidades que acontecem nas escolas em nível nacional.

A presença da Sociologia no ensino médio pode contribuir para além do *ensino* da disciplina. O olhar sociológico se faz necessário para apreender a instituição escolar em suas diversas dimensões sociais, ou seja, sua relação com as políticas educacionais, com a comunidade local, com seus trabalhadores, seus estudantes, etc.

Como instituição social central na vida dos indivíduos, a escola congrega diferentes manifestações da sociedade. Também nela os indivíduos passam boa parte de suas vidas, com indicações cada vez maiores para que, nesse espaço, encontrem respostas a muitos problemas sociais, desde os mais diretamente ligados a sua atribuição social como a qualificação para o trabalho, por exemplo, até outros menos próximos.

As relações sociais na escola se manifestam em constantes conflitos entre os objetivos educacionais mais amplos e a ausência de uma identidade com tais objetivos por parte dos sujeitos, o que gera a contradição entre ensinar e aprender, polos indissociáveis do processo pedagógico. Exatamente essa dimensão precisa ser enfrentada como problemática central na escola. O que significa ensinar e aprender conteúdos científicos escolares na escola, hoje?

Os estudantes veem a escola como espaço importante para sua sociabilidade, porém a dimensão do aprender, muitas vezes diretamente associada à sala de aula, tem sido negada ou inviabilizada. Professores – como mediadores entre

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

conhecimento científico e estudantes – não têm avançado a ponto de atingir mudanças significativas na formação destes últimos. Há um desencontro de motivações e objetivos entre esses sujeitos, o que leva a um conflito permanente no espaço das relações, inclusive no pedagógico.

Para avançar na compreensão dos problemas educacionais e na definição de estratégias, as contribuições de Cândido (1983) e Dayrell (1996) – ao analisarem a escola como uma instituição viva, com dinâmica própria de suas relações – se mostram importantes.

A escola, como espaço sociocultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação de seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo é heterogêneo. Nessa perspectiva, a realidade escolar aparece mediada, no cotidiano, pela apropriação, elaboração, reelaboração ou repulsa expressas pelos sujeitos sociais. (DAYRELL, 1996, p. 137)

Lembrando as OCEM, um caminho possível para a reflexão é desnaturalizar o cotidiano escolar e as relações entre seus sujeitos sociais, visando a criar a motivação de estudantes e professores para o processo pedagógico, em que o sentido e o significado possam ser reconstruídos na vida escolar, transformando as condições objetivas de sala de aula, recuperando a dimensão histórica da função da escola, como instituição, isto é, a produção e socialização do conhecimento. Conhecer o teor dessas relações possibilita trazer à tona motivos e necessidades dos sujeitos evidenciando a importância de experiências e vivências pessoais, elementos centrais nos processos de significação.

Os estudantes se identificam com a escola como espaço de sociabilidade, porém não com o espaço da sala de aula. Embora as opiniões acerca da finalidade da escola coincidam de certo modo – escola é o lugar para aprender e ensinar –, *o que e como* cada agente do processo entende por aprender e ensinar é o que faz a diferença.

Problemas como dificuldades de aprendizagem, baixo rendimento escolar, indisciplina são expressões das limitações de concepções que privilegiam um único polo no processo de ensino-aprendizagem, bem como restringem seus fundamentos a especificidades de metodologias de ensino. Esses fatos são consequências de processos pedagógicos desenvolvidos há tempos na escola que precisam ser revistos em suas bases.

Segundo Tacca (2006), a aprendizagem só pode ser compreendida na perspectiva da integração do individual com o social, de como o sujeito apreende o objeto do conhecimento e se relaciona com ele.

Ensinar, nesta proposição, significa mais do que se preocupar com estratégias e métodos de ensino em si, mas implica, sobretudo, reconhecer a importância de conhecer o fio da história constitutiva da configuração subjetiva dos sujeitos da aprendizagem, procurando compreender a forma como se imbricam nela o afeto e a cognição. O desafio torna-se, então, encontrar canais que permitam fluir e convergir os processos de significação na direção dos objetivos educacionais. (TACCA, 2006, p. 61)

O trabalho pedagógico, tendo como referência e ponto de partida a realidade concreta dos estudantes, na qual estão presentes necessidades pessoais ou grupais, deve ser planejado de modo a estabelecer o elo entre aquilo que o estudante conhece e o que ele ainda não conhece, mas é capaz de aprender, com o auxílio de alguém mais experiente, que domine a atividade com seus respectivos conteúdos, fazendo a mediação. Esse campo do pensamento, definido por Vigotskii (2001) como zona de desenvolvimento potencial, é onde a atividade pedagógica deve atuar, tendo o professor como o orientador, viabilizando o diálogo entre conteúdos desconhecidos e necessidades dos estudantes, visando a desenvolver suas funções psíquicas superiores, suas capacidades intelectuais.

Na atividade pedagógica é necessário que os sujeitos envolvidos (estudantes e professor) tenham intencionalidade no processo, ou seja, vejam nela o objeto de satisfação de alguma necessidade, dando assim o motivo para realizar as ações necessárias para atingir o objeto de satisfação da necessidade. Esse envolvimento é o que dá sentido para os sujeitos (estudante e professor). Nesse processo, ganham destaque os conteúdos científicos necessários às atividades, bem como as formas pelas quais esses conteúdos são trabalhados. Vale dizer, que a adequada seleção de conteúdos e métodos é fundamental na apropriação de novos, pois

é este conjunto bem como a intencionalidade dos sujeitos que desencadeiam e concretizam o processo de ensino e aprendizagem, expressando uma concepção de trabalho educativo que visa à formação humanizadora dos indivíduos.

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana e, do outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 1991, p. 21)

Desse modo a escola, espaço histórico do processo de ensino-aprendizagem, precisa ser refletida a partir das suas contradições mais marcantes, para que se possa avançar na busca de estratégias para sua superação. A crise de sentidos e significado da escola é um problema central a ser enfrentado e a Sociologia tem importante contribuição.

## **SOCIOLOGIA NA REDE PÚBLICA PAULISTA: DA CONQUISTA AOS CADERNOS**

A presença da Sociologia como disciplina obrigatória no ensino médio no estado de São Paulo é fato recente. A trajetória da disciplina no currículo da educação básica, marcada pela sua presença/ausência, tem merecido atenção dos pesquisadores da área (CARVALHO, 2004; MORAES, 1999, 2004 e 2008; MENDONÇA, 2007, 2009). No estado de São Paulo, espaço de referência da origem e consolidação das Ciências Sociais no Brasil, apresenta-se uma resistência à presença da Sociologia na educação básica.

A obrigatoriedade da Sociologia no ensino médio advinda com a Resolução CNE nº. 04/06 não foi reconhecida pelo governo paulista. O Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo (CEE-SP) e a SE-SP não acataram a Resolução. Primeiramente o CEE-SP, Indicação nº 62/06, expressou tal decisão.

O Conselho Estadual de Educação de São Paulo pronuncia-se pela não obrigatoriedade da introdução de Filosofia e Sociologia no currículo das escolas de Ensino Médio, no âmbito de sua jurisdição, no ano de 2007, respeitando o já disciplinado pela Secretaria de Educação para as escolas da rede pública estadual, bem como, pelas escolas da rede privada de ensino. (CEE-SP, 2006)

Quando várias unidades federativas do Brasil caminhavam no sentido de cumprir a Resolução CNE nº 04/06, São Paulo resistia intensamente, com forte pressão dos empresários da educação paulista. Os argumentos contrários à presença da Sociologia eram os já conhecidos: ingerência federal no sistema estadual de educação; falta de professores para a disciplina, altos custos da medida já que é uma ampliação do currículo. Mas o motivo oculto não se explicitava: a resistência à Sociologia.

Na mesma direção, a SE-SP - Resolução SE-SP nº 92/2007 - muda a grade curricular do estado de São Paulo com *São Paulo faz a Escola* e retira a Sociologia do currículo a partir do ano letivo de 2008. Essa decisão não foi resultado de consultas nem as escolas, muito menos aos especialistas da área. Simplesmente a Sociologia foi *suprimida* do currículo.

A alegação tanto do CEE-SP como da SE-SP pautou-se, naquele momento, nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, com a clara indicação de trabalhar os conteúdos de Sociologia e Filosofia de modo interdisciplinar. Indo além, essas instituições alegavam, também, a inconstitucionalidade da determinação do CNE em detrimento da lei maior.

É a luz desses parâmetros, pois, que se faz necessário interpretar a Resolução CNE/CEB nº 04/2006 e, em especial, os seus artigos 1º e 2º, que impuseram adoção de disciplinas específicas de Filosofia e Sociologia. Ao fazer essa imposição, o órgão federal avançou para além dos limites de sua atribuição legal e, mais do que isso – e aqui é preciso reconhecê-lo claramente – para além das fronteiras que a própria Constituição Federal estabeleceu ao tratar do serviço de Educação no país. (CEE-SP, 2007, p. 117)

Houve fortes pressões advindas dos sindicatos (APEOESP e SINSESP) e em grau menor de entidades científicas (Sociedade Brasileira de Sociologia, SBS, e Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Ciências Sociais, ANPOCS) e, também, a Unesp.<sup>2</sup> Em decorrência dessas pressões, em abril de 2008, a Secretária de Educação de São Paulo, Maria Helena Guimarães Castro, publicou uma carta de intenção em que se comprometeria com a volta da Socio-

2 O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da Unesp aprovou alguns documentos favoráveis à obrigatoriedade da Sociologia e Filosofia no ensino médio.

logia a partir de 2009. Na mesma carta, cogitou a possibilidade de realização de concurso para o provimento de professores da disciplina de Sociologia, uma vez que o Estado conta apenas com um pouco mais de uma centena de professores efetivos.

O fato fundamental para a mudança de posição da SE-SP e que também corroborou com a Resolução CNE nº 04/06 foi a aprovação pelo Congresso Nacional da obrigatoriedade das disciplinas Filosofia e Sociologia na rede pública e privada de Ensino Médio em todo território nacional. A lei nº 11.684/2008 foi sancionada pelo presidente em exercício José Alencar, no segundo dia do mês de junho de 2008. Para tanto, o Congresso Nacional alterou o artigo 36 da LDB 9394/96 retirando qualquer possibilidade de interpretação dúbia da lei, como a realizada pela relatora, Guiomar Namó de Melo, das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio.

Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

Art. 1º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 36.

V – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.

§ 1º III – (revogado).

Art. 2º Fica revogado o inciso III do § 1º do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, Lei nº 11.684/2008)

A nova lei, aliada às pressões mais fortes das entidades já mencionadas, não deixou alternativa a SE-SP a não ser recuar. Em evento realizado na Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas e Letras (FFCHL) da USP, organizado pela Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), em julho de 2008, diante vários professores, estudantes do curso de Ciências Sociais, a representante da SE-SP admitiu que *errou* ao retirar Sociologia do Currículo e iniciaria o processo da volta da disciplina, o que implicaria, naquela conjuntura, recomeçar com a elaboração da Proposta Curricular, já que a anterior foi revogada juntamente com as das demais discipli-

nas com o Programa *São Paulo Faz a Escola*. Em dezembro de 2008, havia disponível no site da SE-SP uma Proposta preliminar de Sociologia, que depois teve sua versão definitiva. Em 2009,<sup>3</sup> a disciplina se enquadrou no Programa *São Paulo Faz a Escola*, com *Cadernos do Professor e os Cadernos do Aluno*, como material didático elaborado centralizadamente pela SE-SP, como nas demais disciplinas do currículo.

## DO JORNALZÃO AOS CADERNOS: O SEQUESTRO DA AUTONOMIA PEDAGÓGICA

A implantação do novo currículo na rede pública estadual causou grandes transtornos políticos e pedagógicos, com a imposição de um conjunto de medidas como o *Jornalzão*, instrumento oficial da SE-SP, que buscou homogeneizar conteúdos e procedimentos pedagógicos em toda rede, abordados no planejamento inicial das escolas, em 2008, retirando destas a autonomia de discutirem e definirem seu próprio projeto pedagógico. Os professores tiveram de trabalhar com esse material, pois em seguida haveria uma avaliação geral em todo estado, organizada a partir dos conteúdos contidos no *Jornalzão*. Essa etapa inicial do processo visava a preparar a comunidade escolar para receber os Cadernos de Professor e Aluno das diferentes disciplinas do currículo.

Os Cadernos viriam a dirigir a ação pedagógica na escola, articulada à cobrança de resultados expressa na figura do bônus concedido aos trabalhadores da rede pública paulista frente aos resultados obtidos pela escola na avaliação centralizada realizada pelo Estado. A assimilação pelas escolas desse novo material pedagógico gerou tensões e conflitos, que causaram dificuldades a SE-SP. Porém, aos poucos, estava presente no cotidiano escolar apesar da resistência de parte do segmento docente.

A mesma política educacional responsável pela saída da Sociologia do currículo – Reforma Curricular SE nº 92/2007 –, a trouxe de volta em 2008, num processo tardio de incorporação ao currículo. Como elemento constitutivo, a inserção da Sociologia no *São Paulo faz a Escola* se caracterizou por não questionar a

3 Em 2009, Paulo Renato Souza, ex-ministro da Educação do governo de Fernando Henrique Cardoso, assume a SE-SP, após o escândalo de erros crassos no Caderno de Geografia, entre eles, dois Paraguai no mapa da América Latina.

historicidade e os interesses determinantes desse processo, tendo uma adesão *natural* a princípios e diretrizes ditados pelas políticas neoliberais, há tempos presentes no ensino público paulista. *Desnaturalizar* esse processo é desafio mais contraditório que se apresenta à Sociologia, já que

Um papel central que o pensamento sociológico realiza é a *desnaturalização* das concepções ou explicações dos fenômenos sociais. Há uma tendência sempre recorrente a se explicar as relações sociais, as instituições, os modos de vida, as ações humanas coletivas ou individuais, a estrutura social, a organização política etc. como argumentos naturalizadores. Primeiro, *perde-se de vista a historicidade desses fenômenos*, isto é, que nem sempre foram assim; segundo, que certas mudanças ou continuidades históricas decorrem de decisões, e essas, de interesses, ou seja, de razões objetivas e humanas, não sendo fruto de tendências naturais. (BRASIL, apud SÃO PAULO-SE, 2009a, p. 43, grifos nossos)

Os Cadernos de Sociologia do Professor e do Aluno expressam mais claramente essa contradição, por um lado, ao enfatizar a contribuição da Sociologia para “[...] levar o aluno a compreender quem ele é enquanto membro da sociedade brasileira. [...]” (SÃO PAULO-SE, 2009a, p. 42) e, por outro, ao se submeter à retirada da autonomia do trabalho pedagógico de professor e aluno, por meio de apostilas empobrecidas de conteúdos sociológicos e pedagógicos, com orientações impositivas àqueles que devem ser sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

## CADERNOS DE SOCIOLOGIA: ALGUNS APONTAMENTOS

Os *Cadernos de Sociologia*, implementados em 2009 na rede pública estadual, um ano depois da implantação geral, ingressam numa realidade desfavorável à disciplina, que contava com uma aula semanal e uma parcela significativa de professores não licenciados em Ciências Sociais atuando como professores de Sociologia na rede. Há, ao menos, dois motivos para tal situação: as precárias condições de trabalho (baixos salários, alto nº de alunos por sala, etc.) e ausência de concurso para cargo de professor de Sociologia.

A chegada desse material pedagógico às escolas estaduais também sofreu atraso. Sua tardia incorporação ao *São Paulo faz escola* implicou na elaboração a

*toque de caixa*<sup>4</sup> pelas autoras, trazendo consequências ao seu processo de produção, em suas diferentes dimensões. Assim, a Sociologia chega tardiamente à escola pública paulista, por meio dos Cadernos produzidos apressadamente, adequando-se às diretrizes vigentes, sem apreender as contradições desse processo.

Como dito na primeira parte desse texto, a potencialidade da Sociologia no ensino médio envolve tanto o trabalho pedagógico em sala de aula, como os desafios das Ciências Sociais de decifrar a realidade social, na qual o cientista social esteja diretamente envolvido. Nesse aspecto, defendemos a concepção do professor pesquisador, aquele que não se destitui de sua formação geral como cientista social para o exercício da docência, ao contrário, sabe aliar o conjunto de sua formação para atuar como docente na complexa realidade da instituição escolar. Essa visão implica professor e estudantes como agentes ativos do processo educacional, visando à apropriação de conteúdos científicos, fundamentais à formação de sua autonomia intelectual. Em que medida os Cadernos de Sociologia (Professor e Aluno) contribuem nessa direção?

Nossas pesquisas sobre a presença das Ciências Sociais na Escola (MENDONÇA, 2007; 2009) evidenciam a necessidade de motivação dos estudantes e professor para as atividades pedagógicas, isto é, o motivo da aprendizagem deve levar os agentes do processo a agir em direção do objeto que satisfaz a necessidade identificada para a atividade. A intencionalidade dos sujeitos envolvidos na atividade, nas ações planejadas para se atingir o objetivo, é essencial para que haja a aprendizagem. Os conteúdos curriculares na escola devem ser objeto da atividade pedagógica, no sentido de estar a responder uma necessidade do sujeito, para que esse possa identificar nesse conteúdo algo de que precise para sua formação.

O sujeito individual, por meio da apropriação, reproduz em si mesmo as formas histórico-sociais da atividade. O tipo geneticamente inicial da apropriação é a participação do indivíduo na realização coletiva, socialmente significativa, da atividade, organizada de forma objetual externa. Graças ao processo de interiorização a realização desta atividade se converte em individual e os meios de sua organização, em internos. Uma particularidade importante da atividade humana externa e interna é

---

4 Ver relato das autoras em seu artigo “Sociologia no Ensino Médio: escrevendo cadernos para o projeto São Paulo faz escola”. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622011000300006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622011000300006&script=sci_arttext)>. Acesso em: 20 jun. 2012.

seu caráter objetual, já que durante o processo de satisfazer suas necessidades, o sujeito coletivo e individual da atividade transforma a esfera objetual da sua vida. A atividade humana tem uma estrutura complexa que inclui componentes como: necessidades, motivos, objetivos, tarefas, ações e operações, que estão em permanente estado de interligação e transformação. (DAVIDOV, 1986, p. 6-7)

Saviani (1985) reforça com muita propriedade essa posição, ao afirmar a prática social global como ponto de partida e de chegada da prática educativa e a socialização dos conhecimentos como ferramentas culturais para a compreensão da prática social pelo aluno. Nesse sentido, a apropriação da cultura, da produção do conhecimento historicamente construída pela humanidade, deve ser objetivo da escola. Propiciar a socialização desses conhecimentos é sem dúvida tarefa permanente da instituição escolar e de seus agentes mais experientes, professores e gestores, a fim de que os jovens estudantes possam, de fato, dominarem conteúdos que desconheciam antes de adentrar a escola e fazer destes suas ferramentas culturais, imprescindíveis ao seu processo de emancipação humana.

Os Cadernos de Sociologia, compostos de quatro volumes por série do ensino médio, com publicação direcionada ao aluno e outra para o professor, se norteiam em pressupostos teóricos que não contribuem à prática educativa emancipadora. As autoras dos Cadernos afirmam que

[...] o ensino da Sociologia deve visar ao desenvolvimento do aluno *como ser humano*, por meio de uma formação ética que propicie o aprimoramento de sua *autonomia intelectual* e de *pensamento crítico* como forma de prepará-lo para a *cidadania* [...]. (SCHRIJNEMAEEKERS; PIMENTA, 2011, p. 408)

Mesmo defendendo ser o foco da Sociologia a “[...] formação de um outro olhar sobre a sociedade brasileira e sobre o lugar do aluno na sociedade em que vive, por meio de ferramentas próprias à Sociologia” (SCHRIJNEMAEEKERS; PIMENTA, 2011, p. 408) e não na formação de sociólogos, preocupação procedente, as autoras comprometem sua afirmação acima.

É, portanto, *sensibilidade* e não *raciocínio*, pois o *raciocínio* sociológico deve ser desenvolvido na faculdade, por aqueles que se tornarão sociólogos e estudarão a sociedade de forma científica. A *sensibilidade* sociológica, entretanto, constitui parte da educação básica e vem sendo defendida desde os anos de 1980 por educadores e

cientistas sociais. Resta, portanto, colocá-la em prática. (SCHRIJNEMAEKERS; PIMENTA, 2011, p. 409)

Aqui há um sério problema de concepção e logo, também, de conceito. Desvincular raciocínio de sensibilidade é algo muito temerário, já que a subjetividade do sujeito histórico é constituída por esses elementos, sentido e cognição, que atuam diretamente no desenvolvimento mental dos sujeitos, como ressalta Davidov.

O desenvolvimento mental de um indivíduo é, antes de tudo, o processo de formação de sua atividade, de sua consciência e, claro, de todos os processos mentais que as “servem” (processos cognitivos, emoções, etc). A psique se desenvolve durante toda a vida da pessoa, do nascimento à morte. [...] (DAVIDOV, 1986, p. 7)

Porém mais preocupante é excluir raciocínio, ou seja, a cognição, da formação do estudante na escola. As OCEM são extremamente enfáticas quanto a importância do desenvolvimento do raciocínio na formação dos jovens estudantes.

Não se pode entender que entre os 15 e os 18 anos, após oito, nove, 10 anos de escolaridade, o jovem ainda fique sujeito a aprender “noções” ou a exercitar a mente em debates circulares, aleatórios e arbitrários. Parece que nessa fase de sua vida a curiosidade vai ganhando certa necessidade de disciplinamento, o que demanda procedimentos mais rigorosos, *que mobilizem razões históricas e argumentos racionalizantes* acerca de fenômenos naturais ou culturais. Mesmo quando está em causa promover a tolerância ou combater os preconceitos, a par de um processo de persuasão que produza a adesão a valores, resta a necessidade de construir e demonstrar a “maior” racionalidade de tais valores diante dos costumes, das tradições e do senso comum. *Trata-se, recorrendo a Antônio Cândido, de “humanizar o homem” (CÂNDIDO, 1995). O acesso às ciências e às artes deve ser entendido nesse projeto: a escolha pelo homem de ser mais humano. Ora, há muito que as Ciências Sociais têm feito essa opção.* Repugna ao cientista social submeter-se a um processo de “naturalização”. Nem em Durkheim encontramos essa aceitação, em que pesem os compromissos e os contextos positivista e funcionalista de que participava o pensador. (BRASIL, 2006, p. 109-110, grifos nossos)

Davidov também vai ao encontro dessa posição ao explicitar sua visão sobre o papel da escola

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

Na escola – incluindo, naturalmente, a escola elementar – é essencial formar nas crianças representações materialistas firmes para produzir nelas o pensamento independente e melhorar significativamente a formação artística e estética, elevar o nível ideológico e teórico do processo de ensino e educação, expor claramente os conceitos básicos e principais ideias das disciplinas escolares, erradicar quaisquer manifestações de formalismo no conteúdo e métodos de ensino e no trabalho de formação e aplicar amplamente as formas e métodos ativos de ensino, etc. (DAVIDOV, 1986, p. 93)

No conjunto, os Cadernos se constituem em material restrito de conteúdos e com procedimentos metodológicos que se distanciam do objetivo central firmado pela Proposta Curricular de Sociologia do estado de São Paulo. O empobrecimento da abordagem dos temas, em vários momentos, denota a prevalência de uma tentativa de despertar uma “sensibilidade” para a Sociologia, porém muito próxima do senso comum.

Na *Situação de Aprendizagem 3*, com o tema “A construção da identidade”, é sugerida como pesquisa em grupo para os estudantes:

O senso comum nos transmite a ideia de que a identidade é fechada e pronta. Na verdade, a Sociologia procura mostrar justamente o contrário. Para a Sociologia, o processo de construção da identidade de uma pessoa só termina com a sua morte. Para discutir o caráter processual da construção identitária, monte um painel que mostre a construção da identidade de um super-herói que tenha duas identidades. Siga os seguintes passos:

- organize-se em grupo;
- cada grupo precisa trazer para a sala de aula no máximo duas cartolinas, cola, tesoura, e canetas coloridas (opcional);
- o grupo precisa previamente pesquisar na internet, em revistas, jornais, filmes, livros, desenhos animados, *video games* ou gibis informações sobre super-heróis, como, por exemplo, o Batman, o Homem-Aranha, o Super-Homem, a Mulher Maravilha, o Hulk, entre outros, que possuam duas identidades: a do super-herói e a de uma pessoa comum (Bruce Wayne, Peter Parker, Clark Kent, Diana Prince, Bruce Banner).

*Cada grupo deve escolher apenas um super-herói. O importante é que o super-herói escolhido tenha duas identidades.* (SÃO PAULO-SE, 2009c, p. 30)

Para discussão do tema Identidade, os Cadernos optam por uma “sensibilização” pelo lúdico, como se constata claramente no Caderno do Professor.

A proposta de sensibilização que sugerimos para você trabalhar com os alunos envolve pesquisa e ao mesmo tempo tem um caráter lúdico, pois eles com certeza se divertirão com o objeto proposto. Eles deverão fazer painéis que discutam o *caráter processual* da construção identitária de seu super-herói favorito. Para isso, precisam se organizar em grupos, e cada grupo deve trazer para a sala de aula no máximo duas cartolinas, cola, tesoura e canetas coloridas (opcional).

Peça para que previamente pesquisem na internet, em revistas, jornais, filmes, livros, desenhos animados, *videogames* ou gibis, informações sobre super-heróis, como, por exemplo, o Batman, o Homem-Aranha, o Super-Homem, a Mulher Maravilha, o Hulk, entre outros, que possuem *duas identidades*: a do super-herói e a de uma pessoa comum (Bruce Wayne, Peter Parker, Clark Kent, Diana Prince, Bruce Banner). Cada grupo deve escolher apenas um super-herói. O importante é que os super-heróis escolhidos tenham essas duas identidades.

O material a ser trazido para a sala precisa ajudá-los a montar um painel sobre como esses super-heróis *constroem suas identidades*: a de herói (secreta) e a de homem comum. Todo super-herói tem uma história ou, na verdade, eles são construídos ao longo de várias histórias. Eles não viraram super-heróis da noite para o dia, mas criaram suas identidades gradualmente, a partir das experiências e nas trocas que estabeleceram com os outros personagens. O herói, portanto, se desenvolve ao longo do tempo e vive um drama. No processo de construção da identidade secreta, o conflito se acirra entre revelar ou não revelá-la para os amigos e para a mulher amada, abandonar a carreira de herói ou continuar a perseguir vilões. A identidade nunca é fechada e acabada, pois ele vive o dilema entre ter de escolher sempre entre uma coisa ou outra.

Você pode sugerir que eles dividam o painel em dois e, de um lado, expliquem a construção da identidade de homem comum e, de outro, a identidade de herói. Por fim, eles podem abordar os dilemas que aquele super-herói vive entre essas duas identidades.

- Como ele se comporta quando é herói?
- Quais são seus poderes?
- Como ele reage diante das adversidades?
- Quais são seus pontos fortes e seus pontos fracos?
- Como ele descobriu ou desenvolveu os superpoderes?

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

- Como cada um lida com esses poderes?
- Os super-heróis lidam sempre da mesma forma com seus poderes, ou cada um tem uma relação diferente com o próprio superpoder?
- E quando ele assume a identidade de homem comum?
- Qual é sua trajetória?
- Qual é a sua profissão?
- Como é a sua personalidade?

Você pode usar essas perguntas como forma de orientação do trabalho para a sala e dar espaço para que os jovens proponham outras. O importante é que todas ajudem na reflexão sobre o caráter processual da construção da identidade desses super-heróis. Ou seja, nenhum deles nasceu super-herói, ainda que alguns, como o Super-Homem, tenham nascido com superpoderes. Todos se transformaram em heróis, assim como enquanto homens comuns eles passaram por um *processo* de socialização em diferentes grupos ou instituições sociais, adquirindo novas identidades pessoais. Para entender como são construídas as identidades é preciso considerar a ideia de que se trata de um processo, de algo que está em movimento, como um contínuo vir-a-ser. (SÃO PAULO-SE, 2009b, p. 27-28)

As orientações de trabalho para o professor pouco se diferem frente às dos alunos.<sup>5</sup> O fato mais incrível dessa Situação de Aprendizagem é o desconhecimento, a desconsideração da realidade social do aluno da escola pública paulista. O empobrecimento da discussão para ele passa por super-heróis que talvez não signifiquem muito para eles e nem lhes é oferecido o acesso ao debate científico sobre o tema, a não ser por uma breve citação de Berger e um texto de 17 linhas. Porém, em seguida, é solicitado ao aluno explicar a construção da identidade da pessoa comum, a do herói e, a partir da explicação do professor, escrever uma lista de possíveis símbolos usados para as pessoas se diferenciarem entre si. Embora o conteúdo não seja ofertado, ele é cobrado, especialmente do aluno, que não teve acesso ao Caderno do Professor.

Há outras passagens que apresentam problemas conceituais no campo da Sociologia, como em aspectos pedagógicos, como na Situação de Aprendizagem 5 da 3ª série, sobre Movimentos Sociais, no Caderno do Aluno há uma foto da

5 Não é nosso objetivo nesse texto analisar essa importante dimensão, que certamente é um objeto de discussão fundamental.

Parada do Orgulho Gay, e, ao lado, a pergunta “Com base nas explicações de seu professor e nas aulas, anteriores, dê exemplos de formas lúdicas de participação política” (SÃO PAULO-SE, 2009e, p. 48), que pode sugerir que o movimento Gay pode ser lúdico, no sentido de divertido, também aqui bem distante da discussão conceitual sobre lúdico. O Caderno não oferece elementos aos alunos para responder a questão, com conhecimento mínimo sobre o tema. Há Algumas informações adicionais no Caderno do Professor, mas com muita limitação também. No Caderno do Aluno, 2ª série, na Situação de Aprendizagem 1, *A população brasileira: diversidade nacional e regional comete* um erro primário ao indicar tabelas com indicadores de rendimentos mensal familiar, taxa de analfabetismo, questões diretamente relacionadas à discussão de desigualdades sociais (SÃO PAULO-SE, 2009d, p. 8-10). A diversidade não foi contemplada a não ser pela letra da música Paratodos, muito aquém de uma introdução à diversidade cultural brasileira, com inúmeras possibilidades e contribuições de pesquisadores e autores brasileiros.

As possibilidades da Sociologia não se ampliaram com os Cadernos do Professor e Aluno. Pelo contrário, trouxeram problemas na forma e no conteúdo para a socialização do instrumental do sociológico, no contexto da escola pública paulista. Ao descartar o raciocínio sociológico limitando-se à “sensibilidade”, os Cadernos não propiciaram a apropriação adequada de conteúdos por meio de situações pedagógicas significativas para os alunos.

## CONCLUSÃO

A crítica mais geral aos Cadernos passa pela retirada da autonomia do professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem, bem como ao reducionismo do conteúdo escolar. Pautados em concepção tecnicista, os Cadernos não escondem seu tom impositivo e distante do cotidiano da escola ao listar as ações que professor deve realizar seu *passo a passo*, com atividades, perguntas e respostas pré-definidas no Caderno do Professor, independentes do contexto em que estejam sendo trabalhadas. No Caderno do Aluno, não se encontra muito mais que linhas abertas à escrita de suas conclusões, de aulas elaboradas centralizadamente por terceiros, ausentes física e pedagogicamente desse processo, sem cuidados mínimos com a elaboração desse material. Professor e aluno são agentes passivos e submissos a esse processo, sem nenhuma participação na produção dos Cadernos, cabendo-lhes, somente, a tarefa de executá-los.

O retorno da Sociologia à escola pública paulista ainda precisa conquistar seu sentido na base da escola. A luta que a trouxe de volta ao currículo deve continuar para efetivá-la no cotidiano escolar. Seus objetivos e conteúdos precisam se constituir em ferramentas teóricas que possam desvendar as relações sociais em suas diferentes dimensões, tanto dentro como fora da escola. Para tal, será necessária a apropriação de ferramentas culturais, advindas da Sociologia, em especial. A entrada tardia no currículo tem de ser superada pela potencialidade de inserção da Sociologia na desnaturalização dos fenômenos sociais, a começar pelos mais próximos dos agentes sociais da escola. Rupturas com as políticas em vigência estão no horizonte daqueles que veem no *São Paulo faz a escola* uma política de esvaziamento da instituição e do fazer pedagógico, ao rebaixar o nível de qualidade da escola pública paulista com apostilas sofríveis dos diferentes componentes curriculares.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.396 de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_. Lei nº 11.684, 2 de junho de 2008.

\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB 15/1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação, 1998.

\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE nº 04, 21 de agosto de 2006.

\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. Orientações curriculares nacionais para o ensino médio. Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, vol. 3, 2006.

CANDIDO, A. A estrutura da escola. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. *Educação e sociedade*. 11. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1983.

CARVALHO, L. M. G. X. A trajetória histórica da luta pela introdução da disciplina de Sociologia no Ensino médio no Brasil. In: CARVALHO, L. M. G. X. (Org.). *Sociologia e ensino em debate*. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. *Múltiplos olhares sobre a educação*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DAVIDOV, V. V. Problems of Developmental Teaching. The Experience of Theoretical and Experimental Psychological Research – Excerpts. *Soviet Education*, august, vol. XXX, n. 8. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas, 1986. (Mimeo).

FERNANDES, F. *A sociologia no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

MENDONÇA, S. G. L. Pensar sociologicamente na escola: HIP-HOP coMciência. In: XIII CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE SOCIOLOGIA, Recife, junho de 2007.

\_\_\_\_. O novo jovem na velha escola: o necessário diálogo pedagógico e sociológico. In: XIV CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE SOCIOLOGIA, Rio de Janeiro, julho de 2009.

MORAES, A. C. Por que Sociologia e Filosofia no ensino médio? *Revista Educação*, São Paulo, n. 10, p. 50-53, maio 1999.

\_\_\_\_. O veto de FHC: o sentido de um gesto. In: CARVALHO, L. M. G. (Org.). *Sociologia e ensino em debate*. Ijuí: Unijuí, 2004. p. 105-111.

\_\_\_\_. O que temos de aprender para ensinar ciências sociais? *Cronos*, Natal, v. 8, p. 395-402, 2008.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. Diário Oficial do Estado, 2007, p. 117.

\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. Indicação nº 62, 23 de setembro de 2006.

\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Resolução nº 92/2007.

\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Sociologia. São Paulo: SEE, 2009a.

\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Caderno do professor: sociologia, ensino médio – 1ª série, volume 2 / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Heloísa Helena Teixeira de Souza. Martins, Melissa de Mattos Pimenta, Stella Christina Schrijnemaekers. São Paulo: SEE, 2009b.

\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Caderno do aluno: sociologia, ensino médio – 1ª série, volume 2 / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Heloísa Helena Teixeira de Souza. Martins, Melissa de Mattos Pimenta, Stella Christina Schrijnemaekers. São Paulo: SEE, 2009c.

\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Caderno do aluno: sociologia, ensino médio – 2ª série, volume 1 / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Heloísa Helena Teixeira de Souza. Martins, Melissa de Mattos Pimenta, Stella Christina Schrijnemaekers. São Paulo: SEE, 2009d.

\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Caderno do aluno: sociologia, ensino médio – 3ª série, volume 2 / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Heloísa Helena Teixeira de Souza. Martins, Melissa de Mattos Pimenta, Stella Christina Schrijnemaekers. São Paulo: SEE, 2009e.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

\_\_\_\_. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SCHRIJNEMAEKERS, S. C.; PIMENTA, M. M. de. Sociologia no ensino médio: escrevendo cadernos para o Projeto São Paulo faz Escola. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 31, n. 85, dez. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622011000300006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622011000300006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 20 jun. 2012.

TACCA, M. C. V. R. Relações sociais na escola e desenvolvimento da subjetividade. In: MALUF, M. I. (Coord.). *Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade*. Petrópolis/RJ: Vozes; São Paulo: ABPp Associação Brasileira de Psicopedagogia, 2006.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução Maria da Penha Villalobos. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

# 5

## UM ESTUDO SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS GESTORES ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE RANCHARIA/SP E REGENTE FEIJÓ/SP

---

Yoshie Ussami Ferrari Leite  
Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi  
Dayane Gonçalves da Silva  
Pamela Tamires Belão Fernandes  
Patrícia Cralcev Azevedo  
Regina dos Santos Cardoso  
Sara Regina dos Santos

Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp/Pres. Prudente

**Resumo:** Neste artigo, apresentamos os dados obtidos mediante uma pesquisa que investigou as representações sociais de 27 gestores escolares dos municípios de Rancharia/SP e Regente Feijó/SP, sobre a escola pública e o aluno. Dada a importância do papel destes gestores para a organização da escola pública e atendimento dos alunos, acreditamos que o estudo dessas representações pode contribuir para um melhor entendimento de como estes profissionais veem a escola em que trabalham. Esta pesquisa representa continuação de um estudo realizado em 2010, sobre as representações sociais dos professores dos municípios em questão. Este estudo se insere numa abordagem qualitativa, tendo como instrumento a utilização de um questionário com questões abertas e fechadas, as quais foram analisadas com o software EVOC e o programa SPSS. Nota-se que os gestores escolares de ambos municípios têm uma expectativa quanto a uma escola e um aluno ideal totalmente diferente da realidade enfrentada.

**Palavras-chave:** Representações sociais; escola pública; aluno da escola pública; gestores escolares.

### INTRODUÇÃO

Nas duas últimas décadas a educação vem sendo cada vez mais discutida, tendo como pauta a democratização e a qualidade do ensino. Dentre as mudanças mais significativas, a democratização do ensino objetivou ampliar as oportunidades educacionais, fazendo com que a escola deixasse de ser uma instituição elitista, passando a atender toda camada popular.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

De acordo com Beisiegel (1980) a “expansão da rede de escolas ocorreu numa situação em que as possibilidades de investimentos financeiros eram pequenas”. Para tanto o acesso das camadas populares à escola pública representa uma melhoria qualitativa, mesmo que esta tenha acontecido mediante improvisações de prédios e até mesmo de professores. Ainda segundo o autor há uma necessidade de “melhorar as condições de funcionamento da escola” o que nos remete à deficiência de ações que ainda se encontra presente nos dias de hoje.

Novas atribuições são direcionadas à escola atual. O seu papel no passado, de simples transmissão de conhecimentos, não é mais suficiente para contemplar as necessidades da sociedade de hoje. A apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade deve vir acompanhada da formação do cidadão, ou seja, de um ser consciente da sociedade em que está inserido e da capacidade de nela poder agir, transformando-a. Para que isso aconteça, a escola precisa ser um “lugar de análises críticas e de produção de conhecimentos” (LEITE, 2011, p. 14).

Para que a escola desempenhe as novas atribuições que lhe são impostas, não perdendo de vista que seu objetivo maior é o aprendizado dos alunos, a formação do professor e suas condições de trabalho são elementos importantes para oferecer uma educação de qualidade.

Quanto à definição de educação de qualidade temos que

É muito difícil, mesmo entre os especialistas chegar-se a uma noção do que seja qualidade de ensino [...] provavelmente, essa questão terá múltiplas respostas, seguindo valores, experiências e posição social dos sujeitos. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005)

Os cursos de formação de professores, neste sentido, devem fornecer condições para que os futuros docentes sejam sujeitos crítico-reflexivos, superando o modelo da racionalidade técnica.

Quanto ao professor como profissional reflexivo, Zeichner (1992) aponta que sua atuação não deve se limitar ao consumo passivo de teorias ou modismos, mas ser um produtor de suas próprias teorias na medida em que estas refletem em suas práticas.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2007, p. 25) afirmam que o “profissional que produz conhecimento sobre seu trabalho, precisa desenvolver competências de elaboração e de desenvolvimento de projetos de investigação”. Sendo assim, o pro-

fessor é fruto de ações individuais e coletivas, que lhe possibilitarão agir como agente de mudança.

Além da importância da formação inicial o professor precisa contar com uma formação contínua durante sua carreira, visando a reflexão sobre a sua própria atuação: é preciso estar sempre em atualização e ressignificação, atendendo às exigências de uma sociedade que está em constante transformação.

Nos dias de hoje, o rápido avanço das informações tecnológicas, assim como outras atribuições que lhe são direcionadas tem se tornado um desafio aos professores. De acordo com Esteve (1995):

Há um autêntico processo histórico de aumento das exigências que se fazem ao professor, pedindo-lhe que assuma um número cada vez maior de responsabilidades. No momento actual, o professor não pode afirmar que a sua tarefa se reduz apenas ao domínio cognitivo. Para além de saber a matéria que lecciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, da integração social e da educação sexual, etc.; a tudo isto pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma.

Apesar de se exigir que os professores cumpram todas estas *novas* tarefas, é interessante observar que não houve mudanças significativas na formação dos professores. (1995, p. 100)

O papel do professor não se resume à sua atuação dentro da sala de aula, sendo que sua participação no processo de tomada de decisões, e na gestão democrática, que é prevista pela Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, no Artigo 3º, inciso VIII, contribui para a melhoria das suas próprias práticas.

Porém, para que o professor desenvolva um trabalho de qualidade, ele deve ter o apoio da equipe gestora, a qual deve dar condições para a participação dos professores o que certamente terá reflexo sobre a qualidade do ensino.

Entendemos que a equipe gestora se constitui pelo diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico, que são atores indispensáveis para a organização do trabalho educacional.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2007) seus respectivos papéis são: *o diretor* como um líder, alguém que possa promover a interação e o diálogo entre os professores e alunos, a participação e discussão coletiva no processo de tomada de decisões, atendendo as expectativas e desejos dos membros escolares, in-

centivando o trabalho de todos e proporcionando um clima agradável para que a realização do trabalho escolar se dê de maneira democrática e compromissada, além de também organizar e auxiliar todo o grupo na realização das atividades; o *vice-diretor* atua como um substituto do diretor, assumindo as mesmas funções na ausência deste; por fim, ao *coordenador-pedagógico* compete a função de coordenar, acompanhar e aperfeiçoar o trabalho dos profissionais da escola, através de ações planejadas e organizadas, apoiando, avaliando e incentivando o trabalho do grupo para que atenda aos objetivos educacionais, e alcance melhoria na aprendizagem e no desempenho escolar.

Em 1996 foi aprovada a Lei nº 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). No mesmo ano de 1996 a Lei nº 9.424 incentivou o processo de municipalização do ensino, que originou novos problemas, já que muitos municípios não estavam preparados para assumirem a nova realidade. Neste contexto que esta investigação se realizou.

Segundo Rosenthal e Jacobson (1983, p. 258 apud QUINTANILHA, 2010, p. 60) “[...] as expectativas do professor sobre o desempenho dos alunos podem funcionar como uma profecia educacional que se autorrealiza. O professor consegue menos porque espera menos [...]”. Dito de outro modo, se o professor não possui expectativas positivas sobre o aluno e a escola em que atua seu trabalho possivelmente estará comprometido. Seguindo este mesmo pensamento, acreditamos que a expectativa dos gestores escolares também pode influenciar em sua atuação na escola.

Assim, investigar o olhar dos gestores escolares, tendo como base a teoria das representações sociais, pode nos auxiliar na compreensão do atual contexto da escola pública em busca de uma reflexão para a melhoria das práticas educacionais.

No ano de 2010, foi realizada uma pesquisa que investigou as representações sociais dos professores dos municípios de Rancharia/SP e Regente Feijó/SP a respeito da escola pública e dos alunos. No intuito de dar continuidade ao estudo, essa nova pesquisa realizada no ano de 2011 teve como objetivo investigar as representações sociais dos gestores escolares dos municípios já citados, sobre como entendem o aluno, a escola pública e conseqüentemente seu próprio papel.

A abordagem metodológica utilizada foi de caráter essencialmente qualitativo e para a coleta de dados, foi utilizado como instrumento um questionário com perguntas abertas e fechadas. Os dados coletados neste questionário fornecem conhecimentos referentes ao:

- perfil dos gestores escolares, considerando como tal: sexo, idade, dados de formação, tempo de experiência, dentre outros;
- opinião dos gestores escolares sobre a escola pública e o aluno, contando com a evocação das 4 (quatro) primeiras palavras que lhe viessem a sua mente, através das seguintes palavras indutoras: “**escola ideal**”, “**escola pública de hoje**”, “**aluno ideal**”, “**aluno da escola pública de hoje**”;
- o pensamento dos gestores escolares quanto ao seu papel na instituição em que atuam.

Este questionário foi elaborado, testado e aplicado junto aos gestores escolares pelos alunos bolsistas do Núcleo de Ensino. Para análise das informações na pesquisa empírica foram utilizados o programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) e o *Software* EVOG. Os dados coletados, por meio das questões abertas, foram tabulados e analisados pelo método de análise de conteúdo.

## CARACTERIZANDO OS MUNICÍPIOS PESQUISADOS

O município de Rancharia situa-se a 520 km da cidade de São Paulo e 57 km de Presidente Prudente. Limita-se ao norte com Parapuã, ao sul com Iepê, a leste com João Ramalho e Bastos e a oeste com Martinópolis. Conta com uma população estimada em 2011 de 28.772 habitantes.

Rancharia possui 17 (dezessete) escolas municipais, sendo que 2 (duas) escolas municipais estão localizadas nos Distritos de Agissê e Gardênia. Na rede municipal há 10 (dez) diretores e 11 (onze) coordenadores-pedagógicos, segundo informações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação.

O município de Regente Feijó está localizado no sudoeste do Estado de São Paulo, há cerca de 562 km da capital e 17 km de Presidente Prudente e conta com uma área territorial de 265,105 km<sup>2</sup>. Sua população, de acordo com o Censo 2010 realizado pelo IBGE é de 18.494 habitantes.

Regente Feijó conta em sua rede municipal de ensino, segundo informações fornecidas pelo Departamento Municipal de Educação e Cultura (Demec), com 15 (quinze) unidades escolares, onde atuam 14 (quatorze) diretores e 4 (quatro) coordenadores-pedagógicos.

Na pesquisa realizada contamos com a participação de 9 (nove) diretores e 9 (nove) coordenadores-pedagógicos, do município de Rancharia, totalizando 18

sujeitos. No município de Regente Feijó, participaram da pesquisa 5 (cinco) diretores e 4 (quatro) coordenadores-pedagógicos, somando 9 (nove) sujeitos.

## PERFIL DOS GESTORES PESQUISADOS

Tendo em vista a importância da atuação dos gestores escolares em âmbito educacional, consideramos necessário analisar o perfil desses sujeitos abrangendo alguns requisitos que vão além da formação inicial, até dados relevantes como: sexo, idade, tempo de experiência como docente e como gestor.

Foi constatado que todos os sujeitos são do sexo feminino, o que comprova mais uma vez o resultado de estudos sobre a forte presença feminina no magistério.

O fato de a maioria dos professores corresponder a mulheres não é só uma questão numérica, mas produz marcas dessa presença feminina na caracterização do grupo de profissionais da escola, nas formas de ensino, nas relações estabelecidas entre os diferentes atores que dão materialidade à escola. (UNESCO, 2004, p. 46)

A feminilização da profissão docente, e conseqüentemente da função gestora, em muito está ligada à sensibilidade e paciência próprias da natureza feminina conforme o imaginário social (BRASIL, 2002). A crescente profissionalização das mulheres também é resultado de uma conquista profissional, que vem sendo cada vez mais observada na área educacional.

Abaixo, apresentamos alguns dados comparativos entre os gestores dos dois municípios, referentes à idade, aos dados de formação e ao tempo de experiência no magistério.

O Quadro 1 a seguir refere-se a “Idade dos diretores”.

**Quadro 1** Idade dos Diretores dos Municípios de Rancharia/SP e Regente Feijó/SP.

Rancharia			Regente Feijó		
Idade	Frequência	Percentual (%)	Idade	Frequência	Percentual (%)
44	3	33,3	34	1	20,0
45	1	11,1	37	2	40,0
50	1	11,1	46	1	20,0
52	1	11,1	56	1	20,0

continuação

Rancharia			Regente Feijó		
Idade	Frequência	Percentual (%)	Idade	Frequência	Percentual (%)
57	2	22,2			
64	1	11,1			
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>100,0</b>	<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2011).

Verifica-se portanto que os diretores de Rancharia possuem idades mais avançadas do que os diretores de Regente Feijó, conforme o Quadro 1 acima.

A pesquisa mostrou que todos os diretores possuem Licenciatura em Pedagogia, assegurando, desta forma, o cumprimento do requisito previsto na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 da Educação Nacional, mais especificamente em seu Artigo 64 que estipula:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996, p. 47)

Quanto à possibilidade de terem realizado outra Licenciatura, verificou-se que entre os diretores de Rancharia, 33% (3 sujeitos) frequentaram outro curso de Licenciatura antes de terem cursado Pedagogia, sendo estes: Letras realizada na Unesp e concluída em 1989, Artes realizada na Unimar e concluída em 1991 e Geografia realizada na Unoeste e concluída no ano de 1992.

Já em Regente Feijó, 60% (3 sujeitos) dos investigados também possuem outra Licenciatura que são: Educação Física realizada na Unesp e concluída em 1986, Geografia realizada na Unesp concluída em 1999 e Letras realizada na Unoeste e concluída em 1993.

A seguir, apresentamos o tempo de atuação dos gestores pesquisados como professor:

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

**Quadro 2** Tempo de atuação dos diretores pesquisados como professor.

Rancharia			Regente Feijó		
Tempo de atuação como professor	Frequência	Percentual (%)	Tempo de atuação como professor	Frequência	Percentual (%)
14 anos	1	11,1			
17 anos	1	11,1			
20 anos	3	33,3	6 anos	1	20,0
22 anos	1	11,1	8 anos	1	20,0
25 anos	1	11,1	12 anos	1	20,0
28 anos	1	11,1	14 anos	1	20,0
38 anos	1	11,1	25 anos	1	20,0
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>100,0</b>	<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2011).

Analisando o tempo em que os gestores relataram ter atuado na docência, podemos notar que no município de Rancharia/SP, esta experiência é maior, visto que esse tempo variou entre 14 anos e 38 anos em sala de aula, enquanto que no município de Regente Feijó/SP o tempo de atuação de cada gestor na docência foi menor, variando entre 6 anos e 25 anos, como demonstrado no Quadro 2.

Em seguida temos o Quadro 3 que discorre sobre o “Ano de conclusão do curso de Pedagogia”.

**Quadro 3** Ano de conclusão do curso de Pedagogia dos diretores.

Rancharia			Regente Feijó		
Ano de conclusão	Frequência	Percentual (%)	Ano de conclusão	Frequência	Percentual (%)
1978	1	11,1			
1989	1	11,1			
1994	1	11,1			
2000	1	11,1	1987	1	20
2001	4	44,5	2003	1	20
2005	1	11,1	2005	3	60
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>100,0</b>	<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2011).

No que diz respeito ao ano de conclusão do curso de Pedagogia, verifica-se uma disparidade entre os anos de formação entre os diretores dos dois municípios. No município de Rancharia/SP os diretores concluíram o curso de Pedagogia há mais tempo do que os de Regente Feijó/SP. Este fato muito provavelmente está relacionado com a idade destes, pois conforme vimos anteriormente, os diretores de Regente Feijó/SP são mais novos que os de Rancharia/SP.

A respeito da “Idade dos coordenadores-pedagógicos” foram obtidos os dados apresentados no Quadro 4 a seguir.

**Quadro 4** Idade dos Coordenadores Pedagógicos pesquisados.

Rancharia			Regente Feijó		
Idade	Frequência	Percentual (%)	Idade	Frequência	Percentual (%)
25	1	11,1			
30	1	11,1			
32	2	22,2			
33	1	11,1			
36	1	11,1	40	1	25,0
42	1	11,1	43	1	25,0
45	1	11,1	47	1	25,0
47	1	11,1	48	1	25,0
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>100,0</b>	<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2011).

Para melhor definição deste aspecto do perfil, calculamos a média aritmética e chegamos aos seguintes resultados:

- Rancharia/SP: média de 35,7 anos de idade;
- Regente Feijó/SP: média de 44,5 anos de idade.

Isso evidencia que os coordenadores-pedagógicos do município de Rancharia/SP são mais novos que os de Regente Feijó/SP.

Com relação ao tempo de atuação do coordenador-pedagógico como professor, apresentamos o Quadro 5.

**Quadro 5** Tempo de atuação dos coordenadores pedagógicos pesquisados como professor.

Rancharia			Regente Feijó		
Tempo de atuação como professor	Frequência	Percentual (%)	Tempo de atuação como professor	Frequência	Percentual (%)
2 anos	1	11,1			
4 anos	1	11,1			
8 anos	2	22,2	6 anos	1	25,0
10 anos	2	22,2	12 anos	1	25,0
11 anos	1	11,1	13 anos	1	25,0
18 anos	1	11,1	17 anos	1	25,0
22 anos	1	11,1			
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>100,0</b>	<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2011).

Quanto ao tempo de atuação dos coordenadores pedagógicos como professores, temos que no município de Rancharia/SP esse período varia de 2 à 22 anos e no município de Regente Feijó/SP a variação é de 6 a 17 anos.

Percebemos assim que existem coordenadores-pedagógicos com pouquíssimo tempo de experiência docente já assumindo outra função hierárquica maior, que exige um profundo conhecimento da organização escolar bem como das práticas pedagógicas. Tal ocorrência pode colocar em questão se esse curto tempo de atuação no magistério é suficiente para assumir essa responsabilidade.

Em relação ao “Ano de conclusão do curso de Pedagogia”, apresentamos os seguintes dados no Quadro 6.

**Quadro 6** Ano de conclusão do curso de Pedagogia dos coordenadores pedagógicos.

Rancharia			Regente Feijó		
Ano de conclusão	Frequência	Percentual (%)	Ano de conclusão	Frequência	Percentual (%)
2001	2	22,2			
2002	4	44,4			
2003	1	11,1	1994	1	25,0

continuação

Rancharia			Regente Feijó		
Ano de conclusão	Frequência	Percentual (%)	Ano de conclusão	Frequência	Percentual (%)
2005	1	11,1	2002	1	25,0
2007	1	11,1	2005	2	50,0
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>100,0</b>	<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2011).

De maneira geral, percebemos que a maioria das coordenadoras pedagógicas de ambos os municípios terminaram o Curso de Pedagogia após a promulgação da LDB de 9.394/96, com exceção de uma coordenadora pedagógica que terminou o curso em 1994. As demais concluíram no período entre 2001 à 2007.

## REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS GESTORES DE RANCHARIA/SP E REGENTE FEIJÓ/SP

Antes de iniciarmos especificamente a apresentação das representações sociais coletadas dos gestores escolares pesquisados, achamos conveniente abordar alguns aspectos da teoria das representações sociais, apresentada por alguns autores, para que possamos fazer a compreensão destes estudos mais claramente.

Jodelet (2001) nos traz algumas definições de como a teoria das representações sociais nos ajuda a compreender melhor a realidade. Ela aponta que as representações sociais

[...] nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva. (JODELET, 2001, p. 17)

Seguindo esse pensamento, a autora conclui que “a representação social é sempre a representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito)” (JODELET, 2001, p. 27), não podendo existir sem que se tenha um objeto e um sujeito.

Diante do complexo quadro da educação atual em nosso país, o estudo das representações sociais vem se configurando como um importante meio para a compreensão das práticas educativas, a fim de melhorar a qualidade da educação para a população que conquistou seu direito à escola pública.

Segundo Alves-Mazzotti (2005, p. 2) “as representações sociais orientam e justificam práticas, estas frequentemente nos ajudam a compreender, e tentar modificar, as práticas docentes que resultam em desigualdades de oportunidades educacionais”. Desta forma tais representações podem contribuir para que se garanta uma educação de qualidade e o sucesso na aprendizagem de todos os alunos, no quadro atual de maior complexidade apresentado anteriormente.

Nesse sentido, ainda de acordo com Alves-Mazzotti (2005), o surgimento das representações sociais é visto como um caminho para “antecipar hipóteses sobre comportamentos e trajetórias” (p. 2), e um instrumento “para melhor compreensão do fracasso escolar das crianças pobres”, as quais ocupam a maioria das carteiras das escolas públicas de hoje.

Dito de outro modo, conforme Quintanilha (2010), a teoria das representações sociais é uma ferramenta que auxilia o sujeito a tomar determinado tipo de comportamento diante de um objeto novo, ou seja, conhecer a realidade para saber conviver nela e com ela.

O estudo das representações sociais exige bastante do pesquisador, já que no seu decorrer podem surgir diversas implicações e detalhes que demandam atenção e domínio da teoria, para que a pesquisa não seja comprometida (ALVES-MAZZOTTI, 2005).

Assim, o estudo das representações sociais dos gestores auxiliará na compreensão de algumas situações que ocorrem no campo da educação, e possibilitará a criação de novas hipóteses para refletir sobre alguns problemas da educação.

## REPRESENTAÇÃO SOCIAL DOS GESTORES ESCOLARES DE RANCHARIA/SP

Ao utilizar o *software* EVOC podemos obter as palavras por meio do núcleo central e do núcleo periférico. Sobre esses dois elementos, Abric (2000, apud QUINTANILHA, 2010, p. 56) afirma que o núcleo central possui uma função geradora dando valor e sentido aos demais elementos, e outra organizadora, unindo os elementos da representação. No que diz respeito ao núcleo periférico, Abric (2000, p.178 apud QUINTANILHA, 2010, p. 56) pontua:

Na realidade, a periferia da representação social serve de para-choque entre uma realidade que questiona e um núcleo central que não deve mudar facilmente. Os desacordos da realidade são absorvidos pelos esquemas periféricos que, assim, asseguram a estabilidade (relativa) da representação.

Quando utilizamos as palavras indutoras “**escola ideal**” obtivemos como palavras que compõe o núcleo central: APRENDIZAGEM, COMPROMISSO e QUALIDADE. As justificativas apontam que a escola ideal proporciona aprendizagem para todos, tanto aos discentes como aos docentes, e até mesmo aos gestores, pois lugar de aprendizagem é na escola. Para que a aprendizagem se realize, na escola ideal é preciso que todos se dediquem e atuem com compromisso: todos devem ser compromissados com a escola. E para justificar a palavra qualidade, os gestores ressaltam que todos devem agir com qualidade, dar o melhor de si; os professores necessitam se esforçar para garantir o aprendizado dos alunos, o objetivo maior da escola.

No núcleo periférico, as palavras que aparecem são FELICIDADE, FORMAÇÃO, CAPACITAÇÃO, DEDICAÇÃO, PRAZER, PROFISSIONAL, RESPONSABILIDADE e SEGURANÇA. Essas palavras aparecem no terceiro e no quarto quadrante, por isso não temos suas justificativas, mas sabemos que essas são complementos para se obter a escola ideal.

Porém quando as palavras indutoras mudam de escola ideal para “**escola pública de hoje**” as palavras obtidas são COMPROMISSO e QUALIDADE, ou seja, há a repetição de duas palavras encontradas na escola ideal, mas com um sentido um pouco diferente. Aqui os gestores justificam que são compromissados com a educação e que buscam trabalhar com qualidade para garantir o direito de todos, superando a situação atual em que se encontra a escola pública de hoje.

Já no núcleo periférico aparece a palavra META, na qual todos a traçam e buscam superá-la no dia-dia com seu trabalho. No terceiro e no quarto quadrante, as palavras que complementam o núcleo central são: BUSCA, FORMAÇÃO, RECURSO, RESPONSABILIDADE, AMOR, APRENDIZADO, AVALIAÇÃO, DEDICAÇÃO, INCLUSÃO, INDISCIPLINA, INTERESSE e TENTATIVA, as quais reforçam as representações sociais do núcleo central.

Utilizando as palavras indutoras “**aluno ideal**”, aparece como núcleo central as palavras ASSÍDUO e COMPROMETIDO. A justificativa para assíduo, está relacionado ao aluno que participa na sala de aula, cumpre suas obrigações, é responsável, não falta na escola e tem um caminho para percorrer e para dar continuidade ao aprendizado. Quanto a palavra comprometido, espera-se que o aluno seja responsável pelo seu aprendizado e comprometido com tudo o que faz com dedicação, para que assim possa se alcançar a melhoria na aprendizagem e o sucesso destes alunos fora da escola.

Como núcleo periférico, as palavras que aparecem são DISCIPLINADO, ESTIMULADO, ESTUDIOSO, FAMÍLIA, INTERESSADO, PARTICIPATIVO e RESPONSÁVEL, que complementam a ideia presente no núcleo central.

As outras palavras indutoras utilizadas foram “**aluno da escola pública de hoje**”, obtendo como núcleo central a palavra DESINTERESSADO. Esta palavra pode estar ligada com a falta interesse dos alunos em aprender e em se dedicar nos estudos e afazeres da escola.

Quanto ao núcleo periférico aparecem as palavras LUTADOR, CARÊNCIA, FELIZ e INDISCIPLINADO, complementando o núcleo central da representação social desses gestores escolares.

### REPRESENTAÇÃO SOCIAL DOS GESTORES DE REGENTE FEIJÓ/SP

Utilizando as palavras indutoras “**escola ideal**” obteve-se como núcleo central as palavras APRENDIZAGEM e COMPROMISSO. As falas dos sujeitos demonstram que a aprendizagem dos alunos é objetivo primordial da escola e precisa ser oferecida com qualidade. De acordo com Nóvoa (2006), uma escola centrada na aprendizagem expõe aos professores a necessidade de um compromisso ético com o sucesso da instituição. A justificativa quanto às suas representações sociais sobre a escola ideal contempla tais aspectos, quando declaram a *aprendizagem* como tema principal da escola. Podemos entender *compromisso*, segunda palavra mais evocada, como o comprometimento destes gestores em propiciar condições favoráveis para a aprendizagem. Tal evocação pode também abarcar o compromisso de todos os envolvidos no processo escolar, em trabalhar visando o mesmo fim.

Nos quadrantes periféricos aparecem as palavras ENSINO, FORMAÇÃO, IGUALDADE, QUALIDADE, DESAFIO, PARTICIPAÇÃO, RESPONSABILIDADE, que complementam a ideia presente no núcleo central, destacando outros fatores necessários para se alcançar a aprendizagem dos alunos.

Quanto às palavras indutoras “**escola pública de hoje**”, a palavra mais evocada e que aparece no núcleo central foi FAMÍLIA. Ao analisar as justificativas utilizadas para essa palavra, podemos notar que estão ligadas ao fato de que muitas famílias não participam da vida escolar de seus filhos ou não são tão presentes na própria escola. Todos os envolvidos no processo escolar reconhecem a necessidade e a importância do envolvimento dos pais na vida escolar de seus filhos.

Uma escola é composta por diversos atores, cada um com papel diferente do outro, mas todos buscando um único objetivo, que é o sucesso escolar de seus alunos. Os pais fazem parte desse processo. Quando se eximem dessa responsabilidade, a eficácia da escola em seu todo é comprometida.

Dentro dos quadrantes periféricos as palavras mais evocadas são RESPONSABILIDADE, DESVALORIZAÇÃO, EDUCAÇÃO, COMPROMISSO, DIVERSIDADE, LIBERDADE, OPORTUNIDADE e RECURSO.

Utilizando a palavra indutora “**aluno ideal**” obtivemos, como núcleo central da representação social dos gestores, as palavras PARTICIPATIVO e RESPONSÁVEL, enfatizando que o aluno ideal é aquele que realmente participa e se envolve nas atividades escolares, contribuindo com o rendimento das aulas e com a realização de um bom trabalho pelo professor. A representação de um aluno que seja responsável elucida questões como frequência nas aulas, a realização de atividades e o zelo por seus materiais.

Como núcleo periférico, as palavras encontradas são COMPROMETIDO, INTERESSADO, CRÍTICO, EDUCADO, MOTIVADO, PRESENTE, o que nos mostra um pensamento um tanto positivo e idealista quanto ao aluno, complementando as palavras presentes no núcleo central. Para esses gestores, o aluno ideal ainda é constituído por aquele aluno aplicado, que é comprometido com o ensino e também com a escola, que está motivado a aprender e tem vontade de fazer as atividades propostas; nesse pensamento, o que sobressai é que o interesse e a aplicação do ‘bom’ aluno é primordial para se concretizar a aprendizagem.

Já com as palavras indutoras “**aluno da escola pública de hoje**” a representação social apresentou como seu núcleo central as palavras DESINTERESSADO e FAMÍLIA. Dentre as justificativas, o desinteresse encontra-se ligado à falta de compreensão da importância da escola para a educação do aluno, ou até mesmo por outros fatores de sua vida, já que alguns se interessam mais com a oportunidade de poder trabalhar. Quanto à família, as justificativas apresentadas referem-se à falta de interesse dos familiares para com a escola e a vida acadêmica dos educandos, como também, na dificuldade encontrada para se aproximar a família da escola.

Em sua representação social sobre o aluno da escola pública de hoje, esses gestores acreditam que a família é o elo entre o aluno e a escola, e principalmente, entre seu interesse e sua vontade em aprender.

As palavras CARENTE, DESMOTIVADO E IMATURO aparecem como núcleo periférico da representação. Para essas palavras, não foram encontradas justificativas que as descrevessem diretamente, mas mediante a análise de todas as respostas, vemos que essa negatividade para com o aluno, pode se referir à carências afetivas, como também materiais, tendo em vista as experiências vividas por esses gestores frente à falta de interesse da família para com a vida escolar de seus filhos, e a precariedade vivida por algumas crianças, que vem à escola também para se alimentar. Pensando dessa maneira podemos então, encontrar crianças desmotivadas que, muitas vezes, “só tem esses gestores como apoio e incentivo à sua permanência na escola”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação aos estudos que realizamos até o momento, constatamos que o processo de democratização escolar ocasionou diversas mudanças em âmbito educacional. Uma delas foi a expansão do número de vagas nas escolas públicas, atendendo um novo alunado. Embora essa expansão de vagas represente uma melhoria qualitativa, temos que a estrutura organizacional dessas escolas precisam ser repensadas, a fim de atender a nova camada popular que teve acesso à escola pública.

Diante disto, acreditamos que os profissionais da educação precisam ressignificar seus respectivos papéis frente a atual escola pública. Nesse estudo focamos nossos olhares para os gestores escolares, pois estes profissionais possuem um papel de grande relevância e responsabilidade no processo de tomada de decisões dentro da escola. Nesse sentido, ao se pensar na importância de tal atuação temos que suas ações podem contribuir positivamente ou negativamente nos rumos escolares.

De acordo com Rosenthal e Jacobson (1981) a profecia autorrealizadora pode justificar essas influências. Ainda segundo esses autores, quando se tem uma representação negativa, sobre o aluno e a escola pública, suas ações podem contribuir para o fracasso. Já uma visão positiva, também sobre os alunos e a escola, pode contribuir para o sucesso destes. Sendo assim, esta profecia pode se aplicar também aos gestores escolares.

Por isso, acreditamos que as representações sociais dos gestores escolares podem influenciar diretamente no funcionamento da escola. Mediante a análise

dos dados dos municípios de Rancharia/SP e Regente Feijó/SP, verificamos que as representações sociais dos gestores escolares são distintas.

Quando se referem a “**escola pública ideal**”, suas expectativas são positivas revelando características de uma escola onde ocorre aprendizagem, compromisso e qualidade do ensino. No que diz respeito ao “**aluno ideal**”, as representações sociais denotam um aluno assíduo, comprometido, participativo e responsável.

A respeito das representações sociais destes mesmos gestores sobre a “**escola pública de hoje**” temos que os gestores de Rancharia/SP relatam que trabalham com compromisso e qualidade, dentro de uma perspectiva de superação, enquanto que os gestores de Regente Feijó/SP apontam a família, e argumentam que estes são ausentes no processo escolar de seus filhos. Pensando o “**aluno da escola pública de hoje**” de ambos os municípios, os gestores representam um aluno desinteressado. Os gestores de Regente Feijó/SP ainda acrescentam a ausência da família na escola e a falta de apoio desta para com o aluno, em sua vida escolar, uma questão a ser superada.

As representações sociais identificadas pelos gestores pesquisados sobre a escola real, e sobre o aluno real apresentam aspectos bastante diferenciados, enfocando principalmente características do aluno e sua família e muito pouco se referem às especificidades da própria escola, onde se realiza o trabalho.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais e educação: a qualidade da pesquisa como meta política In: OLIVEIRA, D. C.; CAMPOS, P. H. (Org.). *Representações Sociais: uma teoria sem fronteiras*. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005, v. 1, p. 141-153.

BEISIEGEL, C. R. Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum. *A qualidade do ensino na escola pública*. Brasília: Liber Livro Editora, 2006, p. 111-122.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referências para Formação de Professores. 2. ed. Brasília. A Secretaria, 2002. 177 p.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Cadernos UDEMO: Legislação Básica Atualizada. São Paulo, p. 119-151, fev. 2007.

ESTEVE, M. J. Mudanças sociais e função docente. In: NOVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 1995, c. IV, p. 92-122.

JODELET, D. *Representações sociais: um domínio em expansão*. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2001, p. 17- 44.

LEITE, Y. U. F.; GIORGI, C. A. G. Ressignificando a função da escola pública e dos professores nos dias de hoje: Alguns apontamentos. In: JUNIOR, C. A. S.; ARENA, D. B.; LEITE, Y. U. F. (Org.). *Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação: Organização e Gestão do Trabalho na Escola*. São Paulo: Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. p. 5-12.

LEITE, Y. U. F. *O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores*. Tese de livre Docência – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Câmpus de Presidente Prudente, 2011. p. 4-23.

LIBÂNIO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; SEABRA, M. Organização e Gestão, Objetivos do Ensino e Trabalho dos Professores. In: JUNIOR, C. A. S.; ARENA, D. B.; LEITE, Y. U. F. (Org.). *Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação: Organização e Gestão do Trabalho na Escola*. São Paulo: Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. p. 15-26.

\_\_\_\_\_. O sistema de organização e de gestão da escola: teoria e prática. In: JUNIOR, C. A. S.; ARENA, D. B.; LEITE, Y. U. F. (Org.). *Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação: Organização e Gestão do Trabalho na Escola*. São Paulo: Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. p. 27-50.

OLIVEIRA, R. P. de; ARAUJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 28, 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141324782005000100002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782005000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 05 jan. 2011.

QUINTANILHA, E. C. de. *Representações dos estudantes do curso de Pedagogia e de professores da rede pública sobre alunos dos anos iniciais*. 2010. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Câmpus de Presidente Prudente, 2010. p. 52-61.

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

ZEICHNER, K. M. El maestro como profesional reflexivo. In: *Cuadernos de Pedagogia*, n. 220, Madrid, 1992.

## 6

## ARQUIVOS ESCOLARES: POSSIBILIDADES DE COMPREENSÃO DAS RELAÇÕES DIDÁTICAS E DO LUGAR DA ESCOLA NA CULTURA

---

**Raquel Lazzari Leite Barbosa**

**Sérgio Fabiano Annibal**

**Alessandro de Toledo Santos**

Faculdade de Ciências e Letras/Unesp/Assis

**Rosária de Fátima Boldarine**

Instituto Federal de São Paulo / Faculdade de Filosofia e Ciências/Unesp/Marília

**Derlei Alberto Santos**

Faculdade de Ciências e Letras/Unesp/Assis / Faculdade de Filosofia e Ciências/Unesp/Marília

**Resumo:** A discussão ora apresentada decorre do projeto intitulado “Memória escolar, práticas de leitura e de ensino: pensando a escola e seus autores” desenvolvido na Escola Estadual “Léo Pizzato”, localizada no município de Assis/SP, em parceria com o Departamento de Educação da Unesp/Assis e com o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagem, Ensino e Narrativas de Professores (GEPLENP-Unesp/Assis). O referido projeto foi consequência das discussões realizadas no GEPLENP acerca da história da Educação, especificamente, no que diz respeito à reconstrução da memória escolar por meio de narrativas de professores, gestores, funcionários e alunos, e o trabalho com os arquivos escolares. Tudo isso, para se compreender como se configura o perfil escolar dentro de um olhar contemporâneo da história da educação. Nesta tentativa de buscar entender o funcionamento do cotidiano escolar, podemos perceber como a escola e os professores se situam socialmente. Para isso, nos amparamos em metodologias específicas para a produção de narrativas e para a investigação de arquivos. Nesta discussão apresentaremos resultados referentes ao trabalho com arquivos escolares. Dessa forma, buscamos valorizar a produção de fontes não necessariamente oficiais, mas aquelas geradas a partir dos sujeitos e suas produções (arquivos) numa tentativa de compreensão mais cuidadosa do universo escolar. Tais fontes, no caso da nossa pesquisa na E. E. “Léo Pizzato”, apresentam-se sob duas formas básicas: narrativas, que discutiremos em outra oportunidade; e arquivos escolares, cujas impressões e resultados desta organização cultural das informações serão abordadas nesse artigo.

**Palavras-chave:** Memória escolar; práticas de leitura; narrativas; cotidiano escolar; arquivos escolares.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

## INTRODUÇÃO

A discussão ora apresentada decorre do projeto intitulado “Memória escolar, práticas de leitura e de ensino: pensando a escola e seus autores”, financiado pela Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), por meio do Programa Núcleo de Ensino. Ele é desenvolvido na Escola Estadual “Léo Pizzato”, localizada no município de Assis/SP, em parceria com o Departamento de Educação da Unesp/Assis e com o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagem, Ensino e Narrativas de Professores (GEPLENP-Unesp/Assis). No projeto inicial constava a participação de outras instituições, porém ao iniciarmos a pesquisa de campo verificou-se que o grupo de professores, gestores e funcionários da E. E. “Léo Pizzato” se apresentava com maior disponibilidade para participação em tal projeto, além disso, verificou-se que muitos eram os problemas encontrados em tal escola. Dessa forma, o grupo de pesquisadores decidiu-se pela dedicação exclusiva em tal escola.

É necessário, ainda, assinalar, com o intuito de esclarecer ao leitor, que as inquietações sobre a E. E. “Léo Pizzato” não são recentes e remontam experiências em projetos de pesquisa anteriores, também financiados e com resultados de publicações, tais como: “Memória Escolar e Tecnologia: Construindo, Registrando e Compartilhando”, com a Escola Estadual “Lourdes Pereira” (E. E. “Lourdes Pereira”) em Assis/SP.

O referido projeto foi consequência das discussões realizadas no GEPLENP acerca da história da Educação, especificamente, no que diz respeito à reconstrução da memória escolar por meio de narrativas de professores, gestores, funcionários e alunos, além do trabalho com os arquivos escolares. Tudo isso, para se compreender como se configura o perfil escolar dentro de um olhar contemporâneo da história da educação.

Nesta tentativa de buscar entender o funcionamento do cotidiano escolar, podemos perceber como a escola e os professores se situam socialmente. Para isso, nos amparamos em metodologias específicas para a produção de narrativas e para a investigação de arquivos. Nesta discussão apresentaremos resultados referentes ao trabalho com arquivos escolares.

Dessa forma, buscamos valorizar a produção de fontes não necessariamente oficiais, mas aquelas geradas a partir dos sujeitos e suas produções (arquivos) numa tentativa de compreensão mais cuidadosa do universo escolar. Tais fontes, no caso da nossa pesquisa na E. E. “Léo Pizzato”, apresentam-se sob duas formas

básicas: narrativas, que discutiremos em outra oportunidade; e arquivos escolares, cujas impressões e resultados desta organização cultural das informações serão abordadas a seguir.

Portanto, esta discussão se estrutura em três partes: a ambientação da pesquisa, na qual descreveremos os critérios de escolha da E. E. “Léo Pizzato” como objeto de pesquisa, a apresentação de nossas intenções de pesquisa para a equipe escolar, abordagem dos sujeitos e dos arquivos, inclusive assinalando facilidades e obstáculos, lembrando que esta reflexão se restringirá apenas aos arquivos escolares; em seguida, partiremos para a organização metodológica, situando a importância dos arquivos escolares como fonte histórica, reorganização da história e compreensão mais elaborada da presença da memória na cultura escolar; e, finalmente, análise de alguns resultados decorrentes dos arquivos escolares e considerações finais.

## UNIVERSIDADE E ESCOLA: ENCONTROS NECESSÁRIOS

Tanto as discussões ocorridas no GEPLENP quanto aquelas desenvolvidas em projetos anteriores tiveram preocupação em promover reflexões acerca da escola, contudo, de forma consistente, isto é, calcada no cotidiano escolar. Dessa forma, procuramos desenvolver nossos trabalhos sempre levando em consideração o diálogo entre Universidade e escola básica, postura, aliás, presente na pesquisa educacional de forma marcante desde os anos de 1980. Referimo-nos aos debates ocorridos na Didática, Prática de Ensino e História da Educação e amplamente discutida por autores como Marli André, Vera Maria Candou, António Nóvoa, Nilda Alves, Sonia Penin, dentre outros. Este período demarcou a necessidade de se considerar a escola como elemento primordial para as pesquisas acadêmicas e para formação de professores.

Além disso, a relação entre Escola e Universidade nas pesquisas da área de Educação permite tentativa de construção de uma noção de propriedade e maior firmeza nas discussões sobre o significado desta instituição por parte da academia, ou seja, do funcionamento de suas rotinas e percursos, de suas representações acerca da cultura que ela é uma das responsáveis por refratar; já por parte da escola este envolvimento com a pesquisa, parece contribuir para redefinição da função social da escola, no sentido de valorizá-la enquanto parte produtora de sentido e gestora de *habitus*, possibilidade de repensar sobre as representações

de pragmatismo e de elogio à prática simplesmente. Uma possibilidade de olhar-se em funcionamento e interação com o conjunto de elementos que constituem a sintaxe cultural.

O questionamento da dicotomia, tão conhecida e atacada pelos discursos polidos e politicamente corretos, entre teoria e prática ou alta pedagogia e baixa pedagogia configura parte de nossas ações nesta pesquisa. É neste contexto de combate ao referido binômio que a nossa pesquisa se encontra, lançando mão de metodologia específica que busca mediar esta busca de entendimento mútuo entre Escola e Universidade por meio dos arquivos escolares.

Dessa forma, claras nossas intenções de pesquisa, projeto aprovado pela Prograd e organizada nossa equipe de pesquisadores (Unesp e UNOESTE) e estudantes de Graduação e Pós-Graduação (Unesp de Assis – Núcleo de Ensino) e PPG/Educação da Unesp de Marília, demos início às investigações na E. E. “Léo Pizzato”, escolhida a partir dos resultados do IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) de 2010 que a posicionava de maneira não muito satisfatória.

A experiência de visita, recepção e acolhimento da escola foi muito amistosa. Nos apresentamos na instituição, o primeiro passo foi proporcionar um ambiente satisfatório em que pudéssemos ser recebidos de maneira que a investigação de documentos e arquivos e a realização de entrevistas pudessem ser bem sucedidas e a rotina do trabalho não fosse penosa para ambas as partes. Com isso, foram feitas amizades e contatos importantes com alguns funcionários da escola, sendo que a recepção correspondeu ao esperado e trouxe para a investigação resultados positivos dentro de suas expectativas. Não podemos deixar de assinalar também algumas dificuldades relacionadas à falta de funcionários responsáveis pela manutenção e organização dos documentos da escola, apenas dois funcionários se apresentaram para responder nossas questões.

Havia também outra dificuldade, estes dois funcionários, além de “arquivistas”, se ajustavam conforme as exigências pedagógicas e administrativas da instituição escolar no decorrer de suas atividades. Isso, às vezes, prejudicava o andamento da investigação, pois a entrevista com este funcionário era interrompida constantemente; outras vezes, as múltiplas funções prejudicavam, inclusive, o agendamento de um novo encontro. Mas ao todo, a recepção foi satisfatória e correspondeu as expectativas, pois, além de poder investigar, pudemos compreender um pouco sobre o “ritmo escolar”, entendendo um pouco do seu perfil.

## ARQUIVO, INFORMAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO: A LÓGICA DA ORGANIZAÇÃO E DO PERFIL ESCOLAR (Arquivos: metodologias a serviço da memória)

A informação é importante para o ser humano desde os primórdios para que ele possa interagir e se socializar conforme seu modo de ser e pensar. A informação pode ser transmitida de várias formas, entre elas: verbal ou escrita. Compreendemos a importância da informação verbal para a formação da identidade de grupo, como demonstram os estudos que utilizam desta fonte informativa para compreender os fenômenos da memória, sobretudo os que utilizam métodos de História Oral (THOMPSON, 2005).

Contudo, a informação verbal apresenta uma visão subjetiva perante o todo. Durante as reuniões do grupo sentiu-se a necessidade de complementar esta informação verbal, visto que o grupo realiza entrevista com os professores. Para compreender o amplo universo da comunidade escolar nós buscamos este complemento através da informação registrada. Não só passamos a gravar e transcrever as entrevistas como começamos a observar e analisar toda a informação registrada das escolas que visitamos.

Começamos, a partir de 2009, numa outra etapa de nosso projeto, a nos dedicar a pesquisar a informação registrada na forma de documentos gerados e recebidos pela escola. A nossa concepção de documento é baseada na seguinte descrição de Heloísa Liberalli Bellotto:

Segundo a conceituação clássica e genérica, documento é qualquer elemento gráfico, iconográfico, plástico ou fônico pelo qual o homem se expressa. É o livro, o artigo de revista ou jornal, o relatório, o processo, o dossiê, a carta, a legislação, a estampa, a tela, a escultura, a fotografia, o filme, o disco, a fita magnética, o objeto utilitário etc., enfim, tudo o que seja produzido, por motivos funcionais, jurídicos, científicos, técnicos, culturais ou artísticos, pela atividade humana. (1991, p. 35)

Desta forma, em nossa concepção, a informação registrada está na forma de documento nos seus mais variados suportes. Utilizamos a fórmula de Faria (2002) que ilustra muito bem este entendimento: Documento = Informação + Suporte. Lembrando que o suporte do documento pode ser: fita magnética, filme de nitrato, papel, digital, etc.

Por isso, nesta conceituação, é importante entender e compreender como a escola organiza esta informação registrada na forma de documento seja nos seus

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

arquivos ou na sua própria biblioteca. O recorte desta pesquisa vai se dedicar ao arquivo, mais especificamente aos arquivos escolares. Esclarecemos que o conceito arquivo não se remete como sinônimo de documento (BELLOTO, 1992). Aliás, gostaríamos de nos desvencilharmos desta visão que o arquivo é uma ficha, uma pasta ou um papel. Partimos da ideia que o arquivo é o “conjunto de documentos que, independentemente da natureza ou do suporte, são reunidos por acumulação ao longo das atividades de pessoas físicas ou jurídicas, públicas ou privadas”.<sup>1</sup>

Durante as reuniões de estudo do grupo, debatemos sobre diversas teorias. Entre elas, destacamos que a atenção e o valor que uma escola dedica a organizar e preservar a informação, (a qual é vital para o funcionamento da instituição escolar) é um reflexo da própria organização e cotidiano escolar. Isso vai gerar instrumentos para uma possível compreensão do perfil da escola E. E. “Léo Pizzato”, e da cultura em que ela está imersa. Para nós, a organização e a preservação da informação na forma de arquivo, faz parte de uma lógica onde podemos verificar que a atenção, o valor, e o cuidado que se dá a esta escola como um todo pode partir do olhar de como ela organiza a sua informação e a sua administração enquanto ambiente de ensino. Os documentos que estão nos arquivos da escola:

[...] constituem o repositório das fontes de informação diretamente relacionadas com o funcionamento das instituições educativas, o que lhes confere uma importância acrescida nos novos caminhos da investigação em educação. (MOGARRO, 2005, p. 77)

Os documentos escolares são importantes fontes de informação sobre o cotidiano escolar, traçando assim, um perfil da instituição. A escola possui uma identidade própria, um itinerário de vida com atores próprios: professores, funcionários da escola, pais (que participam de reuniões com professores e funcionários), alunos, que produzem, em suas respectivas atividades ou funções, diversos tipos de documentos. Assim:

[...] as instituições escolares produzem diversos tipos de documentos e registros de caráter administrativo, pedagógico e histórico, exigidos pela administração e pelo cotidiano burocrático, que perpassam inclusive seu âmbito pedagógico. (FURTADO, 2011, p. 150)

---

1 Portal do Arquivo Público do Paraná. Disponível em: <<http://www.arquivopublico.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=24>>. Acesso em: 16 jan. 2012.

É interessante ressaltar que todo patrimônio documental produzido ou recebido pela instituição nos deixa rastros e indícios para poder compreender como se funciona uma organização de caráter secular (GINZBURG, 2007). No âmbito desta pesquisa: a escola, em seus mais variados aspectos e abordagens, o que nos dá subsídios para compreender como são formadas as relações pessoais, as estruturas de poder, e todos os símbolos e significados que uma escola possui. Tanto como ambiente de ensino ou como localização geográfica.

Dessa forma entendemos que os documentos da instituição demonstram o funcionamento escolar e as diversas formas de sociabilidade que foram analisadas no interior da escola pública E. E. “Léo Pizzato”. Os documentos dão sentido a estas diversas funções relacionadas aos sujeitos escolares. Dominique Julia (2001) fala que estas funções são estabelecidas por um conjunto de normas, definindo práticas e ações. Práticas estas que permitem a transmissão de conhecimentos e a incorporação de comportamentos ao longo do tempo:

[...] poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (JULIA, 2001, p. 10)

Gostaríamos de ressaltar também que o documento para a escola ou qualquer outra instituição tem um sentido primário maior do que o caráter de prova. O valor primário de um documento é lembrar. E através desta lembrança registrada irá fortalecer e fomentar a identidade da escola como um todo. A identidade dos alunos, professores e funcionários, onde essa lembrança é uma lógica que dará sentido a uma ação de continuidade da escola. Ou seja, os documentos vão aproximar as pessoas da instituição pelo seu caráter discursivo (SANTOS & ANNIBAL, 2011).

Levando em consideração que na escola há um ciclo renovado de seus atores, visto que os alunos se formam de tempos em tempos, do mesmo modo que há uma mudança no quadro de professores e gestores. Assim, é importante termos registros do passado que possam ser utilizados como identificadores da identidade e da cultura escolar. Dentro dessa abordagem nos são muito válidas as ideias que Bruno Delmas (2010) apresenta sobre a função do documento:

A lembrança é a função primordial do documento que se conserva, ligada à existência da própria escrita: a consignação de fatos ou de atos para lembrá-los (cader-netas de notas, livros, de contas, dossiês, etc.). Lembrar o que se fez, por que, como foi, e aquilo que aconteceu para poder, depois, continuar ou retornar a questão sem perda de tempo e nem erros. É a necessidade de continuidade de ação. [...] De procurar no escrito, o que a memória dos homens, inutilizada pelo desaparecimento dos contatos familiares e comunitários entre as gerações, onde não se tinha mais condição de transmitir. (DELMAS, 2010, p. 145-148)

Por isso é importante a preservação deste documento dentro do arquivo escolar, pois ele vai ser o objeto concreto que ligará o passado da escola com o seu cotidiano presente. Isso se torna fácil se tomarmos como exemplo uma fotografia, já antiga, e exibi-la para membros da comunidade escolar atual. Mesmo que possa gerar algumas estranhezas, aquela fotografia representa o elo de pertencimento a um grupo que faz parte do passado desta comunidade.

Observamos na escola, em um amplo sentido, modos de pensar e agir difundidos correspondentes ao seu contexto social. Muitos comportamentos são sedimentados dentro de uma instituição escolar ao longo do tempo, e permanecem devido a sua tradição, criando assim uma cultura escolar. Esta cultura não está isolada do lugar onde se situa, encontramos nela traços relacionados com a história local e regional como fragmentos de uma história maior.

Estes documentos são valiosos nas mãos dos pesquisadores que visam compreender a história da educação, a cultura escolar, o comportamento escolar, os aperfeiçoamentos pedagógicos, a administração e gestão escolar. Os documentos escolares são importantes no campo de história da educação, através de uma análise dos discursos proferidos pelos atores educativos dentro de suas respectivas atividades ou funções.

A importância de nosso projeto é verificar qual o valor que a escola atribui à preservação da sua informação que é uma raiz da sua identidade. Por isso nos propomos a analisar os espaços físicos destinados a guarda do documento, entender como a escola o administra a atenção que ela dá ao arquivo e, principalmente, como ela faz uso e disponibiliza a informação custodiada por ele. Não obstante, verificamos por entrevistas e/ou conversa com os funcionários para notarmos se eles tem a percepção da importância do seu trabalho no manuseio dos documentos.

E também temos o propósito de conscientizar e demonstrar aos secretários e agentes de organização escolar, a importância do seu trabalho para a estrutura da instituição escolar. Através de nossas ações, provocamos uma intervenção no ambiente escolar. A nossa pesquisa valorando o uso e difusão da informação registrada, auxilia esses funcionários da escola a reelaborarem a visão de si, sobre suas atividades e sua inserção no ambiente escolar:

Outro fator importante diz respeito às dimensões que se pode alcançar no trabalho de organização dos arquivos, já que os novos protagonistas (secretárias e agentes organizacionais) passam a fornecer outras informações acerca da instituição de ensino que contribuem para o processo de ampliação da realidade escolar. Além disso, a organização do ambiente de trabalho desses funcionários revaloriza o espaço e renova as relações de pertencimento, já que neste âmbito privado e público se confundem. Pudemos constatar que a realidade em questão torna-se multifacetada na medida em que relacionamos arquivos e indivíduos para a composição da memória da “E. E. Lourdes Pereira”, memória esta de componentes variados que resultam em um perfil híbrido e heterogêneo. (MONTANHA et al., 2009)

## **ANÁLISE DE ALGUNS RESULTADOS DECORRENTES DOS ARQUIVOS ESCOLARES E CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como vimos até aqui, a importância dos documentos, a valorização da informação como um perfil traçado da escola, é de caráter essencial para sua identidade (CASTELLS, 2008). Antes de passarmos para a análise dos documentos encontrados na Escola Pública E. E. “Léo Pizzato” não podemos deixar de conceituar algumas informações necessárias para situar melhor o leitor dentro da classificação arquivística.

Os documentos em arquivos são classificados em documentos correntes, intermediários e de valor permanente. O conjunto de documentos vinculados aos objetivos imediatos de uma instituição e que se conservam junto ao órgão produtor, sendo objeto de frequentes consultas são os documentos correntes. Os intermediários são originários de arquivos correntes, de uso pouco frequente e que aguardam a sua destinação final (eliminação ou recolhimento para guarda permanente). Finalmente, os documentos permanentes ou de valor histórico, são custeados em caráter definitivo, conservados de maneira permanente e muitas vezes chamados, equivocadamente, de arquivos mortos.

Os documentos de uma instituição escolar devem estar organizados nestas seguintes categorias conforme a sua utilização. Ao já fazermos uma análise prévia do conjunto de documentos da E. E. “Léo Pizzato” pudemos encontrar documentos que eram para estar em outros locais, que, segundo a ordem classificatória, se encontravam irregulares. Também observamos, através desta análise levantada por nós dentro do espaço de tempo em que visitamos a escola, o valor que esta instituição dá a sua documentação (produzida ou recebida) e sua forma de tratamento e organização correspondentes a maneira de ser da escola.

Os documentos, como já dito anteriormente, foram verificados em dois ambientes da escola: a secretaria e a direção, com a ajuda de uma funcionária da vice-direção da E. E. “Léo Pizzato” e também do gerente da unidade. Foi importante a presença dos funcionários nesta análise, pois, sem eles, não saberíamos onde estavam situados os documentos e nem o grau de importância, visto através das descrições, que estes documentos representavam para a instituição.

Na secretaria da E. E. “Léo Pizzato” encontramos vários tipos de documentos, dentre eles: ficha cadastral de alunos, prontuário do aluno, ficha remissiva, prontuários de professores ativos, documentos de funcionários. Na ficha cadastral do aluno tem-se registrado o nome dele, dos pais, endereço, certidão de nascimento, histórico escolar, cópia do R.G., foto, todos estes divididos conforme a sala, ou seja, conforme o funcionamento pedagógico da instituição, conforme a sua estrutura. O prontuário do aluno tem registros de ex-alunos (transferido da escola ou já formado) e existem 8092 prontuários enumerados e colocados em ordem cronológica, enumerados nas fichas. Observamos aqui que estes prontuários existem desde 1977, mas a existência da escola data de muito tempo antes, desde 1970. Quando o aluno é matriculado pela rede, seu cadastro é feito em uma ficha, chamada ficha remissiva, encontrada também na secretária. E por fim, temos registros de professores (concursados e temporários) e de todos os funcionários. Todos estes documentos estão bem conservados, dispostos dentro de pastas ou fichas, enumerados, justapostos dentro de gavetas.

Os documentos escolares podem ser utilizados como meio de prova de direito de pessoas ou da administração. Os documentos supracitados apresentam esta conotação de prova bem evidente. Muitos ex-alunos, por exemplo, para se apossarem de um cargo público ou até privado, precisam de comprovação mediante a um requerimento de seu histórico escolar, adquirido apenas na entidade educativa.

Porém, há uma irregularidade verificada na classificação destes documentos encontrados na secretaria da escola. Segundo Ruy Hermann Araújo Medeiros, especialista em direito, que fala sobre o processo de arquivamento em um âmbito legal, há um equívoco da escola que não está em conformidade com a classificação correta de documentos:

Um regimento interno de uma escola, enquanto estiver em vigor, será documento corrente, pois será consultado frequentemente. Documentos escolares de alunos que concluíram primeiro ou segundo graus, durante algum tempo serão documentos intermediários, pois poderão ser consultados para informações. Históricos Escolares de alunos, após algum tempo como documentos intermediários serão preservados de forma permanente em razão do valor histórico, probatório e informativo. (MEDEIROS, 2003, p. 4-5)

Como vimos, o documento corrente é o que ainda está sendo utilizado pelo funcionamento escolar, e deve estar situado num local de fácil acesso, como na secretaria, por exemplo. A ficha cadastral do aluno se encaixa perfeitamente nesta descrição, portanto, ela se encontra armazenada corretamente. O mesmo não se pode dizer do prontuário do aluno ou o histórico escolar da instituição que, por lógica classificatória, deveria, segundo Medeiros (2003), permanecer temporariamente num local em que o acesso é pouco frequente (o documento intermediário), por um tempo limitado até ser transferido para onde se encontram os arquivos permanentes. Mas o prontuário está localizado na secretaria da escola E. E. “Léo Pizzato”, e existem mais de oito mil exemplares, desnecessário ocupar tanto espaço num local em que os funcionários, devem ter, em sua disposição, documentos apenas voltados para seu uso imediato. É necessário uma organização adequada, uma separação de acordo com a classificação de arquivos.

Depois passamos a verificar os documentos encontrados na direção da unidade. Dentro deste espaço são guardadas várias atas contendo normas de regimento e de funcionamento administrativo e pedagógico da escola.

A escola possui: uma (1) ata de termos de visita que supervisiona o ensino; um (1) livro de ata da APM (associação de pais e mestres) dispondo os procedimentos administrativos da escola (do ano de 1977 até 2008 estão localizadas no arquivo permanente); uma (1) ata contendo o Conselho Tutelar de Assis aonde se registram os alunos encaminhados pelo conselho tutelar; um (1) Livro de

Convocações contendo reuniões pedagógicas, planejamentos, etc. (antes de 2009 se encontra no arquivo permanente); um (1) Livro de Posse e Exercício contendo o termo de posse e compromisso do funcionário público registrado desde 1976; um (1) Livro de Registro de Empregados registrando os funcionários contratados pela APM; um (1) Livro de Inspeção Trabalho que regulariza a escola e seu funcionamento (documento sem registro); uma (1) Ata Conselho Fiscal contendo discussões da APM para o conselho fiscal da escola; uma (1) Ata da Assembleia Geral; um (1) Livro de Ata Professor Coordenador Pedagógico contendo uma avaliação da supervisão e direção em relação ao desempenho do coordenador; um (1) Livro Pró-Gestão registrado em 2005 e contendo uma autoavaliação da escola feita pela própria gestão tendo como objetivo demonstrar o cotidiano e a cultura da escola (foram levantadas fotos de atividades, artigos de jornais, projetos separados por matéria, projetos associados a Unimed foram divulgados, fotos do ambiente escolar – sala de aula, passeios, etc.); três (3) Livros “Biblioteca” registrando todo material registrado (documento enumerado); uma (1) Planilha de orientação de Gastos (PDDE) contendo um registro de gastos; uma (1) Pasta de Legislação contendo estatutos que se alteraram de 2009 a 2011; uma (1) Pasta Patrimonial contendo as notas fiscais da escola desde 2008; uma (1) Ficha Patrimonial contendo os bens patrimoniais da escola, a entrada e saída de materiais (de 1976 até 2010); uma (1) Pasta de Sinistro contendo ocorrências policiais da escola; uma (1) Pasta de *E-mail* contendo documentos recebidos e enviados a escola; uma (1) Apostila Udemo do sindicado para os diretores (de caráter basicamente regulativo); uma (1) Apostila de Estágio Probatório de estágio dos professores nos últimos 3 anos, contendo procedimentos de avaliação; uma (1) Avaliação Final – 2009 (todo ano há uma avaliação da escola feita pela equipe gestora, diretor, vice-diretor, coordenadores e professores imediatos); um (1) Caderno do Diretor (2009) contendo a orientação e a legislação da escola; um (1) Livro de Conselho registrando a avaliação pedagógica por meio de professores, funcionários, pais e alunos, aonde o conselho discute a movimentação da escola em caráter pedagógico (sobre o aluno, a zeladoria, os calendários e aulas, etc.); um (1) Conselho de Classe e Série que analisa as notas e as relata nas reuniões (feita bimestralmente) e composta por diretores, professores, alunos representantes de sala.

Podemos perceber a grandiosidade de informações preciosas mantidas dentro de documentos na direção da escola E. E. “Léo Pizzato”, mesmo que conserva-

das e manuseadas erradamente. Este conjunto de informações é valioso nas mãos dos investigadores, dando base para inúmeras abordagens e inquietações que podem ser analisadas e interpretadas. Mogarro (2005) traça um quadro estabelecendo a relação entre os documentos que são encontrados no ambiente escolar e suas possíveis investigações. Por exemplo, na direção escola Léo Pizzato, encontramos muitas atas, como pudemos perceber, com este documento podemos verificar, de acordo com a autora; tensões entre professores, opções pedagógicas e curriculares, como são vistos os problemas disciplinares dos alunos, orientações a respeito da escola, atividades extracurriculares, etc.

Como já dissemos, estes documentos são valiosos nas mãos de pesquisadores que se dedicam a história, a cultura escolar, ao aperfeiçoamento da pedagogia. Mas não podemos deixar de discutir, dentro deste parâmetro, como estão dispostos estes documentos no lugar em que eles se inserem. Ao observar estes dois espaços da escola E. E. “Léo Pizzato” uma inquietação nos levou a indagar se estes documentos estão em um ambiente adequado para sua conservação e preservação. Concluímos que se faz necessário elaborar um inventário arquivista, organizando os documentos segundo critérios “técnicos e científicos” (MOGARRO, 2005). Esta organização ou desorganização nos dá entendimento da importância que a escola dá a informação. Uma escola que organiza seus documentos arquivistas é uma escola que preserva a sua informação. E ao falarmos sobre esta organização citamos novamente Medeiros (2003) que nos ajuda a compreender mais sobre esta organização dentro dos parâmetros legais a ela impostos dizendo que isso é um dever do poder público.

Mas o que vemos é justamente o contrário, pois segundo Magalhães, o que existe é:

[...] ausência de uma política esclarecida sobre a conservação, preservação e organização documental, pelo que os fundos documentais das instituições educativas têm ficado dependentes do arbítrio dos agentes responsáveis e dos imprevistos que o tempo e a gestão dos espaços, por vezes exíguos, permitem. (1999, p. 75)

A escola, portanto, sem auxílio especializado para conservar os seus documentos, faltando amparo e assistência da Secretaria Estadual de Educação, se vê sozinha para organizar os seus documentos, deixando este trabalho aos que já exercem outras funções específicas dentro da unidade. Na escola E. E. “Léo Piz-

zato” este trabalho é realizado por funcionários da direção e da secretaria da unidade sem qualquer assistência que os ampare.

Neste aspecto, a falta de recursos e de mão de obra especializada é um fator que merece mais atenção, a fim de evitar o manuseio inadequado da documentação e a ação de outros fatores extrínsecos, como a temperatura e umidade, poluentes atmosféricos, presença de insetos, fungos, traças, exposição à poeira, que podem comprometer o trabalho. (FURTADO, 2011, p. 153)

Mas aqui, neste presente artigo, não nos propomos a fazer uma correção baseada no que se deve ou não fazer com estes documentos, apenas fizemos uma análise prévia de como eles estão e percebemos a falta de organização, a ausência de mapeamento, de manuseio adequado e ambiente correto para sua conservação e preservação, problema grave, porém não apenas de responsabilidade dos sujeitos da escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As iniciativas e projetos relativos aos documentos escolares, aqui brevemente apresentados, embora ainda em desenvolvimento, têm como base uma discussão sobre a importância que a unidade dá a informação, como ela se vê perante uma realidade difícil de ser enfrentada. Realidade esta que está vinculada à falta de recursos e comprometimento do poder público.

Devido à importância que estes documentos apresentam, é necessário haver um trabalho especializado e/ou uma conscientização que proporcione a conservação e a preservação destes documentos para possibilitar melhores condições ao pesquisador, fomentando as suas inquietações.

O documento também é visto como prova e lembrança dentro de uma cultura escolar que identifica a escola como pertencente a uma região.

Vemos, portanto, o valioso papel do encontro entre a universidade com a escola ao nos depararmos com estes documentos. Isso porque há muito trabalho a ser realizado, existe uma carência de especialistas e a universidade, com o presente projeto, se vê na posição de intervir ao separar, organizar e catalogar os documentos da E. E. “Léo Pizzato”, e o resultado será discutido em outra oportunidade. Há muito ainda a ser feito e verificado. Inclusive, é bom deixar claro neste artigo

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

que, em outras áreas da escola, como no “arquivo morto” (arquivo permanente) ainda estamos terminamos a coleta de dados sobre sua documentação, devido a sua incontável (por enquanto) variedade e quantidade. Por isso que resolvemos não discutir sobre este espaço, dando oportunidade para que isso aconteça num outro artigo.

## REFERÊNCIAS

BELLOTO, H. L. *Arquivos permanentes: tratamento documental*. 1. ed. São Paulo: TA Querioz, 1991.

FURTADO, A. C. Os arquivos escolares e sua Documentação: possibilidades e limites para a pesquisa em História da Educação. In: *CID: R. Ci. Inf. e Doc.*, Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, p. 145-159, jul./dez., 2011.

\_\_\_\_\_. Contributo para a História das Instituições Educativas – entre a memória e o arquivo. In: FERNANDES, R.; MAGALHÃES, J. (Orgs.). *Para a História do Ensino Liceal em Portugal: Actas dos Colóquios do I Centenário da Reforma de Jaime Moniz (1894-1895)*. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 1999.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, São Paulo, n. 1, jan./jun., 2001.

MEDEIROS, R. H. A. Arquivos Escolares – Breve Introdução A Seu Conhecimento. In: Palestra proferida no III COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO, em 17/11/2003, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB, Vitória da Conquista-BA. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos\\_pdf/Ruy\\_Medeiros2\\_artigo.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Ruy_Medeiros2_artigo.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2012.

MOGARRO, M. J. Arquivos e Educação: a construção da memória educativa. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 10, jul./dez., 2005.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

## 7

## A VALORIZAÇÃO DA BIBLIOTECA ESCOLAR: ESPAÇO DE CULTURA E APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO

Sônia Maria Coelho  
 Renata Junqueira de Souza  
 Tatiane Portela Vinhal  
 Bruna Belloti da Cruz  
 Rosicléia Moreno Leal  
 Ana Laura Garro dos Santos

Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp/Pres. Prudente

**Resumo:** A leitura e a escrita são aprendizagens escolarizadas, pois é nesse ambiente que elas se dão. Assim, a formação de leitores é uma preocupação que envolve essa instituição, bem como políticas públicas de incentivo à leitura. Por essa razão, neste texto, focamos nosso debate no espaço físico dedicado à leitura – a biblioteca escolar. A biblioteca escolar ganhou visibilidade a partir de algumas políticas públicas responsáveis pela qualidade e distribuição de livros de leitura, a que destacamos neste artigo é o PNBE (Programa Nacional da Biblioteca na Escola). Desta forma, o que propomos é uma reflexão sobre a leitura e a biblioteca na escola, para isso partimos de um estudo realizado em duas escolas municipais de Presidente Prudente/SP, onde realizamos: observações a respeito das atividades mediadoras de leitura; questionários com os docentes a respeito do que pensam sobre a biblioteca de suas instituições; discussão de texto com as responsáveis por esse espaço; e uma atividade de dinamização da biblioteca. Essas ações correspondem ao objetivo principal desta pesquisa que é: averiguar e estimular a existência de ações mediadoras de leitura e promoção da cultura e cidadania em bibliotecas escolares da cidade de Presidente Prudente.

**Palavras-chave:** Leitura; biblioteca escolar; políticas públicas.

### INTRODUÇÃO

Um dos objetivos do ensino na escola é a leitura, dessa forma a instituição escolar tem entre os seus propósitos a formação de cidadãos leitores. Compreendemos que a leitura é muito mais do que a decodificação de letras ou a simples extração de informação (BRASIL, 1998). Ela é um processo que necessita, por parte do leitor, a construção dos significados do texto. Portanto, muito dos esforços dos professores voltam-se para o ensino e o desenvolvimento dessa habilidade.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

Soares (2006) afirma que ler e escrever são aprendizagens escolarizadas, já que a escola é a grande responsável pelo ensino delas. Logo, o ambiente escolar deve propiciar materiais de qualidade e fazer da leitura um hábito que extrapole a sala de aula e seus materiais. Esse alargamento do conhecimento e da leitura é responsabilidade da escola e com essa ação tem-se a possibilidade de se formar cidadãos leitores competentes. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP), “leitor competente é alguém que, *por iniciativa própria*, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua” (BRASIL, 1998, p. 41, grifo nosso).

Nesse contexto, um importante instrumento para a formação desse cidadão leitor competente desponta: a biblioteca escolar. É sobre esse local que iremos discutir e refletir neste texto. Ele é fruto de estudos realizados pelo projeto “Bibliotecas Escolares: espaço de cultura e apropriação do conhecimento”, no ano de 2011, em duas escolas municipais de Presidente Prudente/SP. Esta pesquisa faz parte do Projeto de Extensão do Núcleo de Ensino da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp, câmpus Presidente Prudente e é desenvolvida por estudantes da graduação em Pedagogia e uma aluna da pós-graduação (Mestrado em Educação), todos vinculados ao Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil “Maria Betty Coelho Silva” (CELLIJ).

Procuramos ao longo deste artigo debater acerca da Biblioteca Escolar e seu papel diante do processo de ensino-aprendizagem, articulando as atividades desenvolvidas pelo referido projeto. As inquietações para tal discussão surgiram na constatação da secundarização desse espaço, chegando até mesmo a não existir dentro de algumas escolas.

Para realizarmos essa reflexão, dividimos este trabalho em quatro partes, além da introdução e das considerações finais. Na primeira, dissertaremos a respeito das políticas públicas de incentivo à leitura. Em seguida, abordaremos a biblioteca escolar no processo de ensino-aprendizagem, para sustentarmos esse ponto de vista, apoiamo-nos principalmente no *Manifesto da IFLA/ Unesco das bibliotecas escolares* (2011).

Na terceira parte, apresentamos o projeto “Bibliotecas escolares: espaço de cultura e apropriação do conhecimento”, seus objetivos, os procedimentos metodológicos utilizados e as duas escolas participantes. Depois, analisaremos os dados referentes ao que encontramos nas instituições e realizamos uma reflexão sobre a nossa prática.

Por fim, temos as considerações finais que representam mais do que uma palavra final ou uma conclusão sobre o tema de estudo.

Todos esses tópicos tentam suscitar e dar visibilidade à biblioteca escolar, espaço tão rico e valorizado nos textos teóricos, mas que necessita ser muito explorado e enriquecido na realidade. Uma prova de sua importância são as políticas públicas que vêm não só consolidar a existência das bibliotecas, bem como regular e garantir seu funcionamento.

## POLÍTICAS PÚBLICAS

As políticas públicas no Brasil se firmam no pressuposto de preservar a garantia da educação como direito de todos. Entre muitas ações promovidas pelo governo, estão as políticas de estímulo e promoção da leitura. Assim, não há como iniciar tal debate sem mencionar a história da educação brasileira que se parecia com a trajetória da leitura e escrita no país.

No Brasil, de acordo as pesquisas bibliográficas realizadas, percebemos que foi com a vinda da Companhia de Jesus que se iniciou o processo de ensinar a ler e a escrever. Os modelos educacionais que existiam nessa época foram influenciados pela Europa, as bases educacionais eram provindas da metrópole portuguesa, que no século XIX, já não representava mais ascensão, visto que Portugal já entrava em declínio. Então, somente anos adiante, é que alguns estudiosos brasileiros tiveram interesse em buscar bases educacionais em países mais desenvolvidos.

Contudo, a educação brasileira só será vista como ascensão social a partir do advento da industrialização, já que para o operário ocupar cargos nas indústrias era necessário que ele tivesse instrução suficiente. Como sabemos, com o início da industrialização e com o crescimento urbano exacerbado, conseqüentemente, também aumentaram os problemas no Brasil de ordem econômica e social. Dessa forma, a escola passa a ser o recurso de sobrevivência em meio ao caos, ou seja, “a crença na educação como único caminho para o crescimento econômico e intelectual da população, inserida dentro do contexto da modernidade, faz com que a educação se torne um bem capital” (TEIXEIRA, 2005, p. 195).

Com a educação sendo a aposta do desenvolvimento do país, as políticas voltadas para esse setor tenderam a aumentar, visto que os governantes estavam preocupados com a formação de mão de obra qualificada para atender às mudanças que a industrialização trazia consigo. Incentivar a ler e a escrever foi a

prioridade dos governos nas décadas de 1950, 1960 e 1970. Sendo assim, o Brasil passou por vários programas de promoção da leitura e do livro.

De acordo com Silva (2009b), foi na década de 1970, que a democratização da escola acarretou o aumento dessas instituições e houve a expansão da indústria editorial brasileira, voltada ao livro didático.

Na década de 1980, com a redemocratização do país, houve vários programas de incentivo à leitura, pois o Brasil estava vivendo uma fase turbulenta, com sérios problemas econômicos e sociais. Tais carências motivaram a esperança de que políticas educacionais radicais e eficazes atenderiam as dificuldades socioeducacionais “em decorrência das expectativas colocadas às escolas e aos professores no que se refere à promoção do conhecimento e à formação do cidadão” (SILVA, 2005, p. 6).

Os programas governamentais dessa época foram intitulados *Salas de Leitura* e contavam com a promoção da FAE (Fundação de Atendimento ao Estudante), o que fez com que a indústria editorial de livros infantis ganhasse força. O objetivo desses programas era o de compor e ambientar as salas de leitura mediante o envio de acervos e repasse de recursos. Com essas medidas foram distribuídos livros e periódicos para os alunos e professores (BRASIL, 2011a).

Conforme aponta Teixeira (2005), tais programas não conseguiram ir adiante por vários fatores:

A descontinuidade dos programas, que precisavam de patrocinadores, a falta de compreensão por parte dos professores de como trabalhar a leitura em sala de aula, o não envolvimento da comunidade escolar com a proposta e a dificuldade em mensurar o alcance do trabalho foram fatores que contribuíram para que se buscassem outras alternativas. (TEIXEIRA, 2005, p. 196)

Só a partir dos anos de 1990, é que foram surgindo outros programas de incentivo à leitura, como o Proler (Programa Nacional de Incentivo a Leitura) e o Pró-Leitura, ambos criados em 1992. No entanto, como os demais programas anteriores, eles também não tiveram sucesso.

Em 1997, o Ministério da Educação criou o PNBE (Programa Nacional da Biblioteca da Escola) que aponta como seu propósito mais importante: “promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência” (TEI-

XEIRA, 2005, p. 198). Ou seja, o maior intuito desse programa é democratizar o acesso à leitura, tanto para professores, quanto para estudantes.

O PNBE, atualmente, é executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), juntamente com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), que prevê uma distribuição de livros para alunos da quarta série do ensino fundamental e para as respectivas escolas. As obras que compõem o acervo desse programa são avaliadas e selecionadas por mestres e doutores de universidades federais, entre outros. O FNDE pauta os objetivos dessa distribuição nos seguintes pontos: garantir o acesso à informação e à cultura aos alunos e aos professores, fazendo com que criem o hábito da leitura; a necessidade do estímulo à leitura e ainda dinamizar as bibliotecas escolares das escolas públicas, bem como disseminar os programas de incentivo à leitura.

Em 2006, foi lançado o PNLL (Plano Nacional do Livro e da Leitura) com o propósito de “melhorar a realidade de leitura do País, com o envolvimento de toda sociedade brasileira, para que seja possível promover inclusão social e cultural e uma organização social mais justa” (BRASIL, 2011b, p. 1). Esse programa está dividido em linhas de ações pautadas em quatro eixos, que são: democratização do acesso; fomento à leitura e formação; valorização da leitura; comunicação e apoio à economia do livro.

Como vimos, o que não falta em nosso país são políticas de incentivo à leitura, muitas dessas ações acontecem graças aos esforços dos pesquisadores e estudiosos da área. Porém, sabemos que na prática esses incentivos são voltados à distribuição de livros sem levar em conta a capacitação de profissionais que irão lidar com esse material, a precariedade das bibliotecas escolares que receberão esses livros, entre tantos outros problemas.

De acordo com as leituras feitas em vários artigos e livros, deparamo-nos com uma crítica: a falta de continuidade desses programas. Isso acontece, por que

Por mais bem intencionada que seja, nenhuma política governamental será capaz de dotar as escolas públicas brasileiras de um número razoável de livros enquanto não for ampliada a dotação orçamentária do ensino. Portanto, tem-se de pensar em ações duradouras e mais abrangentes. (TEIXEIRA, 2005, p. 199)

Ao longo desta pesquisa, ao analisarmos o acervo de duas bibliotecas escolares, verificamos a presença de livros provenientes dos programas referidos neste

texto. Portanto, após expormos as políticas públicas de incentivo à leitura, chegamos ao aspecto central deste texto e de nosso estudo – as bibliotecas escolares. Porém, o que representa esse espaço no ambiente escolar?

Para responder tal questão, recorreremos à etimologia da palavra biblioteca, que quer dizer, caixa de livros (NÓBREGA, 2005). Talvez, por ter esse significado a comunidade escolar pode ver a biblioteca como uma sala escura, cheia de livros velhos, empoeirados, amontoados ou ainda, aquela caixa que guarda preciosidades, portanto ninguém ou só mesmo os merecedores podem se aproximar dos “tesouros” que ela contém. Contudo, nenhuma dessas duas imagens representa a real função que esse espaço deve desempenhar na escola. A instituição escolar e todos os seus participantes têm que reconhecer que a biblioteca faz parte da sua rotina e que ela pode auxiliá-los no aprendizado. Ela também é um lugar onde os estudantes podem exercer a autonomia pela busca de informação, de seus gostos por uma determinada leitura e assim se apropriarem do conhecimento e da cultura em seus vários suportes, meios e atividades.

Além das políticas públicas darem suporte às bibliotecas escolares mediante a distribuição de livros, é fundamental que essas disponibilizem seu acervo à comunidade. Já que os programas governamentais não visam uma mera doação de materiais literários, mas o foco central dessas políticas é o incentivo à leitura. Destarte, a utilização desses materiais e o desenvolvimento de práticas nas bibliotecas escolares devem se direcionar para auxiliar os sujeitos em aprendizagem a serem cidadãos leitores competentes (BRASIL, 1998). Portanto, a biblioteca escolar se funda como espaço de informação, conhecimento e local onde recai uma política pública de incentivo à leitura – o PNBE. Tais fatores só consolidam a sua importância no processo de ensino-aprendizagem.

## BIBLIOTECA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Segundo o *Manifesto da IFLA/ UNESCO das Bibliotecas Escolares* (2011, p. 1):

A biblioteca escolar proporciona informação e ideias fundamentais para sermos bem sucedidos na sociedade actual, baseada na informação e no conhecimento. A biblioteca escolar desenvolve nos estudantes competências para aprendizagem ao longo da vida e desenvolve a imaginação, permitindo-lhes tornarem-se cidadãos responsáveis.

Este é o grande objetivo da biblioteca escolar, visto que sua função primordial é a de formar leitores autônomos, além de dar sustentação ao processo de ensino aprendizagem, corroborando para a capacitação de educandos nesta sociedade cada vez mais exigente. Conforme Silva (2009a, p. 116),

[...] na biblioteca existem informações de todas as áreas do conhecimento. Cada livro condensa em si mesmo a essência humana, suas contradições, anseios, experiências e descobertas de todas as épocas, bem sucedidas ou não, enfim, é a vida transmutada em palavras.

Portanto, é nesse espaço que encontramos mundos diferentes, experiências diversas, informações desconhecidas, as quais contribuem incisivamente na formação de personalidades críticas, criativas e dinâmicas.

Dentro do processo de ensino-aprendizagem, a biblioteca, por meio de todos os instrumentos e recursos que possui, colabora para que haja uma formação de leitores autônomos, ou seja, auxilia no ensino mediante sua estrutura física e pedagógica, acervo, mobiliário e, principalmente, o profissional que nela atua.

No contexto da escola pública, a biblioteca escolar é instrumento essencial para possibilitar aos educandos acesso aos saberes produzidos historicamente, proporcionando-lhes o contato com materiais que dificilmente encontrariam fora desse espaço. Sobre esse aspecto, Silva (2003, p. 67) declara que:

No Brasil, a marginalização socioeconômico-cultural que se impõem à ampla maioria da população – pela própria lógica do nosso sistema capitalista periférico, submetido aos ditames da ordem capitalista mundial – acaba por conferir à biblioteca escolar uma grande responsabilidade. É nela que a maior parte de nossas crianças terão oportunidade, muitas vezes única em suas vidas, de contato com livros e outros documentos.

A estrutura física de uma biblioteca escolar em diversas instituições públicas do Brasil é deficiente. Esse espaço ainda é visto como uma caixa fechada, muitas vezes usado como almoxarifado ou depósito de materiais velhos, isto é, sem nenhuma organização pedagógica, totalmente fora do projeto educativo da escola de forma geral (SILVA, 2009a).

É comum que a biblioteca numa escola seja estabelecida em um ambiente pequeno, no qual não comporta as turmas que a frequentam, não oferecendo con-

forto e segurança adequados aos seus usuários, possuindo mobiliários incompletos e padecendo de iluminação adequada, por isso é “necessário estabelecer parâmetros mínimos para se estruturar uma biblioteca escolar” (SILVA, 2009a, p. 119). Dessa forma, o ideal seria um local amplo para acomodar turmas, independente do número, e que essas pudessem ter livre acesso, além do conforto, uma boa ventilação e iluminação apropriada.

Em relação ao mobiliário, ele deve proporcionar ao educando a autonomia para que esse busque o que necessita. Para isso é preciso: mesas, cadeiras e estantes convenientes ao tamanho dos seus usuários.

Quanto ao acervo, segundo Silva (2009a, p. 128), “além de oferecer suporte aos conteúdos discutidos em sala de aula, proporcionará ao aluno encontrar-se com materiais que atendam a sua curiosidade pessoal”. Porém, além de livros de todas as modalidades é interessante que a biblioteca tenha suportes informacionais como CDs, DVDs, entre outros. Hoje, podemos contar com o PNBE (Programa Nacional do Livro na Biblioteca Escolar), uma iniciativa governamental, que contribui, de forma louvável, para a ampliação do acervo de qualidade em nossas bibliotecas escolares.

Outro aspecto da biblioteca escolar refere-se ao recurso humano, ou seja, o bibliotecário escolar. Esse profissional, que comumente observamos, é aquele que fica somente encarregado de emprestar livros e organizar o acervo. No entanto, sua função vai além, é necessário que ele seja um mediador, ou seja, um profissional dinâmico, ponte entre a biblioteca e seus usuários. A sua visão diante da biblioteca não deve ser a de um lugar estático, mas um local de muito trabalho para ser feito (SILVA, 2009a).

Assim, a biblioteca escolar se apresenta como principal ferramenta quando se fala em democratização do ensino, pois ela deve estar dentro do planejamento pedagógico da escola, claro, quando essa é ciente e comprometida com a formação leitora de seus estudantes.

A biblioteca escolar que defendemos é um lugar que não se limita somente ao espaço físico, mas se constitui em uma ação, na qual envolve o acervo e a leitura, ou seja, um local de ação cultural, que abarca informação, construção de conhecimentos e significação.

Conforme já mencionado, a biblioteca escolar deve fazer parte do cotidiano da escola. Por essa razão, no decorrer do Projeto “Bibliotecas escolares: espaço

de cultura e apropriação do conhecimento” desenvolvido em duas escolas municipais de Presidente Prudente/SP, sentimos a necessidade de estudar como esse espaço figura no Plano Diretor das duas instituições participantes. O que percebemos ao longo da leitura dos documentos foi que esse espaço é muito referido em sua estrutura física, mas pouco explorado em sua capacidade como ferramenta de ensino e local de aprendizagem.

Tal preocupação já foi relatada, por Rösing (2005). A autora descreve que:

[...] ao chegarem diante da biblioteca, os mesmos dirigentes preocupam-se em mostrar o espaço físico, não se detendo e, observações sobre o acervo, nem sobre as atividades desenvolvidas, muito menos sobre a liderança dos profissionais que respondem por esse setor na escola. (RÖSING, 2005, p. 213)

Portanto, a biblioteca escolar não pode passar despercebida entre diretores, professores, estudantes, pais, demais funcionários, comunidade em geral e instituições de ensino superior, principalmente nos cursos de Licenciatura e de biblioteconomia. Por essa razão, o CELLIJ (Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil) da Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp, câmpus Presidente Prudente/SP, em seus estudos e discussões sobre a leitura, seu ensino e aprendizagem, colocou a biblioteca escolar em pauta, já que além de se aprender a ler para compreender, é preciso investigar no ambiente escolar, onde se lê, o que se lê e como essa prática acontece fora da sala de aula. Diante de tais inquietações, o CELLIJ propôs, em 2011, o desenvolvimento do Projeto “Bibliotecas escolares: espaço de cultura e apropriação de conhecimento”.

### **O PROJETO BIBLIOTECAS ESCOLARES: ESPAÇO DE CULTURA E APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO**

Esse projeto parte de um estudo realizado no ano de 2006, em que se pesquisou e analisou a prática de mediação da leitura em bibliotecas das escolas da rede pública de Presidente Prudente-SP. Posteriormente, desenvolveu-se um trabalho de capacitação de professores e profissionais readaptados para atuarem como mediadores e dinamizadores desse espaço.

Tendo em vista os resultados desse trabalho, o projeto “Bibliotecas escolares: espaço de cultura e apropriação de conhecimento” tem o objetivo de contribuir

para efetivar a utilização da biblioteca no contexto escolar, colaborando com os aspectos de ensino-aprendizagem, envolvendo toda a instituição no processo de incentivo à leitura e à literatura, com ações interventivas nas escolas participantes.

Esta pesquisa desenvolveu-se em duas escolas de ensino fundamental de Presidente Prudente SP, cuja escolha se deu pela Secretaria de Educação do Município de Presidente Prudente-SP (SEDUC), que priorizou instituições que tivessem uma biblioteca escolar recém-reformada e o principal, uma gestão aberta a projetos. Para sua realização, este estudo contou com a participação de cinco bolsistas e uma voluntária, graduandas no curso de Pedagogia da FCT/Unesp e uma mestranda do curso de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição.

O fito principal do projeto foi o de averiguar e estimular a existência de ações mediadoras de leitura e promoção da cultura e cidadania em bibliotecas escolares da cidade de Presidente Prudente. Dessa forma, entendemos o estímulo à leitura como ferramenta para desenvolver os aspectos intelectuais do sujeito, abarcando assim, suas diversas dimensões, sejam elas culturais, políticas, sociais e cognitivas.

Para alcançarmos esse intento, pontuamos outros objetivos, que foram: verificar em duas escolas municipais de Presidente Prudente qual a frequência com que sua biblioteca tem sido utilizada por parte de professores, alunos e comunidade em geral; averiguar quais livros de literatura infantil e juvenil compõe o acervo de tais bibliotecas, a forma como são organizados, como circulam e como são utilizados por professores, alunos e bibliotecários; analisar como os docentes promovem a aproximação entre o educando e a biblioteca; incentivar a ação dos estudantes na promoção do espaço, da leitura e da literatura; e orientar e executar junto aos professores readaptados e alunos, atividades de dinamização e promoção do espaço e incentivo à leitura por meio do uso de diversas linguagens, ampliando o repertório cultural dos seus usuários.

O desenvolvimento de todos esses aspectos se baseou numa metodologia que será detalha no próximo tópico.

### Procedimentos metodológicos

O Projeto *Bibliotecas Escolares: espaço de cultura e apropriação do conhecimento* enquadra-se como uma pesquisa qualitativa. Inicialmente, de acordo com o primeiro objetivo específico, privilegiamos a coleta de dados para averiguação

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

do uso das bibliotecas, dessa maneira observamos a frequência com que era explorada. Para isso, foram feitas observações semanais, num tempo de três horas, às terças e quintas-feiras.

Além da observação, em que constamos os fatos visíveis, tais como o modo de utilização da biblioteca, as atividades mediadoras, utilizamos como recurso de análise do acervo os cadernos de empréstimo.

Outro instrumento que utilizamos em nosso estudo foi o questionário. Gil (1994, p. 124) define esse instrumento,

[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

Mediante esse recurso gostaríamos de conhecer e ouvir os professores a respeito do tema de nosso estudo: as bibliotecas escolares. Para isso, participamos de uma reunião de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), em que apresentamos os objetivos do nosso projeto e aplicamos um questionário com sete perguntas fechadas e um espaço para apontamentos. Nesse documento, perguntamos sobre: a situação em que utilizam a biblioteca; a organização do acervo que seria adequada; se a disposição dos livros na biblioteca facilita o trabalho deles com as crianças; se fazem uso de algum material de apoio para o planejamento das aulas; onde realizam atividades de leitura com os estudantes; se consideram que a biblioteca favorece a realização dessas atividades; e disponibilizamos um espaço para escreverem, caso desejassem, comentários sobre alguma questão.

Além disso, realizamos leituras e a discussões de alguns textos com as responsáveis pela biblioteca escolar. Assim, esta pesquisa também se caracteriza por ser do tipo ação, por ser “uma forma de investigação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (GRUNDY; KEMMIS, 1982 apud TRIPP, 2005, p. 447).

Para finalizarmos nossas atividades nas escolas em 2011, preparamos uma contação de história na forma de teatro, do livro *Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias* (ROCHA, 1999). Esse título foi escolhido por fazer parte do acervo de ambas as instituições e essa atividade foi eleita, entre tantas, para incentivar ainda mais a leitura entre os alunos das respectivas escolas, enfatizar a im-

portância da mediação dos profissionais na leitura e exemplificar uma prática dinamizadora do espaço da biblioteca.

### Conhecendo as escolas participantes e suas bibliotecas

As duas escolas localizam-se distantes da região central de Presidente Prudente/SP. Mas, há outras semelhanças e diferenças que encontramos nas bibliotecas das duas instituições, que serão denominadas neste trabalho com os seguintes nomes fictícios: Biblioteca Escolar Ana Maria Machado e Biblioteca Escolar Sílvia Orthof, o nome dessas autoras da literatura infantil também denominará as escolas.

Para apresentarmos as duas bibliotecas escolares nos pautamos na leitura do Plano Diretor das instituições, principalmente em como o termo biblioteca ou “sala de leitura” e as atividades de leitura figuram nesse documento, e nas observações que realizamos ao longo do ano de 2011. Assim, para descrever as bibliotecas iremos comentar sobre cada uma delas separadamente.

#### Biblioteca Escolar Sílvia Orthof

No final do corredor encontra-se uma porta preta e grande, a imagem da Emília, personagem das histórias de Monteiro Lobato, e as palavras de boas vindas contrastam com a escuridão de entrada. Ao abrir essa porta encontramos seis mesas de estudos retangulares com capacidade para oito pessoas (o tamanho é ideal para adultos) e ao lado um mural com indicações de leitura feita pela coordenadora pedagógica da escola. No canto direito, há um tapete emborrachado com várias almofadas estampadas por letras do alfabeto e não muito próximo, ao seu lado está a mesa da profissional responsável por esse espaço. À frente vemos uma espécie de “aquário”, cheio de estantes com livros e ao lado dele tem-se uma sala, que normalmente está fechada, mas quando está aberta, vemos quatro mesas redondas próprias para as crianças.

A biblioteca localiza-se de frente para a rua, por isso ouvimos o barulho de alguns carros e abaixo da construção estão algumas salas, onde são realizadas algumas atividades e é possível escutar o burburinho das crianças e professoras. Se o barulho de vez em quando pode dispersar, a iluminação é ideal e para os dias quentes há um ar condicionado para tornar a temperatura mais agradável.

A Biblioteca Escolar Sílvia Orthof, recentemente, foi contemplada com um novo espaço na escola. Por isso, ela conta com um local amplo e acervo diverso,

podendo encontrar livros de qualidade literária, já que muitos foram distribuídos por programas de incentivo à leitura, como o PNBE (Programa Nacional da Biblioteca Escolar) e do FNDE (Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação).

Em seu Plano Diretor (2010-2012), a instituição menciona que para incentivar a leitura, os educandos têm acesso ao sistema de empréstimo de livros na biblioteca e um horário na rotina para a utilização do acervo, no qual os usuários devem manusear livremente os materiais. Contudo, o que notamos ao longo da pesquisa é que o acesso livre ao acervo é restrito. Os materiais ficam cercados por uma divisória de vidro, em que as crianças só podem entrar com permissão da profissional responsável. Para o empréstimo ficam disponíveis alguns livros que a funcionária seleciona previamente e deixa-os sobre as mesas de estudo.

Para justificar essa ação, a direção e a funcionária responsável explicam que os docentes terão problemas em trabalhar os livros se as crianças puderem acessar todos os materiais, e ainda muitos estudantes estragam os livros, isso quando os devolvem. Dessa maneira, o livro, principalmente o novo, é considerado proibido para empréstimo e manuseio dentro da própria unidade escolar, pois o discente poderia danificá-lo.

Outro fator que cerceia o acesso é a organização do acervo e a falta de informatização da biblioteca. Os materiais são separados por tema, e segundo a funcionária responsável, essa é a forma que mais agrada aos professores, pois facilita a pesquisa dos mesmos.

Para o empréstimo dos estudantes, a funcionária responsável pela biblioteca criou um sistema por meio de carteirinhas individuais, onde cada um tem registrado cada retirada e devolução dos livros emprestados e devolvidos, além disso, a profissional tem esse controle no caderno de empréstimo, porém notamos que a anotação nesse meio nem sempre acontece.

A funcionária responsável pela Biblioteca Escolar Sílvia Orthof é uma professora readaptada, ou seja, que por motivo de saúde teve que se licenciar da sala de aula. Durante o nosso tempo de permanência na biblioteca, ficou claro que a sua limitação interfere em seu trabalho, já que ela foi afastada por problemas nas cordas vocais e isso dificulta que ela realize algumas atividades que poderiam dinamizar o seu ambiente de trabalho, como uma contação de história.

Como vimos, há um cerceamento na liberdade quanto ao acesso aos livros, já que para preservá-los eles são colocados em um “aquário de vidro”. Apesar disso,

a escola reconhece suas falhas e pretende superá-las, a permissão de nossa presença é um indício disso.

### **Biblioteca Escolar Ana Maria Machado**

Após a entrada principal da escola, descemos uma escada, passamos pelo pátio, pelos dois prédios com salas de aulas e ao lado esquerdo da quadra encontra-se a Biblioteca Escolar Ana Maria Machado. A biblioteca transferiu-se recentemente para essa construção. Segundo a direção da escola e a responsável pelo espaço, a mudança foi provocada pela antiga sala ser pequena e a escola ter a leitura diária como um dos elementos para receber investimento. Para isso, de acordo com o Plano Diretor (2010), a biblioteca se apresenta como colaboradora, já que esse trabalho será enriquecido com o seu acervo.

Contudo, apesar de estar atualmente em um ambiente mais amplo, ela possui características de uma sala de aula, já que possui um quadro negro em uma de suas paredes, duas mesas grandes com bancos que não são adequados às crianças e se assemelham às que encontramos no refeitório. No lado esquerdo da porta, está a mesa da responsável pela biblioteca, onde os cadernos de empréstimo estão à mostra e na parede há afixado o horário de funcionamento da biblioteca e o de visitação de cada sala. Um pouco adiante, espremido entre as estantes está um tapete de tecido com algumas almofadas, próximo a uma casinha de fantoches. Além da estante de livros há outra que contém jogos e livros didáticos. No lado direito da porta, há uma cesta com gibis infantis.

A biblioteca dividiu duas estantes para livros dos professores, nessas encontramos livros referentes à prática docente, à literatura para adultos e ainda possui prateleiras dedicadas a livros de literatura infantil mais novos. Nas outras duas estantes, dedicadas aos estudantes, estão avisos pedindo silêncio.

No intervalo, algumas crianças frequentam a biblioteca para ler os gibis ou brincar com os jogos que estão disponíveis para elas. Sendo que, dentre os educandos há aqueles que são os “ajudantes da biblioteca”, eles usam um colete e devem cuidar da organização do espaço. A escolha desses estudantes é feita semanalmente pela turma. Ao longo das nossas observações, notamos que as crianças que vão à biblioteca no momento do intervalo restringem a leitura só à cesta com os gibis e aos jogos, e os ajudantes devem cuidar desses espaços, pois nesse horário não é permitido aos alunos pegar os livros das estantes e nem circular entre elas. Se eles se aproximam ou às vezes extrapolam a brincadeira para perto desses lugares, a funcionária da biblioteca logo os adverte.

A responsável pela Biblioteca Ana Maria Machado também é professora readaptada e dentro de poucos anos se aposentará. O motivo de seu afastamento da sala de aula intervém no seu trabalho, já que ela tem limitações motoras, impedindo-a de carregar materiais e escrever quando está com dor. No entanto, ela realiza algumas atividades de mediação de leitura, como a contação de histórias que faz nos horários de rotina em que as salas visitam a biblioteca. Essa prática desperta o interesse e a atenção das crianças.

O empréstimo é realizado por meio dos cadernos, cada turma tem um e cada aluno tem uma página para registrar os títulos que levam, nele também são marcadas as devoluções e pendências. Nesse último caso, enquanto o usuário não devolver o material, ele não pode pegar outro. A mediadora de leitura comenta que quando a criança não devolve o livro, ela tem que levar outro para compensar o que foi perdido. Por essa razão, alguns pais preferem que os filhos não levem livros para a casa.

Mesmo com algumas deficiências, a Biblioteca escolar Ana Maria Machado tenta enfrentá-las, inicialmente reconhecendo-as. Outro sinal é abrindo as suas portas para pesquisas.

## ANÁLISE DOS DADOS

A análise de alguns dados aconteceu ainda no momento em que estávamos nas escolas participantes, pois conforme observávamos ou os coletávamos, percebíamos se cabia intervir ou não, ou ainda, se era necessário mudarmos o nosso planejamento; já que, como observadores participantes, tínhamos acesso a várias informações, pois o objetivo da pesquisa foi revelado às escolas participantes desde o início (ANDRÉ; LÜDKE, 1986) e por essa razão, elas autorizaram a nossa presença. Entre as alterações desta pesquisa está a constatação da impossibilidade de organizarmos ou levantarmos o acervo das duas bibliotecas escolares como inicialmente tínhamos idealizado, pois durante a observação notamos que isso dependeria do empenho de toda a escola e ainda teríamos que ouvir seus sujeitos, bem como envolvê-los nesse processo.

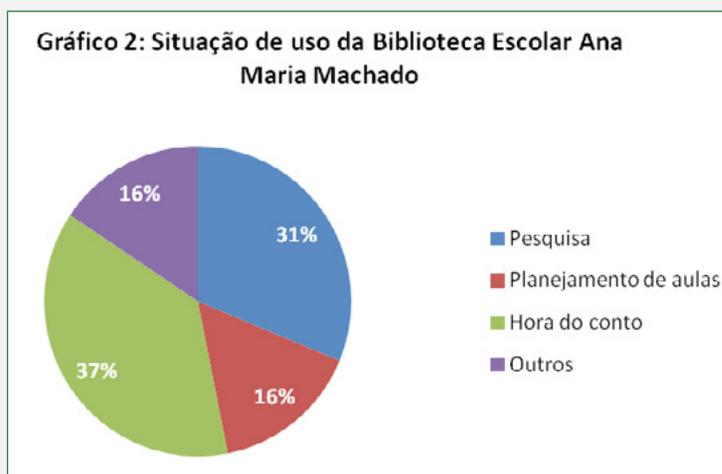
Diante de tal empecilho, adotamos como procedimento metodológico um questionário dirigido aos professores, com a finalidade de conhecer as demandas desses sujeitos. As perguntas foram aplicadas aos docentes dos dois turnos (matutino e vespertino). Sendo assim, o questionário foi um recurso para conhe-

cermos os professores, suas opiniões e expectativas em relação à biblioteca escolar que os atende.

Na Escola Sílvia Orthof, foram aplicados 13 formulários de questões aos docentes, aplicados em uma reunião de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo). Enquanto na Escola Ana Maria Machado o total foi de 16 questionários. Primeiramente, perguntamos aos educadores a situação em que eles utilizam a biblioteca. Para essa questão, os participantes poderiam responder mais de uma alternativa. Das quais eles destacaram, conforme os Gráficos 1 e 2.



Fonte: CELLIJ/Projeto Bibliotecas Escolares (2011). Org. Vinhal (2012).



Fonte: CELLIJ/Projeto Bibliotecas Escolares (2011). Org. Vinhal (2012).

Em ambas as escolas, averiguamos que tanto a pesquisa quanto a realização de uma atividade de leitura, nos gráficos, denominadas de Hora do Conto, destacam-se como fatores para a utilização da biblioteca. Na opção “outros”, eles poderiam responder de que modo a utilizam, assim surgiram: troca de livros; teatro com fantoches; leitura de livros; e utilização de jogos.

Ao serem indagados sobre o material que usam para o planejamento das aulas, os professores optaram por mais de uma opção em que estavam elencadas: internet; material próprio; material da biblioteca; e outros. Na Escola Silvia Orthof, seus profissionais destacaram a internet (34%); materiais da biblioteca (32%); e materiais próprios (29%). Já na Escola Ana Maria Machado, o uso da internet e dos materiais próprios empataram, cada um ficou com 31%. Sendo que 29% dos professores entrevistados afirmaram que utilizam os materiais da biblioteca. No entanto, verificamos que nenhuma das duas bibliotecas possui computador, muito menos internet. Isso demonstra que esses espaços necessitam de informatização para que contribuam de maneira mais efetiva para o planejamento das aulas.

Diante de tal informação, vemos que as bibliotecas escolares das duas instituições pesquisadas ao não oferecerem aparato tecnológico (computador, internet e outras mídias) não desempenha o seu papel pleno no processo de ensino-aprendizagem. Mesmo que o desejo e a prática de seus usuários aponte para essa sua função, porém conforme indicam os números (34% e 31%) utilizam a internet no planejamento de suas aulas, porém tal ferramenta não está disponível nesse espaço. A ausência desse tipo de aparato nesse espaço revela mais um aspecto que permeia a vida não só dos docentes, como a de todos os estudantes, pois conforme explicita Kulthau (1999), o advento da tecnologia vem modificando o espaço e o modo que a escola ensina, portanto a biblioteca escolar também deve abrigar os diversos suportes. Estamos vivendo na sociedade da informação e a instituição escolar, mesmo que não tenha recursos, como computadores, conexão com internet, tem que preparar seus estudantes para usar a informação de forma inteligente, pois essa habilidade é necessária no ambiente escolar, bem como fora dele (KULTHAU, 1999).

Outra questão que podemos relacionar ao uso da biblioteca escolar entre os docentes refere-se à opinião deles quanto ao acervo desse ambiente para o planejamento de suas aulas. Para essa pergunta eles poderiam responder sim ou não.

Na Escola Sílvia Orthof, 61% dos educadores assinalaram estar satisfeitos com o acervo disponível na biblioteca para a preparação de suas aulas, sendo que entre essa percentagem um participante colocou a observação de que era adequado para a elaboração de atividades de leitura, porém não o satisfazia para o planejamento de suas aulas; 31% afirmaram que ele não é suficiente; e 7%, que representa um sujeito se absteve, e se identificou, voluntariamente, no preenchimento do formulário como professor de Educação Física. Na Escola Ana Maria Machado, o resultado entre “sim” e “não” ficou mais equilibrado, sendo que, 44% dos professores julgam o acervo da biblioteca escolar suficiente para o planejamento das aulas, contra 50% que declararam que o acervo não os auxilia muito nessa tarefa e 6%, que representa um indivíduo que se absteve. Entre a reposta negativa, um participante anotou ao lado de sua resposta que “nem sempre encontro o que preciso acervo muito pobre” (Questionário, 2011).

Diante disso, verificamos que a atividade de pesquisa é a que mais leva os professores à biblioteca escolar, que o material mais utilizado pelos docentes para o planejamento das aulas é a internet e o material particular do docente, sendo que os professores consideram o acervo da biblioteca insuficiente. Tais informações apontam que a biblioteca escolar não demonstra todo o seu potencial para parte de sua clientela, não desempenhando a sua função de mediação de conhecimento, de formação de cidadãos capazes de lidar com diversos tipos de textos, em diferentes suportes e por isso, aptos a usar os textos em sua função social, apropriando-se e produzindo cultura por meio das várias linguagens que devem habitar esse espaço.

Dessa forma, se tomamos neste artigo as políticas públicas como programas governamentais que auxiliam as ações de incentivo à leitura, logo são promotoras de cultura, percebemos que mesmo que essas políticas se façam presentes nas bibliotecas escolares investigadas, há uma carência na sua materialização, isto é, no uso e acesso a esses materiais pelo seu público-alvo – os estudantes.

Em relação à organização do acervo, os professores a consideram satisfatória. Na Escola Sílvia Orthof, a disposição dos livros é feita por tema e 61% dos seus docentes concordam que essa organização dos livros facilita seu trabalho; enquanto na outra instituição, em que os materiais estão dispostos por faixa etária e tamanho de livros, 94% julgam que essa seja uma boa maneira de organização. Após essa questão, interrogamos os docentes sobre uma maneira que avaliassem

como ideal para a organização do acervo, mais da metade deles apontaram que seria por tema.

Esse tipo de organização talvez favoreça o trabalho dos docentes, porém restam dúvidas se teria o mesmo benefício para as crianças, uma vez que ele estimula muito pouco a sua autonomia na busca de informações e também surge como fator que limita o sentido e a leitura dos textos literários, já que esses são os livros distribuídos pelo PNBE e outros programas de incentivo à leitura.

Após ouvirmos os docentes mediante o questionário, verificamos a utilização dos materiais disponíveis nas bibliotecas pelas crianças. Como o nosso período de permanência nas bibliotecas era pequeno (três horas, em um dia da semana), o meio adotado para averiguarmos o uso e a frequência de empréstimos foram os cadernos que registram essa retirada. Na biblioteca escolar Ana Maria Machado, notamos que há uma melhor organização desses registros, e pudemos verificar que as visitas das classes à biblioteca resultam no empréstimo semanal de livros pelos estudantes.

Analisando esses materiais e o acervo dessa biblioteca, constatamos que são retirados livros principalmente do gênero narrativo, muitos contemplados pelo PNBE (Programa Nacional da Biblioteca Escolar) e de outros programas estaduais. Há aqueles que são comprados pela própria escola, mas observamos que a maioria deles não possui tanta qualidade literária, nem gráfica. Percebemos que, muitas vezes, em sua compra a escola privilegia a quantidade em detrimento da qualidade.

Na biblioteca escolar Sílvia Orthof, o registro de empréstimo é feito por carteirinhas que ficam com os estudantes e nem sempre estava anotado no caderno, o que não nos possibilitou analisar nessa escola esse tipo de coleta. Mas, averiguamos durante a observação, que muitas vezes, nessa biblioteca, as leituras eram realizadas no próprio ambiente, não havendo retirada de livros para os estudantes os levarem para a casa.

As responsáveis pelas duas bibliotecas contribuíram muito para a realização desta pesquisa, principalmente no momento em que foram discutidos os textos teóricos. Essa ocasião permitiu que as bolsistas do projeto e as funcionárias da biblioteca refletissem e trocassem impressões sobre esse espaço. Foram lidos *O Manifesto IFLA/Unesco para bibliotecas escolares* (UNESCO, 2011), *O papel do professor mediador nos caminhos da leitura no interior escolar* (SOUZA, 2009),

*O responsável pela biblioteca: a importância do educador na mediação da leitura* (CELLIJ/PROJETO BIBLIOTECAS ESCOLARES, 2011).

A leitura do *Manifesto* foi a que mais suscitou discussões a respeito da importância da biblioteca no processo de ensino-aprendizagem, escutamos das profissionais responsáveis por esse espaço frases, como: “*levem este texto para a direção e para todos os professores, eles acham que aqui é lugar de passar tempo com a criança*”; “*os professores acham que não fazemos nada*”. Esses relatos demonstram que a função da biblioteca, mesmo sendo reconhecida nos planos diretores das duas instituições, não é uma realidade vivida por sua comunidade escolar. Isso ocorre, primeiramente, pela própria arquitetura desses espaços e sua localização na escola, conforme já descrevemos; depois, não há atrativos para seus usuários frequentarem esses espaços, isto é, a biblioteca remete ao significado de sua palavra “caixa de livros” (NÓBREGA, 2005), ou seja, ela não passa de um lugar em que estão os materiais. Atendo-se a esse sentido da biblioteca, ignora-se toda a dinamicidade que habita os textos literários, a informação dos livros informativos e das revistas, da diversão e do entretenimento que se encontram nos gibis. Enfim, esquece-se a expansão dos sentidos que é provocada pela cultura, pela arte e pelo conhecimento.

Todos os aspectos levantados neste texto apontam para a trajetória de ações que se deve percorrer para que a biblioteca seja vista pela comunidade escolar com “um organismo de *apoio* ao processo de ensino-aprendizagem e promover o gosto e o hábito de leitura entre os estudantes” (SILVA, 2003, p. 66, grifo do autor).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos ao longo do ano que são realizadas algumas ações para estímulo da leitura e do envolvimento de alunos e professores, como no caso dos alunos ajudantes e do mural de indicação de leitura. Todavia, tais ações podem ser mais direcionadas para a colaboração efetiva no processo de ensino-aprendizagem e estímulo à leitura, bem como de uma maior e melhor utilização da biblioteca escolar.

No decorrer do projeto deparamo-nos com o ponto mais importante que possibilita ou não que crianças das camadas populares possam desenvolver-se como cidadãos e ampliar seu conhecimento e cultura: o acesso aos livros e às ações promotoras de leitura. A falta de autonomia ou a impossibilidade de acessar o material ainda são obstáculos que devem ser superados. Não se pode impedir

que os estudantes não peguem seus livros com medo de que esses os estraguem ou que a leitura dos mesmos “atrapalhe” o trabalho do professor.

O desenvolvimento da autonomia nas bibliotecas escolares tem sido secundarizado, quando não esquecido, em detrimento da “facilitação” do trabalho dos funcionários da biblioteca e professores.

Percebemos ao longo da realização da pesquisa que falta diálogo entre a escola e a biblioteca e a própria arquitetura desses espaços demonstra isso, uma vez que se localizam no fundo da escola. Reconhecemos que a biblioteca não pode ser o único ambiente para a realização de atividades de leitura ou de pesquisa, mas ela não pode ser desprezada ou esquecida. Ela deve ser o centro disseminador de cultura, conhecimento e do hábito pela leitura. Para que isso seja possível é necessário partir para novas ações que possibilitem a melhoria no acesso das crianças aos materiais.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A.; LÜDKE, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Programa Nacional Biblioteca na Escola. Disponível em: <[www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br)>. Acesso em: 20 dez. 2011a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Cultura. PNLL – Plano Nacional do Livro e da Leitura. Disponível em: <[www.vivaleitura.com.br//pnll](http://www.vivaleitura.com.br//pnll)>. Acesso em: 20 dez. 2011b.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GUIMARÃES, J. *Biblioteca Escolar e Políticas Públicas de Incentivo à Leitura: de museu de livros a espaço de saber e leitura*. 2010. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, câmpus de Presidente Prudente, Presidente Prudente.

KUHLTHAU, C. C. O papel da biblioteca escolar no processo de aprendizagem. In: VIANNA, M. M.; CAMPELLO, B.; MOURA, V. H. V. *Biblioteca escolar: espaço de ação pedagógica*. Belo Horizonte: EB/UFMG, 1999. p. 9-14. Seminário promovido pela Escola de Biblioteconomia da Universidade Federal de Minas Gerais e Associação dos Bibliotecários de Minas Gerais, 1998, Belo Horizonte.

MANIFESTO EM DEFESA DA BIBLIOTECA ESCOLAR. 2009, p. 1. Disponível em: <[http://blogdagrazi.files.wordpress.com/2009/02/manifesto\\_bib\\_escolar1.pdf](http://blogdagrazi.files.wordpress.com/2009/02/manifesto_bib_escolar1.pdf)>. Acesso em: 21 ago. 2011.

NÓBREGA, N. G. A biblioteca e a sala de leitura como espaço de animação cultural. In: BECKER, P.; RÖSING, L. M. K. (Org.). *Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca*. 2. ed. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2005, p. 183-192.

O Manifesto da IFLA/UNESCO das Bibliotecas Escolares. Disponível em: <<http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2011.

ROCHA, R. *Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias*. Ilustrações: Adalberto Cornavaca. 2 ed. São Paulo: Salamandra, 1999.

RÖSING, T. M. K. Dinamizando a biblioteca, ressignificando a escola. In: BECKER, P.; RÖSING, L. M. K. (Org.). *Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca*. 2. ed. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2005, p. 213-221.

SILVA, W. C. da. *Miséria da biblioteca escolar*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, R. J. Biblioteca escolar: organização e funcionamento. In: SOUZA, R. J. *Biblioteca escolar e práticas educativas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009a, p.115-135.

\_\_\_\_\_. *Biblioteca Escolar e a formação de leitores: O papel do mediador de leitura*. Londrina: EDUEL, 2009b.

SILVA, E. T. da. *Conferências sobre leitura – trilogia pedagógica*. 2. ed. Capinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Linguagens e Sociedade).

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TEIXEIRA, E. Política educacional e biblioteca escolar. In: BECKER, P.; RÖSING, L. M. K. (Org.). *Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca*. 2. ed. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2005, p. 193-203.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez., 2005.

# 8

## POTENCIALIZANDO O USO DA BIBLIOTECA ESCOLAR E DE RECURSOS INFORMACIONAIS POR ALUNOS DA 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL: EXPERIÊNCIA JUNTO À REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GARÇA

---

**Helen de Castro Silva Casarin**

Faculdade de Filosofia e Ciências/Unesp/Marília

**Resumo:** Relata o trabalho desenvolvido junto a alunos de 4ª série do ensino fundamental da cidade de Garça/SP. Os objetivos gerais do projeto foram: Contribuir para o desenvolvimento das habilidades de manuseio de diferentes recursos informacionais, busca e uso da informação de forma consciente e ética por alunos da 4ª série do ensino fundamental; Trabalhar a proposta de competência informacional com os professores envolvidos para que estes desenvolvam suas habilidades para busca e uso da informação e atuem com multiplicadores. A proposta do trabalho surgiu da solicitação da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Garça/SP, que havia criado uma rede municipal de bibliotecas escolares e queriam criar estratégias que elas fossem de fato utilizadas por alunos e professores no processo de ensino aprendizagem. O projeto foi desenvolvido em duas frentes: a) com os professores da 4ª série do ensino fundamental, para que eles incorporassem em sua prática docente o uso de diferentes recursos informacionais e da biblioteca no processo de ensino-aprendizagem; e b) com alunos de uma das turmas da 4ª série de ensino fundamental. O relato se atém a experiência com os alunos. Participaram do projeto três escolas da rede municipal de ensino que tinham as bibliotecas já implementadas. Inicialmente houve um diagnóstico das bibliotecas e foi um questionário para verificar a familiaridade dos alunos com recursos informacionais, a forma de acesso e a frequência de uso desses recursos. Em seguida passou-se a realizar semanalmente encontros semanais de 50 minutos no horário de aula dos alunos na biblioteca das escolas, nos quais eram realizadas atividades lúdicas relacionadas a diversos aspectos do uso de fontes de informação e dos recursos informacionais da biblioteca. Os resultados demonstraram que os alunos passaram a apresentar seus trabalhos de pesquisa escolar incluindo elementos importantes da estrutura de trabalhos desta natureza e cujos conteúdos não consistiam apenas em cópia de trechos, mas resumos de mais de uma fonte de informação, como é o desejável.

**Palavras-chave:** Biblioteca escolar; Ensino Fundamental; pesquisa escolar competência informacional; fontes de informação.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

Este relato apresenta parte dos resultados do projeto “Potencializando o uso da biblioteca e de recursos informacionais: um estudo com professores e alunos da 4ª série do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Garça/SP”, desenvolvido com o apoio do Núcleo de Ensino (Unesp/Prograd). Trata-se de um projeto de intervenção, no qual foi realizado um trabalho junto a professores e alunos de 4ª série do ensino fundamental da cidade de Garça/SP, localizada na região de Marília, interior de São Paulo.

A escolha da cidade de Garça para realização do projeto se deveu ao fato de que em 2008 este município criou uma rede de bibliotecas escolares, chamado Sistema Integrado de Bibliotecas Escolares e Comunitárias – SIBEC<sup>1</sup> por meio da Lei Municipal nº 4.228/2008. Esta rede abrange as nove escolas de Ensino Fundamental do município e a Biblioteca Especializada em Educação da Secretaria Municipal de Educação. O SIBEC tem como objetivo possibilitar à comunidade a utilização de recursos informacionais e o acesso à leitura (GARÇA, 2008). As bibliotecas da rede possuem catálogo integrado e contam com espaço físico e mobiliários planejados, inclusive para colocação de equipamentos de informática. A equipe responsável pela rede é coordenada por uma bibliotecária e composta por estagiários das áreas de Biblioteconomia e Pedagogia que realizam o processamento técnico dos materiais e são responsáveis pelo funcionamento de cada unidade.

O projeto se insere na linha “problematização dos processos de ensino e de aprendizagem dos componentes curriculares” do programa Núcleos de Ensino da Unesp, enfocando os materiais didáticos utilizados e o processo de apropriação de conhecimento pelos alunos.

Os objetivos gerais de funcionamento do projeto foram:

- Contribuir para o desenvolvimento das habilidades de manuseio de diferentes recursos informacionais (obras de referência, internet, revistas etc), busca e uso da informação de forma consciente e ética por alunos da 4ª série do ensino fundamental;
- Trabalhar a proposta de competência informacional com os professores envolvidos para que estes desenvolvam suas habilidades para busca e uso da informação e atuem com multiplicadores.

---

1 Atualmente a rede é chamada Sistema Integrado de Bibliotecas Escolares (SIBESC).

Os objetivos específicos da proposta foram:

- Desenvolver atividades programadas e sistemáticas sobre o uso da biblioteca e diferentes recursos informativos;
- Agregar a participação do professor responsável pelas turmas envolvidas às atividades do projeto com caráter interdisciplinar: pedagogia e biblioteconomia;
- Contribuir para que os alunos desenvolvam pesquisas escolares com base no programa de competência informativa, utilizando recursos informativos variados;
- Avaliar sistematicamente a aprendizagem dos alunos participantes ao longo da realização do projeto.

A proposta aqui relatada foi elaborada a partir da solicitação da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Garça/SP. O interesse desta Secretaria era que as bibliotecas escolares fossem de fato utilizadas por alunos e professores e contribuíssem para o processo de ensino aprendizagem. O projeto foi desenvolvido em duas frentes:

- a) com os professores da 4ª série do ensino fundamental, para que eles incorporassem em sua prática docente o uso de diferentes recursos informativos e da biblioteca no processo de ensino-aprendizagem; e
- b) com alunos de uma das turmas da 4ª série de ensino fundamental. Este relato irá se ater a experiência realizada com os alunos.

## DESENVOLVIMENTO

A seleção das turmas a participarem das atividades do projeto foi realizada com o auxílio da Secretaria Municipal de Educação entre as escolas que já contavam com bibliotecas da rede em funcionamento, pois nem todas as nove escolas da rede tinham a biblioteca implantada no início de 2011. A Secretaria indicou três escolas para realização do projeto. Ao longo do ano, por motivos variados duas escolas desistiram da participação no projeto, assim apenas uma permaneceu até a conclusão do projeto.

As atividades eram realizadas em encontros semanais de 50 minutos no horário de aula dos alunos na biblioteca das escolas. Os encontros eram acompanhados pelo professor da turma e pela coordenadora da rede SIBESC.

A fim de se caracterizar o contexto de realização do projeto, as bibliotecas das três escolas que inicialmente participariam do projeto foram analisadas, utilizando-se um protocolo de observação elaborado a partir dos Padrões para Bibliotecas Escolares (CAMPELLO, 2010). Este documento elenca os aspectos mínimos e os ideais a serem incluídos nas bibliotecas escolares, no que diz respeito a: acervo, equipamentos, espaço físico, organização, serviços e pessoal.

O levantamento realizado a partir dos padrões supramencionados (CAMPELLO, 2010), revelou que as bibliotecas funcionam durante todo o período escolar, ou seja, nos períodos de manhã e tarde, sem interrupção.

As bibliotecas são de fácil acesso aos alunos, pois estão localizadas no centro dos prédios de aulas, no piso térreo e em local de bastante circulação. No que diz respeito às condições do espaço físico, verificou-se que a iluminação das salas é razoável, com boa iluminação natural, porém em dias de pouca luminosidade há necessidade de mais iluminação do local. A ventilação, limpeza e segurança também foram considerados adequados.

Outro aspecto incluído nos referidos padrões (CAMPELLO, 2010) é a estética do local. Observa-se que o mobiliário disponível foi adquirido especificamente para as bibliotecas da rede, ao contrário do que se observa correntemente em bibliotecas escolares, nas quais os móveis e equipamentos são aqueles descartados ou adaptados de outros locais. Especificamente a biblioteca que permaneceu até o final do projeto conta com seis mesas e trinta e seis cadeiras estofadas e coloridas, podendo acomodar uma turma de alunos. O balcão de atendimento possui altura adequada para crianças de ensino fundamental. Há nichos para colocação de dois microcomputadores para uso dos alunos, porém até o início então (2011) os equipamentos ainda não haviam sido instalados. O local é decorado com tapete e almofadas para realização de leituras e cartazes para decoração das paredes.

Deste modo, pode-se considerar que, embora não seja um local com estética muito sofisticada, há uma preocupação em tornar o local mais atrativo e menos austero. A sala da biblioteca, localizada no piso térreo e contando com bom espaço físico, atende a questão da acessibilidade de seus usuários. Parte do acervo, porém, especificamente as obras de referência e os livros paradidáticos, ficam separados do restante do acervo em um local em que parte do piso é mais elevado (provavelmente é resquício de um antigo palco). Assim, para se ter a ele aces-

so é necessário subir dois degraus, dificultando o seu uso por pessoas com algum tipo de dificuldade de locomoção.

O acervo é constituído por obras de literatura infanto-juvenis, dicionários enciclopédias e livros didáticos. A compra é feita de forma centralizada pelo SIBEC.

### ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Antes do início das atividades, durante o período de planejamento das aulas, foi realizada, à pedido da Secretaria de Educação do Município, uma oficina a todos os professores da rede municipal de ensino da cidade, a fim de sensibilizá-los quanto à importância de se utilizar recursos informativos variados e da biblioteca enquanto recurso pedagógico.

Ao longo do ano, mensalmente no horário do HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), foram realizados encontros com os professores de 4ª série do ensino fundamental enfocando os temas que foram trabalhados com os alunos das escolas participantes do projeto.

Antes do início das atividades com os alunos foi aplicado um questionário, adaptado de Santos (2010), que teve como objetivo identificar características dos participantes no que diz respeito a sua familiaridade com recursos informativos, de que forma tem acesso e qual a frequência de acesso a esses recursos. A aplicação do questionário foi realizada durante o horário de aula com o acompanhamento dos membros da equipe do projeto e teve duração média de 20 minutos. Os resultados da aplicação deste questionário demonstraram que os alunos participantes do projeto eram bastante familiarizados com o ambiente da biblioteca e com as suas funções, indicando que de fato eram usuários da biblioteca escolar.

Em seguida, semanalmente em horário de aula eram desenvolvidas atividades lúdicas relacionadas aos seguintes aspectos:

- diferenciação das fontes de informação, principalmente as obras de referência, apresentando as características, forma de manuseio e propósito de cada uma delas;
- apresentação da internet como fonte de informação – utilizando o laboratório de informática existente na escola;
- demonstração do processo de busca, extração e organização das informações para construção da pesquisa escolar.

As atividades foram desenvolvidas nas bibliotecas das escolas por quatro participantes do projeto do Núcleo de Ensino, sendo dois bolsistas e uma voluntária, com a presença da estagiária responsável pela biblioteca, do professor das turmas e da coordenadora do SIBEC.

As atividades eram planejadas pela equipe do projeto a partir da obra da educadora norte-americana Carol C. Kuhlthau *Como usar a biblioteca na escola* (KUHLETHAU, 2006) e outros autores que tratam do desenvolvimento da pesquisa escolar, como Moço (2010), Bagno (2000), Junqueira, (1999) e Demo (1998). As atividades eram estruturadas da seguinte maneira: atividade de preparação, apresentação teórica do conteúdo trabalhado, discussão sobre o tema contando experiências vividas pelos alunos e ao final a realização de uma atividade lúdica, como jogos e brincadeiras cujo conteúdo estava relacionado ao tema trabalhado. As atividades lúdicas utilizadas, em sua maioria, foram criadas pela equipe a partir do tema escolhido, ou então foram aproveitadas de projetos anteriores.

Os temas abordados foram divididos em módulos, como se verá a seguir:

## **MÓDULO I: Pesquisa escolar**

### **Atividade 1: Apresentação da Biblioteca**

O primeiro encontro teve como objetivo apresentar a equipe e a proposta do projeto e trabalhar com os alunos o conceito de biblioteca escolar. Primeiramente foi realizada a leitura do livro *Um rato na biblioteca*, de Carlos Augusto Segato, com a intenção de gerar uma discussão sobre o que eles entenderam da história e quais suas experiências dentro desse espaço. Após a leitura foi realizada com os alunos uma discussão sobre a função, organização e utilização da biblioteca escolar. Para finalizar o encontro, foi feita uma competição sobre a localização de diversos materiais na biblioteca.

### **Atividade 2: Pesquisa escolar**

Primeiramente os alunos foram questionados verbalmente quanto a suas experiências sobre a realização de pesquisas escolares. Os alunos apresentaram exemplos de temas de pesquisas realizadas por eles, como Monteiro Lobato, população de algumas cidades do Estado de São Paulo e classificação de animais. Eles relataram que as principais fontes utilizadas por eles na elaboração dos trabalhos foram livros e a internet. Após a discussão, houve uma explicação teórica

sobre o que é uma pesquisa escolar, qual sua função no processo de ensino-aprendizagem, quais as suas vantagens para a construção do conhecimento. Como atividade de leitura, foi apresentada para os alunos a reprodução de uma tirinha de história em quadrinhos que abordava o uso da internet para realização de trabalhos escolares e um caça-palavras.

### Atividade 3: Dicionário

A partir desta unidade foram abordados diferentes fontes de informação, sendo que a primeira delas foi o dicionário. Na atividade de preparação foi utilizada a história “Pergunta premiada” da Turma da Mônica, na qual é abordado o uso do dicionário. Em seguida foi realizada uma discussão sobre o uso do dicionário e sua função para consulta sobre a escrita correta das palavras e na definição de termos. A turma se mostrou bastante familiarizada com os dicionários como fonte de informação. Fizeram comentários sobre o seu uso no cotidiano, dentro e fora da sala de aula. A professora da turma também confirmou o uso frequente do dicionário em sala de aula com os alunos. Em seguida foi proposto um jogo da memória que abordava figuras e definições das mesmas.

### Atividade 4: Enciclopédia

Dando sequência a apresentação das fontes de informação, foi abordada a enciclopédia. Foi apresentado o que é uma enciclopédia, qual a sua diferença em relação ao dicionário, exemplos de situações de uso, seus diversos tipos, bem como forma de pesquisa dos assuntos. Verificou-se que a maioria dos participantes não conhecia ou tinha utilizado enciclopédias. Outra dificuldade para a realização do trabalho sobre este conteúdo é que a biblioteca da escola contava apenas com uma edição da Barsa do ano de 1979. Percebe-se assim que esta fonte de informação não vem sendo valorizada por professores e mesmo pelas bibliotecas, visto que as mesmas não atualizaram sua edição. Como atividade prática os alunos deveriam procurar alguns assuntos propostos, anotando as informações apresentadas sobre o assunto, identificação da enciclopédia e número do exemplar em que se encontrava a informação e a página.

### Atividade 5: Revista

O tema seguinte foi a revista. Foi realizada uma explicação sobre as características deste tipo de fonte, tais como a periodicidade, a divisão em sessões, o

sumário e qual a utilidade dele e quais os tipos de informação em geral incluída em revistas. Como atividades foram distribuídas revistas para cada aluno. Em seguida foi solicitado que cada um escolhesse um artigo e fizessem um resumo do mesmo e a colagem de uma figura que tivesse ligação com tema. Ao final os alunos deveriam anotar o nome e o exemplar da revista.

#### **Atividade 6: Jornal**

Foram apresentadas as características deste tipo de fonte, tipo de informação disponibilizada neste tipo de publicação. Ao final foram apresentadas quatro questões que trabalham as partes do jornal. Foram necessários dois encontros sobre este tema, pois no primeiro dia os alunos estavam dispersos por conta de uma atividade da escola que iria ocorrer em seguida. Assim, foi necessário retomar o conteúdo no encontro seguinte e apresentar a atividade prática.

#### **Atividade 7: Internet**

Um aspecto importante previsto no projeto era o uso da internet como fonte de informação, visto que os professores e os próprios alunos relatam com frequência o uso da mesma em atividades escolares. No entanto, embora tanto a biblioteca como a própria escola tivesse como previsão a instalação de microcomputadores, até aquele momento eles não haviam sido instalados. Assim, foi elaborada uma apresentação em forma de slides com o conteúdo e exemplos de todas as fontes de informação trabalhadas até então pelo projeto em versão eletrônica. Apesar desta dificuldade, houve uma discussão com os alunos a respeito da internet como fonte de informação para pesquisa, da necessidade de se selecionar fontes confiáveis e como fazer um bom uso da informação adquirida. A atividade sugerida foi a busca de um tema a ser realizada em casa.

#### **Atividade 8: Normalização**

Um aspecto importante é a organização e apresentação das informações obtidas através da consulta às fontes de informação. Deste modo, foi apresentada aos alunos a estrutura básica de um trabalho escolar, a saber: capa, sumário, conteúdo e referências sobre os recursos utilizados. Como atividade prática, foi solicitado que os alunos fizessem referências de livros disponíveis na biblioteca.

Os materiais gerados ao longo das atividades do projeto foram organizados em portfólios. Além disso, foram coletadas amostra de trabalhos de pesquisa es-

colar realizados pelos alunos antes do início das atividades e ao final. Os trabalhos foram analisados no que diz respeito à forma de apresentação, conteúdo e fontes consultadas.

Foi selecionada uma amostra dos trabalhos solicitados pelos professores aos alunos para verificar como os alunos haviam aplicado o conteúdo tratado ao longo do projeto em seus trabalhos escolares. Foi verificado se eles utilizam diversas fontes de informação, se faziam referência do material utilizado, como era a estrutura física do trabalho.

Ao final das atividades, por solicitação dos professores envolvidos foi elaborado um guia sobre a pesquisa escolar, contendo um resumo dos temas trabalhados ao longo do ano. Somente uma das escolas permaneceu no projeto até o final. É interessante ressaltar que a professora responsável pela turma possuía um comportamento que se destacou em relação às demais professoras que participaram inicialmente do projeto. Ela demonstrava interesse no acompanhamento do projeto e demonstrava bastante segurança na manutenção da disciplina e da participação dos alunos em sala de aula. A biblioteca escolar da escola estava devidamente instalada. O laboratório de informática, no entanto, apresentava problemas de instalação, dificultando a realização de atividades relacionadas à busca e uso de informações provenientes da internet.

## ANÁLISE DOS TRABALHOS DE PESQUISA ESCOLAR DOS ALUNOS PARTICIPANTES

Para avaliar de forma indireta a contribuição das atividades do projeto para os alunos, foi realizada a análise dos trabalhos escolares realizados pelos alunos antes e após as atividades do projeto. Para tanto, foi solicitado à professora da turma que participou até o final do projeto que fornecesse os trabalhos dos alunos realizados antes do início das atividades. A professora não forneceu o trabalho de todos os alunos, pois já havia entregue alguns deles. Deste modo, ela forneceu alguns dos que estavam disponíveis. Ao final das atividades foi solicitado novamente o fornecimento dos trabalhos dos alunos e novamente apenas alguns foram disponibilizados.

Para fazer a análise dos trabalhos de pesquisa dos alunos foi elaborado um protocolo de avaliação (Apêndice A) que inclui os itens observados na avaliação das pesquisas escolares dos alunos participantes do projeto. A partir deste pro-

tocolo foi realizada uma comparação entre os trabalhos elaborados pelos alunos antes e depois das atividades do projeto.

O primeiro item analisado foi a **capa** do trabalho. Verificou-se que antes da realização das atividades do projeto, o único item previsto no protocolo (Apêndice A) que não era atendido era a inclusão do nome da escola. Após a realização das atividades e da entrega do modelo de estrutura de trabalho este item também passou a ser incluído pelos alunos. Ressalte-se que a professora possuía previamente uma boa noção a respeito das informações que devem constar na capa dos trabalhos, que inclui a identificação da autoria do trabalho, origem e finalidade. A professora havia passado esta orientação a seus alunos, o que é salutar.

Os trabalhos realizados pelos alunos antes da intervenção não apresentavam **sumário**. Durante as atividades foi notado que poucos alunos sabiam do se tratava este item, bem como sobre a necessidade de paginação do texto. Como os trabalhos analisados eram redigidos à mão, é compreensível que os trabalhos não incluíssem a indicação de páginas. O sumário, no entanto, é um item pré-textual obrigatório e é importante que o aluno o compreenda e adquira o hábito de incluí-lo em seus trabalhos. Ao analisar os trabalhos realizados após as intervenções, verificou-se que os alunos passaram a incluí-lo ainda que de forma deficitária, pois as páginas dos trabalhos não eram numeradas e, portanto, esta informação não constava nos sumários apresentados. Estes apenas reproduziam a estrutura do texto, incluindo a numeração dos capítulos, ou partes do texto.

O **conteúdo** do trabalho é o item mais difícil de ser analisado, pois não depende apenas da verificação ou não da existência de uma informação prevista no protocolo (Apêndice A), mas há necessidade de avaliar o texto produzido pelos alunos, procurando verificar se eles conseguiram compreender as informações extraídas das fontes de informação consultadas, se realizaram cópia ou apenas reproduziram o que encontraram, se mesclaram informações de mais de uma fonte de informação.

Nos trabalhos realizados antes das intervenções fica claro que os textos eram reprodução de trechos de fontes consultadas, pois foram empregados termos que comumente não fazem parte do vocabulário infantil, como se espera de uma criança entre nove e dez anos. Nos trabalhos apresentados após a realização da intervenção, verificou-se que os alunos tentaram resumir as informações encontradas nas fontes de informação consultadas por eles. Este item é bastante difícil

de ser trabalhado e a ajuda do professor é fundamental para que os alunos compreendam o procedimento de busca, extração e sistematização das informações encontradas para realização dos trabalhos escolares. É necessário que seja trabalhado de forma gradual a fim de que aos poucos o aluno vá incorporando a proposta, uma vez que futuramente ele irá precisar desta habilidade em diferentes situações.

Com relação às fontes de informação, verificou-se que os trabalhos produzidos pelos alunos antes das atividades não incluíam qualquer menção às mesmas. Os trabalhos apresentados após as atividades incluíam as indicações das fontes consultadas por eles. Entre as fontes mencionadas, a maioria eram sites da internet, como por exemplo, Wikipédia, Achetudoregioio, Terra Notícias, Mepergunte, Google. Outras fontes mencionadas por eles foram os livros didáticos, como o livro *Criança ecológica*.

Verificou-se que, embora tenham sido abordados vários tipos de fontes de informação (como revistas, jornais, enciclopédias) ao longo das atividades do projeto, a internet teve predomínio nas pesquisas realizadas pelos alunos participantes da pesquisa. Este resultado reforça a necessidade de se incentivar o uso de fontes diversificadas pelos alunos, bem como das bibliotecas disponibilizarem fontes atualizadas e atrativas, para que os alunos não fiquem dependentes apenas da internet. Mesmo em relação ao uso da internet a avaliação das fontes consultadas e a indicações de fontes confiáveis pelo professor foram fundamentais.

Com relação às **referências**, conforme foi mencionado anteriormente, antes da intervenção nenhum dos trabalhos apresentavam a indicação das fontes. Após as atividades, todos os trabalhos incluíam referências. Algumas não seguiam as orientações que foram passadas e que são baseadas as normas da ABNT, porém os elementos apresentados a respeito de cada fonte eram suficientes para identificação do material. Outro aspecto é que nem todas as fontes mencionadas no texto ou que haviam sido consultadas foram incluídas por eles nas referências. Alguns trabalhos, por exemplo, apresentavam apenas uma referência. No entanto, percebe-se que os alunos ficaram mais atentos à necessidade de fazer o registro das fontes utilizadas na construção dos trabalhos. É necessário que o professor estimule os alunos para que os mesmos sempre façam a inclusão deste dado em seus trabalhos. É importante que eles aprendam que isto é necessário para que se reconheça a autoria das informações mencionadas no texto produzido por

eles, respeitando a questão do plágio. A inclusão das referências também serve para que se possa recuperar o item por ele consultado em outro momento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto teve como um de seus objetivos: contribuir para o desenvolvimento das habilidades de manuseio de diferentes recursos informacionais, busca e uso da informação por alunos da 4ª série do ensino fundamental. Durante os meses de maio a novembro uma turma de 25 alunos de uma escola da rede municipal de ensino de Garça/SP participou de atividades semanais com a equipe do projeto. As atividades de caráter lúdico focaram diferentes fontes de informação e a construção da pesquisa escolar.

Para avaliação das atividades desenvolvidas foram coletados os trabalhos de pesquisa escolar desenvolvidos pelos alunos antes e após as atividades. Verificou-se que os trabalhos passaram a apresentar elementos importantes da estrutura de trabalhos desta natureza, como: sumário e indicação de fontes consultadas. Quanto ao uso de fontes de informação, os alunos utilizaram principalmente à internet, o que é interessante. A escola conta com um laboratório de informática, no entanto, sem acesso à internet e a biblioteca ainda não tem os equipamentos instalados. Deste modo, os alunos tem utilizado a internet sem o acompanhamento do professor ou do bibliotecário, em outros locais que não a escola. É importante então um trabalho de orientação dos alunos quanto à seleção das fontes consultadas na internet para que os alunos aprendam a importância de se analisar a minimamente confiabilidade e a atualidade das fontes consultadas. Há a necessidade também de se incentivar o uso de outras fontes de informação além da internet.

Em relação ao conteúdo, os alunos procuraram não apenas transcrever as informações obtidas, mas passaram a resumi-las. Este aspecto, porém pode ser melhor trabalhado pelo professor em suas atividades de rotina.

Entre as dificuldades de realização do projeto verificou-se a falta de infraestrutura dos laboratórios de informática que não dispunha de acesso à internet, o que limitou o trabalho que seria realizado em relação à esta fonte. Trata-se de um aspecto importante visto que esta é uma das principais fontes de informação que vem sendo utilizadas por alunos de diferentes níveis de formação e de socioeconômico. Esta questão deve ser debatida na escola para que ela não fique à margem do universo informacional do aluno.

A conciliação de horários entre as atividades da escola e o projeto também foi um dificultador. Em outras experiências realizadas pelo grupo eram utilizadas duas aulas ou dois blocos de 50 minutos. Na escola participante os encontros semanais eram de 50 minutos e algumas das escolas que foram selecionadas para participar do projeto dispuseram um tempo mais restrito e não houve acordo quanto ao dia disponível para realização das atividades. Deste modo, houve a necessidade de se restringir o tempo investido em cada item previsto no conteúdo. Houve também pouco tempo para realização de atividades práticas e jogos. Somou-se ainda aos períodos de recesso escolar, feriados e outras interrupções.

Outro aspecto importante é a necessidade dos alunos de Biblioteconomia terem em sua formação conteúdos pedagógicos que os instrumentalizem para o planejamento e execução de atividades de ensino, visto que esta função vem sendo cada vez mais requeridas em sua vida profissional.

Vale destacar que a parceria com o professor da turma foi muito salutar e era de fato uma das metas do projeto. Sabe-se que a realização de uma intervenção sem o envolvimento do professor é inócua, pois sem que o mesmo entenda a proposta e passe a utilizá-la em outros momentos no cotidiano das atividades de sala de aula, todo o trabalho realizado fica sem função e não será utilizado pelo aluno. Assim, o envolvimento do professor é importante para que ele também incorpore e passe a fazer uso do conhecimento adquirido. O envolvimento do professor é importante também para que a equipe do projeto aprenda com a experiência dele a lidar com disciplina da sala, abordagem de conteúdo e a relacionar o que vem sendo trabalhado com o conteúdo que está sendo ministrado em sala de aula. O trabalho em parceria entre bibliotecários e professores em instituições de ensino de qualquer nível é fundamental, assim os bolsistas têm a oportunidade para experienciá-la ao participar do projeto. Enfim, é uma sinergia que propicia o crescimento da equipe e também produz melhores resultados ao projeto.

## AGRADECIMENTOS

Às bolsistas Iuli Carla Rozzi e Josiane Silva e a voluntária Letícia Donato por sua dedicação na realização das atividades do projeto. Aos pós-graduandos André L. O. Coneglian, Amanda Sertori dos Santos e Marta Leandro da Mata pelas contribuições ao longo da realização do projeto. À Secretaria Municipal de Educação de Garça e à coordenadora do SIBESC por confiarem em nosso trabalho e

permitirem a realização do mesmo. Aos professores e alunos que participaram do projeto, com os quais pudemos compartilhar nosso conhecimento e aprender mais sobre o universo escolar. À Prograd e ao Programa Núcleo de Ensino pelo apoio à realização do projeto.

## REFERÊNCIAS

BAGNO, M. *Pesquisa na escola: o que é, como se faz*. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

CAMPELLO, B. S. et al. *Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento: parâmetros para bibliotecas escolares*. Belo Horizonte: Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar/Conselho Federal de Biblioteconomia, 2010. Disponível em: <<http://www.cfb.org.br/MIOLO.pdf>. Acesso em 28-nov.2011>.

DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 1998.

GARÇA. Lei nº 4.394, de 16 dezembro de 2009. Autoriza o poder executivo municipal a instituir o SIBESC – sistema integrado de bibliotecas escolares e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.leismunicipais.com.br/cgi-local/forpgs/showinglaw.pl>>.

JUNQUEIRA, S. *Pesquisa escolar passo a passo*. S. l: Formato Editorial, 1999.

KUHLTHAU, C. C. *Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para o ensino fundamental*. Trad. e adapt. por Bernadete Santos Campello et al. 2. ed., 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MATA, M. L. *Competência informacional no âmbito escolar: um projeto para o desenvolvimento de habilidades informacionais no ensino fundamental*. 2006. 127f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia) – Faculdade de Filosofia e Ciência, Marília, São Paulo, 2006.

MOÇO, A. Cinco etapas da boa investigação. *Revista Nova Escola*, São Paulo, ano 25, n. 237, p. 40-47, nov. 2010.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

## APÊNDICE

### Protocolo para avaliação das pesquisas escolares

Itens a serem observados na avaliação das pesquisas escolares dos participantes da pesquisa.

#### Capa:

Item	Sim	Não
Inclui título do trabalho?		
Inclui o nome da escola?		
Inclui o nome dos membros do grupo?		
Inclui o nome do professor responsável?		

#### Sumário:

Item	Sim	Não	Parcialmente
Reproduz a estrutura do trabalho?			
As páginas do trabalho estão numeradas?			
Inclui a paginação das partes do texto?			

#### Conteúdo:

Item	Sim	Não	Parcialmente
Texto é de autoria do aluno?			
Inclui informações de mais de uma fonte?			
Fez uso de fontes de informação confiáveis?			

#### Referência:

Item	Sim	Não	Parcialmente
Inclui referência(s)			
As referências possuem elementos essenciais de identificação?			

Elenque quais foram os tipos de fontes de informação citadas:

## 9

## EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM ÁREA DE PATRIMÔNIO HISTÓRICO

Neide B. Faccio  
Hélio Hirao  
Thiago M. Passos  
Ana C. B. Vicente  
Cristina, M. P. Baron  
Juliana A. R. Luz  
Eduardo P. Matheus  
Vinicius M. Mendonça

Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp/Pres. Prudente

**Resumo:** O trabalho de educação patrimonial envolvendo o Cemitério da Colônia Japonesa de Álvares Machado/SP, justifica-se por ser ele um dos três únicos bens tombados pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Artístico e Arquitetônico (CONDEPHAAT) no oeste do Estado de São Paulo (os outros são o Teatro São Vicente, no Município de Assis e o Mirante/Sede da Fazenda Santa Sofia, no Município de Presidente Venceslau). As cidades da região do Oeste do Estado de São Paulo surgiram da expansão da cafeicultura e consequente implantação da malha ferroviária paulista. Nesse contexto, o cemitério da Colônia Japonesa, localizado no Bairro Brejão, tem grande importância para a comunidade local e para a história da região. Sua manutenção acontece apenas quando da realização das celebrações do Shokonsai (convite às almas), tradicional dia de finados da colônia japonesa. Investimos neste projeto, porque acreditamos que ações de educação patrimonial são capazes de, no médio prazo, colaborar no sentido de garantir a salvaguarda e a preservação do patrimônio que constitui o Cemitério Japonês de Álvares Machado.

**Palavras-chave:** Cemitério japonês; patrimônio histórico; preservação; educação patrimonial.

## INTRODUÇÃO

Este artigo discute as ações de um projeto de educação patrimonial que foi desenvolvido na área de um dos Cemitérios de Colônia Japonesa na América Latina, localizado no município paulista de Álvares Machado, na região da antiga Colônia Brejão. Esta área foi tombado pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Artístico e Arquitetônico do Estado de São Paulo (CONDEPHAAT) em 29 de maio de 1981, sob inscrição nº 133. No referido processo, no entanto, cons-

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

ta apenas o ato do tombamento, não existindo nenhum inventário anexado a ele, fato que dificulta a preservação do bem, pois, se houve quaisquer alterações, elas não podem ser aferidas por falta da documentação original.

O cemitério japonês de Álvares Machado, como patrimônio histórico, consiste nos vestígios materiais e imateriais de um grupo étnico, vestígios esses que são estudados com o intuito de salvaguardar e divulgar sua história, por meio da educação patrimonial. Nesse sentido, num primeiro momento, este projeto fez o inventário do que existe na área do Cemitério Japonês. Num segundo momento, foram preparados materiais didáticos (textos e *PowerPoint*), exposição (*banners*) e vídeo para, numa terceira etapa, iniciar o trabalho de educação patrimonial, começando pelas escolas públicas no Município de Álvares Machado e, depois, junto à comunidade nissei na região do Cemitério Japonês.

### HISTÓRIA: IMPORTANTE RECURSO PARA A REALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA ÁREA DO CEMITÉRIO JAPONÊS

Enquanto a cafeicultura avançava à procura de novas terras férteis, no Oeste Paulista (LEITE, 1999), núcleos urbanos, como o de Álvares Machado, foram criados com paisagens características e identidade local. Nesse contexto, a imigração japonesa teve um papel importante na ocupação do território.

O Cemitério Japonês de Álvares Machado ocupou área de mata virgem, na década de 1920. Nessa mesma década, uma epidemia de febre amarela matou muitos membros dessa comunidade recém-chegada. Como o cemitério mais próximo ficava em Presidente Prudente (cidade distante cerca de 15 km do Bairro Brejão e cujo percurso era geralmente percorrido a pé), a família Ogassawara, moradora do local, decidiu enterrar as vítimas da febre amarela no próprio sítio, doando cinco alqueires para a construção de um cemitério, ao lado da área já destinada à escola.

Assim, estão enterradas no Cemitério Japonês de Álvares Machado, 784 pessoas japonesas e seus descendentes diretos. Apenas um brasileiro, que teria sido morto defendendo imigrantes japoneses dos jagunços, ocupa um jazigo no local. Posteriormente, novas doenças tropicais e a alimentação escassa provocaram mortes e o conseqüente sepultamento em covas simples, com apenas uma identificação num pedaço de madeira. Uma capela budista completa o cemitério. Depois, a colônia japonesa permitiu que fossem colocadas uma cruz e imagens de Nossa

Senhora e de Jesus. O ohaka, cemitério em japonês, funcionou até 1942, quando o então Presidente Getúlio Vargas mandou fechá-lo, num ato repressivo à comunidade japonesa, pois o Japão se tornara uma nação inimiga durante a Segunda Grande Guerra Mundial. A partir desse ato presidencial, os mortos passaram a ser enterrados no Cemitério Municipal do núcleo urbano de Álvares Machado.

No final da década de 1990, houve a intenção de realizar um projeto de renovação e revitalização do conjunto arquitetônico, constituído pelo cemitério, pela escola e pelos espaços abertos. Mas a resistência de representantes da colônia nissei contemporânea não possibilitou sua implantação. Atualmente, os túmulos descaracterizados, a edificação escolar e o palco das atividades artísticas – ambos em precário estado de conservação – preocupam a salvaguarda desse importante registro da história da região oeste do Estado de São Paulo. Desse modo, um inventário de identificação foi realizado, com levantamento fotográfico, croquis das edificações digitalizados em *AutoCad* e a representação em maquete física da construção em madeira da escola.

A possibilidade de preservação desse conjunto arquitetônico vai além desse inventário. Ela depende de uma ação que preveja adequação a outros usos atuais, os quais possam garantir a sua apropriação e vivência. Mesmo que haja necessidade de uma análise aprofundada do seu valor arquitetônico, algo ainda em andamento, é inegável o seu valor cultural como registro material da produção das gerações anteriores. O inventário ainda é o instrumento que garante o mínimo de preservação do bem histórico. Este recurso e outros instrumentos precisam ser aperfeiçoados para a salvaguarda, pois há grande resistência por parte da comunidade japonesa local em realizar intervenções que atualizem seu espaço físico, com usos e apropriações contemporâneos.

O conjunto arquitetônico do Cemitério da Colônia Japonesa abrange uma área cortada por um fundo de vale, tendo de um lado o cemitério e uma pequena capela, do outro a antiga escola de madeira, um palco de madeira e instalações sanitárias. As celebrações religiosas ocorrem nesse primeiro espaço e as atividades culturais, em homenagem aos mortos, no pátio aberto no patamar superior junto à antiga escola. Estas atividades ocorrem no dia do Shokonsai (“convite às almas para celebrar” ou “culto aos heróis”), coincidindo com a data do dia dos mortos no Japão.

Nesse sentido, os espaços abertos são significativos e importantes, constituindo paisagens que se integram à percepção das pessoas, como também são apro-

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

priadas no evento cultural, tanto que o lugar era conhecido como “cemitério do Shibu 1” – escola 1 em japonês (TAKENAKA, 2003). A Figura 1 mostra a área do Cemitério Japonês de Álvares Machado e o seu entorno paisagístico.

**Figura 1** O sítio do conjunto do cemitério da colônia japonesa, em amarelo e o conjunto das edificações dispostas em uma área de cinco hectares no círculo em vermelho.



Fonte: *Google Earth* (2011).

Ao considerar a arquitetura como uma das principais contribuições dos imigrantes japoneses ao Brasil, ela foi decisiva na definição das características da nossa paisagem urbana e rural (YAMAKI, 2008). No entanto, seu entorno já começa a ser ocupado por outras construções particulares, conflitando com seu espaço visual e alterando a paisagem campestre anterior.

Para dar origem às ocupações como o cemitério, escola e palco, assim como ao pasto para o gado, a mata foi suprimida em grande parte, restando apenas algumas áreas próximas ao curso d'água – a mata ciliar, situada a sudoeste do cemitério. Na porção norte da área do cemitério, há também o cultivo de eucaliptos.

O sítio do cemitério compreende uma área de 5,43 alqueires, ou seja, aproximadamente 130.000 m<sup>2</sup>, que foi a área destinada pelos responsáveis pela coloni-

zação para a construção de uma escola, que se situa no topo, numa área mais plana na porção sudeste do sítio. Mais tarde, devido às circunstâncias já abordadas, foi reservada parte da área para a constituição do cemitério, na porção noroeste. Essas duas áreas são as mais altas do sítio. Entre a escola e o cemitério propriamente dito, passa um córrego, cuja nascente está dentro do Santuário Morada de Deus (empreendimento recente construído em outra propriedade), sob o asfalto do seu amplo estacionamento. As áreas da escola e do cemitério são, portanto, divididas por um pequeno curso d'água. A parte a oeste da escola era destinada a uma plantação experimental por parte de alunos e professores da antiga colônia, fazendo, atualmente, parte da pastagem reservada a criação de gado. O leito do curso d'água que corta o sítio e a sua Área de Preservação Permanente (APP) está parcialmente erodido e constitui, atualmente, um problema que merece atenção, no que concerne à preservação da integridade dos bens tombados.

Existem, ao lado da propriedade onde está localizado o “*ohaka*”, algumas outras propriedades particulares, assim como um empreendimento residencial, localizado atrás da antiga escola instalada na propriedade do cemitério. As construções do conjunto arquitetônico ali existentes são quase todas feitas de madeira (à exceção da capela), apresentando aspecto de abandono. As que foram reformadas, vê-se que foram reparadas com material inadequado.

A escola, assim como as duas construções ao seu lado, apresentam-se em melhor estado de conservação em relação ao palco existente, onde se realizam algumas apresentações no festival Shokonsai. Mesmo sendo utilizado anualmente, esse palco necessita de reforma e de manutenção, pois se encontra visivelmente abandonado e em péssimo estado de conservação, com problemas estruturais, além do descaso com garrafas e latas de cervejas ali abandonadas por invasores, demandando medidas urgentes de restauro e limpeza.

Assim, uma paisagem natural constituída praticamente de matas virgens tornou-se um ambiente intensamente alterado pela ação antrópica. No início da colonização, eram poucas pessoas que viviam naquela região e, por isso, esta se mantinha mais preservada. Entre as décadas de 1930 e 1940, consideradas o ápice da imigração japonesa, foi o período em que houve maior população vivendo no entorno. Já a partir da década de 1950, as pessoas, cada vez mais, passaram a procurar as cidades, o que levou grande parte da população que antes vivia no campo a migrar para o núcleo urbano de Álvares Machado e outras cidades vizi-

nhas, levando a agricultura a ser substituída pela pecuária, demandante de pouca quantidade de mão de obra.

Atualmente, no entorno do sítio do cemitério japonês, as pequenas propriedades não são mais de caráter produtivo e com uma população eminentemente rural, mas sim, na grande maioria, tornaram-se locais de recreio e veraneio. Foram construídos, perto do local, um grande hotel-fazenda, um parque de diversões e turismo de aventura e o Santuário Morada de Deus. Neste, a edificação da igreja Jesus de Nazaré, bem visível de dentro do cemitério, e monumentos relacionados à Paixão de Cristo, compõem a área de um empreendimento particular voltado ao turismo religioso católico. Tais empreendimentos reforçam o caráter turístico do entorno e o papel avulso dos equipamentos da propriedade do cemitério, em relação à cultura vizinha. Especialmente as instalações do Santuário Morada de Deus, são elementos que confrontam imediatamente com o cemitério, alterando muito a paisagem desse sítio histórico e cultural. O já citado amplo estacionamento do Santuário – com 128.000 m<sup>2</sup> – ao qual os visitantes do Shokon-sai não têm acesso, tem suas cercas na divisa com o cemitério, agredindo a apreciação do conjunto (cf. Figura 1, na qual o estacionamento pode ser perfeitamente identificado).

Outro fator de preocupação quanto ao futuro do sítio do Cemitério Japonês é o crescimento da mancha urbana, por situar-se próxima à Rodovia SP-270 Raposo Tavares, importante via de ligação entre os Estados de São Paulo e Mato Grosso do Sul, bem como próximo à estrada que liga o Município de Álvares Machado ao Distrito de Coronel Goulart, o que demanda, por parte do poder público municipal de Álvares Machado, uma revisão do zoneamento no Plano Diretor do Município, visando proteger esse bem de importância histórica para todo o Estado de São Paulo.

## O Cemitério e a Capela

Com a chegada das primeiras famílias imigrantes, no início de 1919, os enterros aconteciam um após o outro de forma aleatória. Somente em 1921, as lápides em filas organizadas em malhas perpendiculares deram forma ao traçado do cemitério (TAKENAKA, 2003).

Um portal simples marca a entrada do cemitério (Fotos 1 e 2). Os jazigos, na sua maioria (Fotos 3 e 4), apresentam uma viga de madeira na vertical com os

ideogramas japoneses do nome da pessoa sepultada. Outros possuem tratamento mais refinado, com a utilização de granito ou de alvenaria, mas mantendo seu caráter de simplicidade e limpeza visual.

**Fotos 1 e 2** Vistas do Portal de Entrada do Cemitério Japonês de Álvares Machado.



Fonte: Faccio (2011).

**Fotos 3 e 4** Jazigos do Cemitério Japonês de Álvares Machado com apenas uma viga de madeira na vertical, de modo geral. Mais raramente nota-se a utilização de granito ou alvenaria.



Fonte: Faccio (2011).

A primeira capela foi erguida por volta de 1922, com contribuição econômica dos imigrantes. Depois, ela foi substituída por outra, que também era de madeira (Foto 5), quando da ampliação do Cemitério. Essa construção de madeira apresentava as características das construções simples dos mestres carpinteiros japoneses, na forma do telhado de barro de quatro águas. Atualmente, temos uma construção de alvenaria em seu lugar (Foto 6). Não há informações sobre a data de sua construção, mas podemos associar essa destruição e construção a um pensamento muito presente nas décadas de 1970 e 1980, de desvalorização das

construções de madeira, inclusive com proibições de construções com esse material no código de obras da cidade de Presidente Prudente, vizinha de Álvares Machado. Infelizmente, temos apenas fotos dessa construção em madeira, que foi um importante registro das primeiras gerações de imigrantes japoneses no Município de Álvares Machado.

**Fotos 5 e 6** Capela de madeira (1947) e Capela atual.



Fonte: Arquivo do Museu da Imigração Japonesa, de Álvares Machado/SP.

O interior da capela, que tem características da simplicidade típica da comunidade japonesa, conta com um altar budista (Fotos 7 e 8). Suas portas se abrem apenas uma vez por ano, para a celebração do “shokonsai”.

**Fotos 7 e 8** Interior da Capela. Cemitério Japonês de Álvares Machado/SP.



Fonte: Faccio (2011).

## A Escola e o Pátio das Atividades Culturais

As antigas construções de madeira dos mestres carpinteiros japoneses constituíram marcas na paisagem e identificaram lugares (YAMAKI, 2008). Não foi

diferente na antiga Colônia Brejão, com a construção da Escola, o Ichi Shibu. Com a ajuda obtida pela família Ogasawara, já citada, e com a doação financeira dos pais dos alunos, foi erguida a edificação em julho-agosto de 1919. O edifício, com área de seis por dez metros, era de troncos de coqueiros e assoalhos de troncos de árvores cortadas em tábuas (MIYASHITA, 1968) (Foto 9).

**Foto 9** A primeira escola da Colônia Brejão (1945).



Fonte: Arquivo do Museu da Imigração Japonesa, de Álvares Machado/SP (2011).

Entre os imigrantes japoneses, havia uma grande parcela de carpinteiros, ofício que desenvolviam muito bem em seu país. Ao encontrar outros materiais construtivos no Brasil, como palmeiras e taipas, tiveram que se adaptar – o que fizeram com muita criatividade. Para isso, contaram com apoio do Governo japonês e de instituições privadas, como Associações Ultramarinas (empresas de imigração) e Companhia de Colonização Japonesa (YAMAKI, 2008), que forneciam subsídios para realizarem as edificações, como se verifica ao analisar a Escola do Cemitério da Colônia Japonesa.

Ao olhar a paisagem produzida, além do reconhecimento dos traços nipônicos visíveis (YAMAKI, 2008), percebe-se a necessidade de uma investigação sobre os conhecimentos técnicos e representações utilizadas pelos imigrantes. Nesse sentido, aponta-se para o termo *simbiose*, utilizado pelo arquiteto Kurokawa (1991, p. 23) “reconhecendo o caráter e a cultura um do outro, ainda assim procurava contribuir através da competição, confronto e crítica”. Assim, mesmo sob forte influência da tradição, a arquitetura produzida pelo imigrante japonês foi

mediada pela relação da tradição e invenção, a permeabilidade e a flexibilidade. O simbolismo dos elementos e a hierarquia dos espaços foram adaptadas às condicionantes locais e sua respectiva época.

Essa edificação inicial foi substituída por outra, também de madeira (Foto 10), construída basicamente da mesma forma, com simplicidade e conhecimentos técnico-construtivos que revelam os aspectos da economia, funcionalidade, salubridade e estética. Esta apresenta características típicas da arquitetura do imigrante nipônico, com as tesouras e cobertura em quatro águas, acrescidas de uma varanda e um frontão no meio da edificação, voltado para o pátio das atividades culturais e de continuidade visual com a paisagem do fundo de vale e do cemitério. Mas, infelizmente, ainda não se tem documentação específica para identificar a data e o processo dessa intervenção. Convém ressaltar, como afirma Yamaki (2008), que essa arquitetura buscava um refinamento estético que era indissociável das preocupações com o conforto e a salubridade.

**Foto 10** O prédio da escola atualmente.



Fonte: Faccio (2011).

Complementa esse espaço, outra construção de madeira, que serve de palco para as apresentações artísticas no Shokonsai. Nesse caso, percebe-se a improvisação dessa construção, embora apresente as condicionantes construtivas da época (Foto 11).

**Foto 11** Palco das atividades artísticas tendo o cemitério de fundo (1945).

Fonte: Arquivo do Museu da Imigração Japonesa, de Álvares Machado/SP (2011).

### Estado de Conservação

A utilização do Cemitério da Colônia Japonesa apenas no evento do Shokonsai tem deixado suas instalações praticamente abandonadas e com sérios riscos de desabamento (Fotos 12, 13 e 14). Providências urgentes devem ser tomadas para garantir a preservação desse Patrimônio Histórico e Cultural, testemunho material dos difíceis primeiros tempos de ocupação do território do Oeste Paulista.

**Fotos 12, 13 e 14** A falta de manutenção da Escola e do Palco.

Fonte: Faccio (2011).

### A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO ÂMBITO DO CEMITÉRIO JAPONÊS DE ÁLVARES MACHADO

A originalidade do povo brasileiro deve-se às contribuições culturais dos mais diversos povos que aqui chegaram em épocas distintas (RIBEIRO, 1996). Dentre

essas contribuições, está a nipônica, que, inegavelmente, foi adicionada à matriz cultural de nosso país. O presente trabalho é, antes de tudo, uma rememoração da cultura material e imaterial dos imigrantes nipônicos na região do Oeste Paulista, mais especificamente, a comunidade japonesa de Álvares Machado.

Pode-se melhor conceber um patrimônio pela sua carga afetiva deixada por um indivíduo ou por um coletivo. Essa caracterização está intrinsecamente ligada à definição dada por Funari e Pelegrini (2008), ao escreverem que o patrimônio consiste “naquilo que é de valor para nós, mesmo não tendo preço”. Assim, essa é a ideia de um patrimônio público carregado de significados culturais, sejam eles materiais ou imateriais. A palavra patrimônio indica escolha oficial dos bens culturais, o que envolve exclusões. “Também significa algo construído para ser uma representação do passado histórico e cultural de uma sociedade” (RODRIGUES, 2001, p. 16).

A atribuição que se dá aos patrimônios culturais como bens de valor inestimável está ligada à ideia de único, insubstituível, que não pode ser repostado, de um bem que valoriza a memória. Segundo Menezes (1984), o bem patrimonial pode ser tanto material quanto imaterial ou mesmo conter as duas atribuições. As evidências do valor patrimonial estão expressas em diversos evidenciadores da idiosincrasia cultural, sejam elas as edificações (arquitetura, objetos decorativos) ou também as atribuições religiosas de culto e ritual próprios da cultura imaterial.

O poeta gaúcho Mário Quintana, em “Ruínas e Construções” (1979), extrai a essência do conceito de cultura material e imaterial. Para Quintana, os arqueólogos e historiadores compreendem as estruturas e monumentos tombados como significados, procurando abstrair a alma do lugar, a paisagem que o cerca e a vivência de inúmeras pessoas em seus cotidianos. Para esse autor “tão belo como um edifício em construção contra um céu azul, só mesmo um edifício em ruínas contra o mesmo céu” (QUINTANA, 1979, p. 19).

Menezes (1984) ainda afirma que “é a memória que funciona como instrumento [...] de identidade, conservação e desenvolvimento que torna legível os acontecimentos” (MENEZES, 1984, p. 34). Sendo assim, o valor do patrimônio é o resguardo de uma memória, de uma identidade e a isso não podemos dar um valor, mas sim a sua significância enquanto “relicários”.

Para Rodrigues (2001), tem-se uma concepção de uma memória cultural que é “portadora de historicidade; as condições de contraí-la são mutáveis e ela refle-

te as relações políticas, de possibilidade de exercício de direitos, que cada segmento social e também cada indivíduo tem em determinado tempo” (RODRIGUES, 2001, p. 18). Segundo o mesmo autor, o patrimônio:

Reflete, também, a valorização que a sociedade dá ao passado. A memória social será tão mais significativa quanto mais representar o que foi vivido pelos diversos segmentos sociais e quanto mais mobilizar o mundo afetivo dos indivíduos suscitando suas memórias particulares. Nesta, e só nesta, alcançado pelo sentimento e sustentado pela sensação, o passado é reconstruído plenamente. Feito fantasias, parecendo sempre melhor que o presente, ele aflora idealizado, por que reconstruído por nós que já somos o que éramos, movidos pela nostalgia, queremos que ele nos traga de volta as sensações já vividas.

O patrimônio cultural, edificado ou não, é algo que está além de qualquer barganha; é a materialização da memória e da identidade de um grupo humano. Nesse sentido, Renfrew (1998) escreve sobre papel do pesquisador em desenvolver o trabalho de educação patrimonial, como retorno à sociedade, não só pelo que se refere à contribuição pública direcionada a pesquisas, mas também como um direito constituído.

A educação patrimonial, como campo teórico e prático, visa “preservar o patrimônio cultural – objetos, documentos escritos, imagens, traçados urbanos, áreas naturais, paisagens ou edificações, – é garantir que a sociedade tenha maiores oportunidades de perceber a si própria” (RODRIGUES, 2001. p. 17), por meio da conscientização das comunidades envolvidas a respeito de sua história. Cria-se um sentimento de identidade e pertencimento que levará à preservação desse bem memorável.

Para isso, é necessário instrumentalizá-las com conteúdo teórico, alicerçá-las quanto aos meios de preservação e reivindicar de forma legítima a preservação do patrimônio em questão. Segundo Rodrigues, “a construção do patrimônio cultural é um ato que depende das concepções de cada época a respeito do que, para quem e por que preservar” (2001. p. 15).

Para tanto, a compreensão do patrimônio cultural e de tudo o que lhe diz respeito tem de ser acompanhado de uma análise de todos os fatores envolvidos. Assim “a preservação resulta, por isso, da negociação possível entre diversos setores sociais, envolvendo cidadãos e poder público” (RODRIGUES, 2001. p. 16). Nesse sentido, trata-se de:

[...] um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho de Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto desses bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural. (HORTA; GRUMBERG; MONTEIRO, 1999, p. 6)

Por isso, “o patrimônio, antes restrito ao excepcional, apresentou-se cada vez mais, das ações quotidianas, em sua imensa e riquíssima heterogeneidade” (FUNARI, 2008, p. 65). Heterogeneidade essa que deve ser salvaguardada. Sabemos hoje que a ferramenta eficaz para tal propósito é a educação patrimonial, que se apresenta como “um conjunto de ações com metodologia própria, que promove o conhecimento sobre os bens culturais, permitindo o acesso direto às fontes, ou seja, aos objetos culturais, propiciando atitudes de preservação” (LIMA, 2003, p. 11).

Nesse sentido, o projeto “Patrimônio Histórico e Cultural do Oeste Paulista”, que tem evidenciado aspectos do patrimônio do Cemitério Japonês de Álvares Machado, teve início no ano de 2011, com a realização de um diagnóstico, construído a partir de aplicação de questionários aos membros da colônia japonesa, alunos da rede pública, de entrevistas junto aos professores/coordenadores pedagógicos de estabelecimentos de ensino oficiais, de análise do conteúdo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001) e de livros didáticos de História e de Geografia do oitavo ano do Ensino Fundamental e do primeiro ano do Ensino Médio.

Essa etapa inicial tinha em vista conhecer a realidade em que o projeto seria desenvolvido, para a preparação das futuras ações. Os questionários e as entrevistas trataram da compreensão de conceitos básicos sobre a história da imigração japonesa no Oeste Paulista, da noção de patrimônio e de sua preservação, abrangendo também questões de identidade e de cidadania. O livro didático foi analisado, tendo por referência os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Para que os objetivos do projeto fossem alcançados ao longo de seu desenvolvimento, de modo a proporcionar ao público participante a possibilidade de tornar-se agente transmissor do conhecimento apreendido, houve preocupação em

se produzir materiais didáticos de apoio, em selecionar e planejar as atividades a serem realizadas e os locais em que seriam desenvolvidas.

As primeiras ações foram a elaboração de materiais didáticos e de divulgação para alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental, assim como do primeiro ano do Ensino Médio de escolas de Álvares Machado. Foram organizados, também, trabalhos de campo e visitas a museus. Na escola, o trabalho foi desenvolvido durante as aulas de História e Geografia, com três turmas no Ensino Fundamental (num total de 78 alunos) e duas turmas no Ensino Médio (num total de 52 alunos). Também foram desenvolvidas atividades de produção e seleção de vídeos, de textos, revistas em quadrinhos, livros, e apresentações em multimídia. Mais tarde, palestras foram organizadas, seguidas de oficinas de desenho, além do desenvolvimento de unidades didáticas e de campanhas de conscientização no Município de Álvares Machado. Por fim, produziram-se banners, folder e maquete do cemitério japonês, que circularam em escolas da região, em eventos da FCT/Unesp (Foto 15) e no dia do Shokonsai do Cemitério Japonês de Álvares Machado, nos anos de 2011 e 2012. A exposição de banners foi intitulada “O Cemitério Japonês de Álvares Machado: como preservar?” (Fotos 16, 17, 18 e 19).

**Foto 15** Exposição de banners sobre o Cemitério Japonês na FCT/Unesp.



Fonte: Faccio (2011).

**Fotos 16, 17, 18 e 19** Exposição de banners na área da escola do Cemitério Japonês em dia de Shokonsai.



Fonte: Faccio (2011).

O Projeto “Patrimônio Histórico e Cultural do Oeste Paulista” vem desenvolvendo trabalho de disseminação de conhecimentos sobre o Cemitério Japonês de Álvares Machado, por meio da educação patrimonial, que tem por objetivo a instauração, junto às escolas, de um ciclo permanente de aprendizado e debate ligados à preservação patrimonial por meio da produção e implantação de material paradidático destinado às séries do Ensino Fundamental, além da capacitação dos professores e monitoramento da aplicação do programa nas salas de aula (Fotos 20 a 25).

**Fotos 20, 21 e 22** Palestras e oficinas com alunos do Ensino Fundamental de Escola Pública.



Fonte: Faccio (2011).

**Fotos 23, 24 e 25** Oficinas com alunos do Ensino Fundamental de Escola Pública.



Fonte: Faccio (2011).

O vídeo selecionado para ser usado em sala de aula, “A história de Álvares Machado”, trata da história desse município e foi produzido com o apoio da FCT/Unesp.

Os textos didáticos e as apresentações em *PowerPoint*, referentes à história dos japoneses no Oeste paulista, foram preparados pelos alunos bolsistas e voluntários e destinados aos professores, que ficam com o material para que possam reproduzir a atividade com outros grupos de alunos neste e nos anos seguin-

tes, pois o objetivo é capacitar os docentes, tornando-os divulgadores do conteúdo exposto. Foram elaborados dois textos didáticos. O primeiro intitulado “O patrimônio edificado: por que preservar?”. O segundo intitulado “O Cemitério Japonês de Álvares Machado: como preservar?”.

Desde o início do projeto, a equipe produziu textos didáticos sob demanda dos professores das escolas municipais e estaduais, que queriam um material de apoio para dar sequência aos trabalhos desenvolvidos pela equipe do Núcleo de Ensino da FCT/Unesp nas escolas. Ainda a equipe do projeto está concluindo um livro sobre o Cemitério Japonês de Álvares Machado, que será distribuído em escolas públicas, no CONDEPHAAT e para a comunidade japonesa.

A organização de exposições contendo painéis foi pensada para atuar de forma itinerante em escolas e espaços públicos. Essa iniciativa tem sido bastante apreciada, pois leva o conhecimento ao local onde as pessoas estão. Até o momento, a exposição já foi instalada em escolas de ensino básico, em centros universitários e no Cemitério Japonês de Álvares Machado, em dia de Shokonsai. Dessa forma, o projeto “Patrimônio Histórico e Arquitetônico do Oeste Paulista” conscientiza estudantes e comunidade em geral para o valor de seu patrimônio e sua possível utilização como atrativo turístico local e regional. Nesse sentido, foi construída uma maquete do cemitério japonês para ser utilizada em escolas públicas do Ensino Fundamental e Médio e com grupos de deficientes visuais.

### A Construção de Maquetes no Auxílio da Educação Patrimonial

A utilização de maquetes de edificações de interesse histórico e arquitetônico tem sido um recurso importante, tendo em vista o fato de que o que é visualizado é mais bem compreendido e assimilado.

Nesta primeira fase do desenvolvimento do projeto “Patrimônio Histórico e Arquitetônico do Oeste Paulista”, foi confeccionada uma primeira maquete do edifício da antiga escola do cemitério japonês.<sup>1</sup> Essa maquete tem sido levada para as escolas, a fim de que os alunos e a comunidade possam entrar em contato com as formas de edificação comum entre os japoneses que ocuparam o oeste

---

1 Agradecemos a colaboração do Prof. Ms. Claudemilson dos Santos, do curso de Arquitetura e Urbanismo da FCT/Unesp – câmpus de Presidente Prudente, especialista em design, quem confeccionou a maquete.

paulista na década de 1940. A maquete foi apresentada durante as aulas de História e Geografia, buscando, dessa forma, uma ligação com os conteúdos escolares dessas disciplinas que tratam das relações desenvolvidas por diferentes sociedades, em diferentes tempos e espaços. O galpão representado pela maquete apresenta sinais de abandono, e o material utilizado é, predominantemente, a madeira. Ela aparece como estrutura principal, incluindo os fechamentos, como parede, janelas e portas. Erguido sobre pequenos pilares para evitar a umidade, ele foi construído de forma bastante simples e, aparentemente, sem a utilização de muitas ferramentas. Isso é facilmente percebido, ao observar-se o tamanho dos pilares, que são distintos e, também, devido ao fato de que não seguem uma distância padronizada entre eles.

A varanda é uma continuação da casa e é composta por pequenos pilares, também de madeira, que dão suporte à cobertura, já que esta aparece como uma prolongação do telhado. Esse tipo de edificação tornou-se característica de uma época. Por sua racionalidade, associada ao baixo custo de construção, acrescida de espaços e ornamentos peculiares ao povo que a construiu, essa edificação de madeira passou a ser expressão arquitetônica em carpintaria de uma tradição cultural, que já atendeu a quatro gerações.

Por ser didática, a maquete apresenta boa resistência, tendo em vista o fato de que foi feita com o objetivo de ser manuseada e transportada até escolas e comunidades. E, por ser tátil, seus materiais não são agressivos ao toque (Foto 26).

**Foto 26** Detalhe da estrutura da Maquete.



Fonte: Faccio (2011).

A maquete confeccionada foi apresentada a alunos da Escola Estadual Angélica de Oliveira e das Escolas Municipais Álvares Machado e Governador Mário

Covas, do Município de Álvares Machado/SP, e na Escola Estadual Hugo Miele, do Município de Presidente Prudente/SP. Além disso, houve uma exposição para deficientes visuais em evento realizado no dia 18 de junho de 2011, na FCT/Unesp, em comemoração ao Dia da Imigração Japonesa (Fotos 27, 28 e 29).

**Fotos 27, 28 e 29** Pessoas com deficiência visual observando e manuseando a maquete.



Fonte: Faccio (2011).

Durante os estudos preliminares e a execução da maquete, pôde-se observar e avaliar a importância de um bem considerado patrimônio e também a relevância que uma maquete tem na formação acadêmica. As visitas realizadas a Álvares Machado foram essenciais para que se obtivesse êxito na construção do modelo didático. Nesse caso, a maquete torna-se mais uma ferramenta que permite uma educação mais interessante e significativa.

Com base na bibliografia estudada, nas visitas a campo e no modelo didático, pode-se concluir a importância de se tombarem prédios ou monumentos históricos, de se estudar o patrimônio, bem como suas formas de preservação. Além disso, a maquete permite a percepção do que antes era abstrato. Ao construir o modelo didático e tátil, permite-se à comunidade, incluindo os portadores de deficiência visual, ter noções de escala, proporção, orientação e tipos de material que constituem o modelo original, aproximando-os de algo que faz parte da sua História.

A continuidade do projeto, no ano de 2013, prevê levantamentos fotográficos com tecnologia 3D e modelagem virtual interativa, pois constatou-se a necessidade de levar ao público o conhecimento arqueológico produzido na Academia, conhecimento esse referente à memória da comunidade. Ao trabalhar com essa concepção, objetiva-se ampliar os horizontes de preservação dos bens tombados, como é o cãs do Cemitério Japonês da cidade de Álvares Machado/SP.

Nesse caso em específico, em que o patrimônio tombado é um memorial póstumo, “o cemitério passa a ser um agente de manutenção de memória particular e coletiva [no qual] a edificação tumular é uma forma de manter viva a memória e a identidade do sepultado. Assim os sepulcros são lugares de preservação de memórias” (BASTIANELLO, 2010, p. 50). Ainda segundo este autor,

O monumento tem por finalidade lembrar, rememorar um passado mergulhado no tempo, e o artefato fúnebre se tornou um suporte de memória, tendo a responsabilidade de preservar a memória do indivíduo, como também assegurar a identidade de grupos sociais. Compreendemos que os monumentos são aqueles objetos materiais produzidos por uma dada cultura e estão relacionados com a vontade de perpetuar os testemunhos da sociedade e legados da memória coletiva de um povo. (BASTIANELLO, 2010, p. 84)

Dessa forma, a postura e os rituais diante da morte formam uma consciência de identidade, na qual os monumentos funerários simbolizam o pertencimento do morto a dada sociedade (BASTIANELLO, 2010). Bastianello também afirma que

[...] a diversidade de cultura material encontrada nos túmulos reforça a percepção de que o cemitério é um lugar de memória, pois ele guarda a memória individual e coletiva de diversos grupos que participaram da formação da nossa sociedade. (2010, p. 51)

Outro aspecto presente nesse tipo de monumento de memória, citado pelo mesmo autor, é a “etnicidade” (BASTIANELLO, 2010, p. 69). Além disso, Bastianello ressalta aquilo que denomina “memória artefactual”, conforme a citação:

A sociedade inventa objetos não apenas para se servir deles, mas para expressar seus sentimentos diante da vida, como diante da morte e, mais ainda, para expressar sua visão do momento histórico em que foram elaborados. Mesmo no espaço da morte, os artefatos cemiteriais não são isolados da vida, pois o estilo e estética seguem a ordem vigente. Nesta medida, adquire relevância o que denominamos *memória artefactual*, lugar onde se guardam resíduos dos saberes e técnicas de produção destes bens culturais. (2010, p. 97)

Sendo assim, educar a respeito da importância dos patrimônios públicos é educar sobre o valor que tem a memória para a sociedade, seja no âmbito comunitário ou nacional. As ações do projeto ainda buscam:

1. realizar cursos de atualização para professores de escolas públicas do Ensino Fundamental e Médio;
2. preparo e realização de trabalhos de campo em áreas de sítios históricos;
3. visitas a museus;
4. montagem de exposições;
5. treinamento de monitoria no Museu Histórico de Álvares Machado/SP;
6. atendimento a grupos de terceira idade; e
7. publicação do livro sobre o Cemitério Japonês de Álvares Machado, que está em fase de formatação.

Sabendo que a região do Oeste paulista não possui um inventário de seu patrimônio histórico e/ou arquitetônico, fica difícil para a população proteger o que é seu. Somente quem conhece e valoriza seu patrimônio pode protegê-lo. Dessa forma, a inclusão em pauta visa atender à antiga necessidade de inventariar os edifícios de valor histórico e/ou arquitetônico da região. Contudo, não basta somente inventariá-los ou tombá-los. É preciso que eles tenham significado e que esse significado seja reconhecido pela comunidade, do contrário, essas ações seriam apenas um ato burocrático, sem qualquer garantia de preservação do imóvel e da memória da região.

A difusão do conhecimento sobre as características próprias do patrimônio, neste caso, da Região do Oeste Paulista, é uma tentativa de contribuir para a popularização e valorização da riqueza da memória que ela oferece.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A possibilidade de preservação e salvaguarda do conjunto arquitetônico do Cemitério da Colônia Japonesa, tombado pelo CONDEPHAAT/SP, vai além do inventário realizado durante o projeto em tela. Ela depende de uma ação que preveja adequação a outros usos atuais que garantam a sua apropriação e vivência. Mesmo que haja a necessidade de uma análise aprofundada do seu valor arquitetônico, é inegável o seu valor cultural como registro material da produção das gerações de pioneiros imigrantes japoneses.

Outra possibilidade de preservação seria pela modelização dos espaços dos vários tempos de sua apropriação socioespacial, uma vez que diversas interven-

ções se deram no decorrer do tempo. Maquetes virtuais e reais podem referenciar a história e integrar passado, presente e futuro.

Desde 2011, o Projeto “Patrimônio Histórico e Arquitetônico do Oeste Paulista” tem buscado formas de aproximação à comunidade nissei do Município de Álvares Machado, no intuito de estabelecer políticas de preservação do Cemitério Japonês. Nesse sentido, o inventário e o programa de educação patrimonial, já em desenvolvimento no Município de Álvares Machado e municípios do entorno, geram ações que valorizam a participação real da comunidade e, por isso, tem investido no resgate do conhecimento já produzido, na produção de novos conhecimentos e, mais importante, na divulgação desses conhecimentos.

O desenvolvimento desse trabalho de conscientização para a valorização do patrimônio cultural tem beneficiado, além dos alunos e professores do Ensino Fundamental e Médio de Álvares Machado e região, grupos de terceira idade e alunos bolsistas e voluntários do projeto, em sua formação acadêmica nos cursos de Geografia, Engenharia Ambiental e Arquitetura e Urbanismo.

Para os alunos do Ensino Fundamental participantes, o projeto representa um estímulo para que valorizem e protejam de maneira mais consciente o patrimônio de sua cidade, sentindo-se parte ativa da sociedade para que, no futuro, sejam cidadãos conhecedores e respeitadores de seu passado cultural.

O projeto representa, ainda, uma forma de construir a identificação cultural dos alunos com o lugar em que vivem. Eles deixam de ser apenas receptores de conhecimentos, tornando-se transmissores do que foi aprendido durante as atividades do projeto, de modo a possibilitar a transposição do ambiente escolar, chegando até as suas famílias e comunidade.

Para os professores contemplados pelo projeto, a educação patrimonial torna-se uma ferramenta importante para o ensino da história do lugar, tendo em vista que ela proporciona condições para uma nova forma de abordar, em aula, a questão étnica e o patrimônio cultural da região trabalhada. O docente torna-se transmissor, não apenas para seus alunos, como também para a comunidade em geral, por meio de reuniões realizadas com outros professores e pais de alunos.

Diante das condições técnicas de trabalho dos professores da rede pública de ensino, em sua maioria carentes de materiais didáticos, as oficinas de desenho representam um ótimo recurso, de baixo custo, possível de ser usado na sala de aula.

Esse projeto também oferece, aos graduandos e pós-graduandos da Unesp, a oportunidade de trilhar caminhos que aliam a atividade da pesquisa com a necessária interação com a comunidade. Os alunos aprendem que o saber acadêmico não deve ficar restrito à Academia, mas ser distribuído por amplos setores da sociedade. Este é o imperativo que move esse projeto na área do ensino.

O projeto ainda realizou ações relativas ao caráter formativo e pedagógico dos professores da rede pública de ensino, tendo em vista que os textos-base para as atividades nas escolas foram discutidos previamente com os professores e reformulados com base no debate. Os *PowerPoint* utilizados e as propostas de oficinas de desenho foram concebidos em parceria com professores. Esse material ficou na escola para que o professor seja um multiplicador das atividades realizadas no ano de 2011, nas escolas de Álvares Machado e de Presidente Prudente/SP.

Nas próximas etapas de trabalho, o projeto prevê ações para reforçar seu caráter formativo e pedagógico, tais como a de realizar trabalhos de campo com alunos até a área do cemitério japonês e áreas adjacentes. A participação de integrantes da comunidade japonesa, bem como seus grupos artísticos, para palestrar e se apresentarem nas escolas parceiras e na universidade, explorar leituras na área de didática e educação.

## REFERÊNCIAS

BASTIANELLO, E. M. T. *Os monumentos funerários do Cemitério da Santa Casa de Caridade de Bagé e seus significados culturais: memória pública, étnica e artefactual (1858-1950)*. Pelotas, maio 2010, Universidade Federal de Pelotas.

FUNARI, P. P. A.; PELEGRINI, S. C. A. *Patrimônio histórico e cultural*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

FUNARI, P. P. A. Patrimônio digital. *Canto Rodado: Revista especializada em temas de patrimônio*, v. 3, p. 138-141, 2008.

HORTA, M. L. P.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: IPHAN/Museu Imperial, 1999.

KUROKAWA, K. *Philosophy of Symbiosis*, 1991.

LEITE, J. F. *A ocupação do Pontal do Paranapanema*. São Paulo, Hucitec, 1999.

LIMA, J. *Educação Patrimonial na Área do Projeto Serra do Sossego – Canaã dos Carajás (PA)*. Belém: MPEG/CVRD-MSS/FIDESIA, 2003.

MENEZES, U. B. Identidade cultural e patrimônio arqueológico. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, n. 20, p. 33-36, 1984.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2001.

MIYASHITA, R. *Takkon*. São Paulo: Editora Paulista, 1968.

QUINTANA, M. *Ruínas e Construções*. Autores gaúchos, Rio de Janeiro, 1979.

RENFREW, C.; BAHN, P. *Arqueología: teorías, métodos y práctica*. 2. ed. Tradução: Maria J. M. Rial. Madri-Espanha. Editora Akal. 1998. 571 p.

RIBEIRO, D. *O povo brasileiro*. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

RODRIGUES, M. Preservar e consumir: o patrimônio histórico e turismo. In: FUNARI, P. P. A.; PINSKY, J. (Org.). *Turismo e Patrimônio Cultural*. São Paulo: Ed. Contexto, 2001.

TAKENAKA, E. M. M. *Raízes de um povo: a colônia japonesa de Álvares Machado/SP*. 2003. 165f. (Dissertação de Mestrado em Geografia) – FCT/Unesp, Presidente Prudente.

YAMAKI, H. *Lições de Arquitetura: manuais e recomendações aos imigrantes japoneses nos anos 20-30*. Londrina: Edições Humanidades, 2008.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

# 10

## MEMÓRIAS ESCOLARES: UMA RECONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA DA E. E. HORÁCIO SOARES EM OURINHOS/SP

---

Fabiana Lopes da Cunha

Graziela Araújo Silva

Diego Fernando Rodrigues Azorli

Johnny L. B. Araújo

Juliana Zanchetta

Gabriel Del Rios

Câmpus Experimental/Unesp/Ourinhos

**Resumo:** Nosso trabalho busca reconstruir parte da história da Escola Estadual Horácio Soares, uma das mais antigas e importantes escolas do município de Ourinhos. Para conseguirmos isso, o grupo de alunos que também atuam no Centro de Documentação e Memória da Unesp/Ourinhos (CEDOM), buscou analisar uma ampla documentação iconográfica entrecruzando essas informações imagéticas com as impressas nos periódicos, e associando-as aos documentos formais do colégio, depoimentos orais de ex-alunos, professores e funcionários. O intuito do grupo é, portanto, fazer um estudo baseado em diversas fontes buscando compreender não apenas a história, mas a construção identitária dessa instituição. Para dialogarmos com a comunidade ourinhense e com os estudantes, professores e funcionários que fizeram ou ainda fazem parte dessa escola, construímos um *blog* chamado *Memórias do Horácio Soares*, seguindo uma ordem cronológica e uma temática diferente a cada texto. Buscamos sempre trazer fotos, depoimentos ou notícias para fazer com que o *blog* seja interativo e possua uma diversidade de informações.

**Palavras-chave:** História; memória; educação; identidade; tecnologia.

A Escola Estadual Horácio Soares, a maior e mais antiga escola pública do município de Ourinhos teve inúmeros nomes ao longo de sua história e distintos papéis no transcorrer das décadas. Em março de 1939, por iniciativa de um pernambucano, José Augusto de Oliveira, foi inaugurado o Ginásio de Ourinhos, na Vila Moraes, num terreno doado pelo então prefeito Horácio Soares, ainda em meio a uma plantação de café. Com isso, nascia na cidade o primeiro curso ginasial. Anos mais tarde, na década de quarenta, a instituição se transformou no Instituto Educacional de Ourinhos. Essa escola passou então, das mãos do Dr.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

Medeiros, professor de História e Geografia e sócio de José Augusto de Oliveira, para a Igreja Metodista. Depois foi comprada e doada pela Prefeitura ao Estado e tornou-se então, o primeiro Ginásio Estadual de Ourinhos, que com a lei 670, na década de cinquenta, passou a denominar-se Colégio Estadual de Ourinhos e posteriormente, já na década de 60, passou a se chamar Instituto de Educação Horácio Soares. Seu papel na educação dos ourinhenses e na formação de professores foi (e ainda é) de fundamental importância.<sup>1</sup>

A busca por compreender a identidade da instituição deverá nos auxiliar na reconstrução histórica não apenas da instituição, mas também das trajetórias do ensino público no país e de como as inúmeras reformas feitas pelo estado afetaram não apenas essa escola, mas também a vida de inúmeros cidadãos que passaram por essa instituição, seja como docentes, discentes, funcionários ou pais de alunos.

A relevância de tal estudo se deve a inúmeros fatores, a começar pelo fato de que apesar de ser a maior e mais antiga escola pública do município de Ourinhos, a E. E. Horácio Soares ainda não foi alvo de uma pesquisa que se preocupe em compreender essa instituição como um “lugar de memória”. Os “lugares de memória” são em primeiro lugar, locais que possuem uma tríplice acepção:

[...] são lugares materiais onde a memória social se ancora e pode ser apreendida pelos sentidos; são lugares funcionais porque tem ou adquiriram a função de alicerçar memórias coletivas e são lugares simbólicos onde essa memória coletiva – vale dizer, essa identidade – se expressa e se revela. São, portanto, lugares carregados de uma vontade de memória. Longe de ser um produto espontâneo e natural, os lugares de memória são construções históricas e o interesse em seu estudo vem, exatamente, de seu valor como documentos e monumentos reveladores dos processos sociais, dos conflitos, das paixões e dos interesses que, conscientemente ou não, os revestem de uma função icônica.<sup>2</sup>

1 Informações extraídas das seguintes referências: <<http://ourinhos.blogspot.com/>>; D'AMBROSIO (Org.). *Ourinhos: um século de história*. São Paulo: Noovha América Ed., 2004, cap. 9; SILVA, N. V. *Ourinhos em Crônicas*. Ourinhos, 2009.

2 NEVES, M. S. de. Lugares de Memória da Medicina no Brasil. In: *História*, PUC-RJ, 2009. Disponível em: <[http://www.historiaecultura.pro.br/cienciaepreconceito/lugaresdememoria.htm#\\_ftn4](http://www.historiaecultura.pro.br/cienciaepreconceito/lugaresdememoria.htm#_ftn4)>. A autora baseia sua discussão na obra de Pierre Nora. Entre mémoire et histoire: la problématique des lieux. In: NORA, P. (Org.). *Les lieux de mémoire*. Paris: Gallimard, [1984], vol. 1. *La République*, p. VII a XLII. p. XXIV.

Outro fato importante a ser ressaltado é que, a aceleração da história e a consciência de uma ruptura com o passado juntamente com a sensação de uma memória esfacelada tem despertado uma curiosidade (e necessidade) de se conhecer mais profundamente os lugares onde a memória se “cristaliza e se refugia”.<sup>3</sup> Lugares e instituições que viabilizavam “sociedades-memória”, que “mantinham e asseguravam a conservação e transmissão dos valores igreja ou escola, família ou Estado”.<sup>4</sup> A memória, compreendida aqui como elemento fundamental na formação da identidade cultural individual e coletiva, na instituição de tradições e no registro de experiências significativas, deve ser valorizada e preservada. No entanto, preservar a memória cultural de uma sociedade não significa atrelá-la ao passado e impedir seu desenvolvimento, mas sim conservar seus pilares constituintes a fim de não perder conhecimentos e identidades. O esfacelamento da memória cultural, das tradições, desvincula o homem de suas raízes, aliena-o da “realidade objetiva”, impossibilita-o de compreender como e porque se dão as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais, porque lhe faltam os elos que dão sentido aos acontecimentos, tornando-o, dessa forma, presa fácil de manipulação e dominação.

A aproximação dos historiadores da cultura aos *lugares de memória* que pretendem estudar postula, portanto, uma operação crítica meticulosa que permite construir, com os fragmentos que esses *lugares de memória* representam, uma das leituras possíveis da totalidade do processo histórico que os selecionou e revestiu de um particular significado, para desvendar assim os códigos dos rituais que os monumentalizam e, por fim, historicizá-los, ou seja, perceber, como as marcas do tempo vivido transparecem sob a *ilusão de eternidade* que é uma de suas características.

Sem que tenha o valor heurístico de um conceito, necessariamente operativo e referido a um campo teórico determinado, a noção de *lugares de memória* é sem dúvida sugestiva, e permite uma aproximação interessante àquilo que Abraham Lincoln denominou de *laços místicos da memória*<sup>5</sup> que identificam, unem e confe-

3 NORA, P. Entre Memória e História: A Problemática dos Lugares. In: *Projeto História*. SP, n. 10, p. 7-28, dez. 1993. p. 8.

4 Idem, p. 8-9.

5 Apud KAMMEN, M. *Mystic chords of memory. The transformation of tradition in american culture*. New York: Vintage Books, 1993.

rem sentido a uma dada coletividade.<sup>6</sup> A noção de *lugares de memória* deve estimular o interesse dos historiadores da cultura sempre e quando tivermos o cuidado de observar a que coletividade se referem e de responder a algumas perguntas básicas: são *lugares* de que *memória* ou de que *memórias*? São *lugares de memória* de quem e para a construção de que identidades e de que projetos? Essas são questões extremamente pertinentes e relevantes para que possamos compreender a relevância do lugar, e do que deve ou não ser preservado, seja como patrimônio material ou imaterial. São essas questões que nortearam nosso trabalho para compreendermos a importância da E. E. Horácio Soares para a construção das identidades de alguns grupos e de sua conexão com a história local, estadual e nacional.

## DESCRIÇÃO DETALHADA DA PROPOSTA E DISCUSSÃO TEÓRICA

Nossa proposta foi trabalhar principalmente com fontes iconográficas, mas analisando-as através também de outras fontes como a oral e a escrita (privilegiando aqui periódicos locais e documentos conseguidos através do acervo da instituição. Segundo Barthes,<sup>7</sup> a fotografia carrega consigo as representações sociais e o cotidiano de determinada época, ela envolve, transmite, evidencia e instiga o observador a analisar aquele indício de realidade que se apresenta na fotografia, provocando emoções universais e distintas a cada indivíduo que a observa. A história destas escolas pode ser percebida através da imagem fotográfica. Segundo Kossoy (2005, p. 40) as fotografias “[...] na medida em que identificadas e analisadas objetiva e sistematicamente com base em metodologias adequadas, se constituirão em fontes insubstituíveis para a reconstituição histórica dos cenários, das memórias de vida [...]”<sup>8</sup> É através das imagens que nos restaram e das histórias que nos chegam pelas tramas da rede familiar que construímos uma interpretação da figura e da atuação de nossos antepassados no tecido social e a transmitimos para as novas gerações.<sup>9</sup> Portanto, a fotografia aciona um processo

6 NEVES, M. S. op. cit.

7 BARTHES, R. *A câmara clara*: nota sobre a fotografia. Nova Fronteira, 1984.

8 KOSSOY, B. Fotografia e memória: reconstituição por meio da fotografia. In: SAMAIN, E. (Org.). *O Fotográfico*. São Paulo, 2005. p. 40.

9 SIMSON, O. R. de M. Von. Imagem e Memória. In: SAMAIN, E. (Org.). *O Fotográfico*. São Paulo, 2005, p. 20.

de memória individual, mas também o de memória coletiva. Para Le Goff entre as manifestações importantes ou significativas da memória coletiva encontra-se dois fenômenos: o primeiro é a construção de monumentos aos mortos (iniciado após a Primeira Guerra Mundial) e o segundo é a *fotografia* (grifo nosso), que em sua visão revoluciona a memória, pois a multiplica e a democratiza. Dá à memória uma precisão e uma “verdade visuais nunca antes atingidas, permitindo, assim, guardar a memória do tempo e da evolução cronológica”.<sup>10</sup>

Outro ponto a ser observado é que a sala de aula representa uma situação extra familiar. Contudo, a sua frequência, e a relação professor/a e alunos/as impressa nas fotografias e as ligações fraternas ou indiferentes dos colegas parecem significativas para comparação com as do grupo familiar. Conhecendo como este processo ocorre, torna-se possível um estudo onde se evidenciam diversas alternativas de investigação da imagem fotografia com a história das escolas. É possível observar nelas, por exemplo, a participação da instituição nas festas e a relevância da construção de uma memória da história oficial e sua vinculação com a construção da identidade da escola e a participação de seus componentes nesse processo. Além disso, é possível também analisar as relações de gênero a partir da observação das fotografias escolares, atentando para uma possível hierarquização na disposição das imagens. Assim, é também necessário perceber as relações de poder que estão intrinsecamente ligadas ao uso da imagem como forma de preservação da memória coletiva. Para Le Goff “a memória coletiva é não somente uma conquista mas também um instrumento e um objeto de poder”.<sup>11</sup> As imagens podem, portanto, nos revelar o comportamento, as representações e a construção da memória coletiva da instituição que estamos estudando e sua relação com o município e com o contexto histórico de forma mais ampla, conectando do local ao global. Para responder as questões que orientam nossas pesquisas – calcadas em vestígios do passado e, portanto, marcadas por uma margem relativamente grande de conjecturas e incertezas – as imagens fotográficas devem ser vistas como documentos que informam sobre a cultura material de um determinado período histórico e de uma determinada cultura, e também como uma forma simbólica que atribui significados às representações e ao

10 LE GOFF, J. *História e Memória*. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2003. p. 460.

11 LE GOFF, op. cit., p. 470.

imaginário social. As imagens fotográficas registram os momentos considerados importantes para as instituições, e por isso representam fragmentos de seu cotidiano, sua estrutura e o reflexo de sua época juntamente com as suas respectivas representações. A fotografia funciona ainda como uma espécie de “espelho cultural, que tanto informa quanto constrói interpretações sobre os objetos e sujeitos fotografados”.<sup>12</sup>

Dessa forma, nossa intenção é compreender essa instituição e a construção de sua identidade através da análise de documentação iconográfica entrecruzando essas informações imagéticas com as impressas nos periódicos, e associando-as aos documentos formais do colégio e depoimentos orais de ex-alunos, professores e funcionários para termos uma reconstrução e compreensão mais ampla dessa instituição e de seus significados para a comunidade. Queremos ressaltar ainda a relevância do resgate oral dessas memórias, principalmente no contexto em que nos encontramos em que os dias e anos passam com grande velocidade, e a necessidade de resgatar ideias e sentimentos que pareciam esquecidos e sem valor se fazem cada vez mais urgentes e presentes. Esses resgates têm sido feitos por meio da recuperação e registro das memórias das pessoas, a partir dos depoimentos delas. Memórias que não são apenas um retorno a um passado imutável, mas que, ao serem narradas, lembradas e relembradas, adquirem novos contornos que podem ajudar a repensar o presente em que se vive e o futuro que se planeja. Alguns projetos de recuperação de memória de comunidades e bairros são desenvolvidos em parceria com escolas, como forma das crianças e adolescentes conhecerem um pouco mais sobre a história dos locais onde vivem e, assim, se tornarem sujeitos dessa história. São memórias que surgem a partir de fotografias, documentos, cartas e, principalmente, da história das pessoas do lugar. A recuperação da memória de comunidades, bairros e cidades é realizada por meio da história oral, ou seja, da história contada pelas próprias pessoas e permite que estas pessoas apareçam como sujeitos dessa mesma história. Nesse processo, não são mais heróis, “autoridades” e “fatos marcantes” que fazem a história, mas as pessoas comuns e seu cotidiano comum. Essa descoberta da escola em perspectiva histórica, possibilita um outro olhar para o prédio que abriga essa instituição de ensino: como uma personagem que testemunhou aconteci-

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

12 BORGES, M. E. L. *História & Fotografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 92.

mentos, motivou descobertas e apontou caminhos, viabilizou o relacionamentos entre pessoas que se tornaram amigas, companheiros, casais ou colegas de trabalho e esses acontecimentos se repetiram por gerações. Através dessa perspectiva é possível se olhar com carinho renovado para algo que é mais que um prédio ou uma instituição, porque será sempre um importante foco aglutinador das melhores relações humanas. Queremos com esse trabalho, estimular os alunos, assim como seus pais, amigos e professores, a olhar e compreender a escola sob uma ótica que talvez esteja esquecida: a de uma instituição que não apenas forma e informa, mas também que abriga sonhos e que muitos deles foram e ainda são construídos dentro de suas paredes e viabilizam pontes entre gerações distintas.

Com nosso trabalho, buscamos fazer atividades que estimulem o aluno com relação à iniciação do conhecimento científico, o desenvolvimento do pensamento formal, a valorização da memória, o desenvolvimento de uma consciência histórica acerca da realidade, o fortalecimento da identidade e da autoestima. Descobrir como, quando e por que foi criada a escola; que pessoas por ela passaram; que mudanças físicas sofreu ao longo de sua existência; a oferta de cursos no decorrer dos anos ou décadas; os diferentes modelos de organização de currículos e horários; os métodos e materiais pedagógicos que utilizou; a importância que teve e tem para a comunidade; esses são alguns temas que possibilitariam uma exploração da história da escola nas atividades pedagógicas.

Outro ponto a ser ressaltado é que a preservação do patrimônio histórico e cultural das escolas está cada vez mais presente no debate e nas ações de instituições públicas e privadas. Essa postura tem contribuído para a (re)descoberta de nossa história institucional, fortalecendo os vínculos e a identidade da sociedade em que vivemos com as instituições as quais pertencemos. Os arquivos escolares são os mantenedores de toda uma história institucional. Do ponto de vista administrativo, devem estar prontos a subsidiar tarefas diárias da administração escolar; do ponto de vista histórico, podem suprir nossa necessidade de informação, registrar a trajetória de uma instituição, e ainda, contribuir para o desenvolvimento de atividades pedagógicas e culturais da comunidade escolar. Além dos arquivos, outros testemunhos significativos da trajetória das escolas estão presentes em suas bibliotecas e museus, configurando um acervo de valor histórico e cultural tanto para a história da própria instituição quanto para a história da educação brasileira. Estimular a participação da comunidade escolar na recuperação e na preservação do patrimônio das escolas, criando condições de desen-

volvimento de propostas pedagógicas e outros projetos educacionais utilizando os bens que constituem o acervo das instituições escolares é um de nossos objetivos. Com o material que iremos levantar nessa pesquisa, conseguiremos instrumentalizar as aulas de história, inserindo a memória da própria instituição e, além disso, também criamos um fundo documental de escolas virtual e digital que está sediado no CEDOM/Unesp e que pretendemos “alimentar” com outras pesquisas de mesmo teor, mas com escolas distintas do município.

Enfim, queremos enfatizar que, resgatar memórias e narrativas no cotidiano da escola, afirmando-a como lugar de pertencimento, é reatualizar oportunidades preexistentes e desenvolver possibilidades latentes de recriar, através da prática educativa, a história local a partir do lugar: realidade social experimentada diretamente e oportunidade de realização de uma história diferente. Pensar a escola como centro recriador da memória, da história e da cultura local é produzir novos sentidos para a ação educativa escolar e se traduz numa ação rebelde, instituinte de novas práticas tanto no que se refere à organização curricular e as ações pedagógicas desenvolvidas cotidianamente na sala de aula, quanto na formação de professores, ou ainda no âmbito das relações escola-comunidade e com o contexto sociocultural mais amplo.

É, portanto, a partir das indagações já referidas pretende-se desenvolver um estudo na qual a instituição protagonize um papel central. Onde seja possível identificar os parâmetros que fazem parte da construção da memória desta escola, e, desta forma, da formação da sua identidade. De acordo com Le Goff “a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia”.<sup>13</sup>

## DESENVOLVIMENTO

### Levantamento Documental

Inicialmente o trabalho consistiu-se no levantamento de informações básicas sobre o histórico da escola. Isso foi feito, principalmente, a partir do livro *Crônicas de Ourinhos*, de autoria do professor de história, Norival Vieira da Silva, me-

13 LE GOFF, J. *História e Memória*. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2003. p. 469.

morialista do município e ex-professor do colégio Horácio Soares; do *blog Memórias Ourinhenses* (<http://ourinhos.blogspot.com/>), produzido pelo ex-aluno do colégio, o Sr. José Carlos Neves; e, também, de exemplares do jornal *A Voz do Povo* e do jornal *O Progresso* e através dos arquivos do MHPO. Toda essa documentação e informação foram digitalizadas e estão sendo organizadas, catalogadas e introduzidas no banco de dados do CEDOM (Centro de Documentação e Memória da Unesp/Ourinhos).

Na etapa seguinte, houve a busca de documentos e arquivos na própria escola, a fim de organizá-los e digitalizá-los, conservando-os para pesquisas posteriores, assim como para a preservação da memória coletiva da escola.

Na busca por esses documentos, a direção da Escola nos deu alguns ficheiros, os quais continham documentos diversos de diferentes períodos, sem nenhuma organização prévia. Atualmente, todos os arquivos já se encontram digitalizados e retornaram a escola. Nesse acervo encontrado na E. E. Horácio Soares se tem uma série de documentos que vão desde Atas dos primeiros anos de funcionamento da instituição até convites da festa de comemoração dos seus 60 anos, em 05/08/2008.

Esses dados foram relacionados em reuniões do grupo, onde os integrantes compartilhavam as informações sobre as quais tiveram acesso.

Com relação aos jornais, a consulta aos periódicos *O Progresso* se deu entre os anos de 1960 a 1973 e *A Voz do Povo* entre os anos de 1939 a 1953. A partir da leitura houve o fichamento desses periódicos. Nesses procurou-se coletar todas as informações relativas a E. E. Horácio Soares. Isso foi realizado a partir de manchetes/reportagens publicadas sobre a escola, além de propagandas, fotos e outras informações que pudessem retratar como era a rotina dos alunos, pais, funcionários e professores do colégio.

### Entrevistas e transcrição

A fim de se obter mais informações sobre as memórias da E. E. Horácio Soares foram entrevistados professores e diretores de épocas distintas. Assim, conseguiu-se obter diversas impressões acerca das mudanças sofridas pela escola e do perfil de aluno que ali frequenta. Foram entrevistados:

Norival Vieira da Silva, ex-professor, foi entrevistado no dia 09 de junho de 2011 e relatou desde a vinda de José Augusto de Oliveira, o fundador do Ginásio

de Ourinhos (que mais tarde daria origem a E. E. Horácio Soares) para o município, até as diferentes fases da escola, qual já teve inúmeras denominações.

Durante a entrevista foi apresentado o acervo pessoal do professor Norival, tanto as suas crônicas sobre a escola, onde são relatadas situações do cotidiano, assim como as festividades escolares, e fotos e exemplares do jornal *Voz do Estudante*, documentos estes que foram digitalizados pelo grupo, sendo que os exemplares originais foram devolvidos para o professor. A importância de ter se entrevistado Norival Vieira da Silva, reside no fato do mesmo ter acompanhado e registrado a criação e o crescimento da E. E. Horácio Soares, juntamente com o da cidade de Ourinhos, e, também, por ter sido professor por muitos anos da escola e, por vezes, diretor temporário da mesma.

Sandra Helena Soares Baldo, atual diretora, sendo ainda ex-professora e ex-aluna e Antônio Carlos “Surumba” Nunes, atual professor e ex-aluno que, por questão de tempo foram entrevistados no mesmo dia, em 25 de agosto de 2011.

Para essas entrevistas seguiu-se um roteiro elaborado pelo coordenador e bolsistas, com questões semiabertas, onde os ex-alunos tinham a oportunidade de resgatarem memórias individuais, porém tal discussão era direcionada pelos entrevistadores. Nestas entrevistas, ambas concedidas por ex-alunos que, devido a sua profissão, ainda se encontram em contato diário com o colégio, pudemos ter uma visão de como e quanto a E. E. Horácio Soares se modificou nas décadas de 1960/1970 (período em que eles foram estudantes dessa instituição) até os dias de hoje.

Carmem de Oliveira Dias, ex-diretora e ex-professora do colégio, concedeu uma entrevista onde forneceu ao grupo informações acerca da história da escola na qual trabalhou durante quinze anos de sua carreira como professora e posteriormente como diretora, tais como a identificação de outros docentes e estudantes, curiosidades e fatos considerados por ela de certo grau de importância, sugerindo ainda novas fontes para pesquisas posteriores.

Também se tentou entrevistar um ex-aluno, Fuad Abujamra, sobre o período que estudou na escola, tendo em vista a sua ativa participação no “Grêmio Estudantil Rui Barbosa”, porém devido a motivos pessoais ele não pôde conceder a entrevista, embora tenha contribuído com o projeto fornecendo nomes de outros ex-alunos do colégio que poderiam ser de importantes para o desenvolvimento da pesquisa.

Todas as entrevistas foram gravadas em vídeo e foram transcritas com o intuito de facilitar a busca de informações. Esses textos têm possibilitado o cruzamento de informações obtidas com as levantadas a partir dos documentos e periódicos.

### Gestão dos documentos digitalizados

Digitalizados todos os documentos contidos nas pastas da Escola, estes foram organizados nos computadores do grupo, juntamente com os outros arquivos digitais. Foi criado um fundo intitulado E. E. Horácio Soares, que foi inserido em nosso banco de dados (*software* Alexandria), sediado e administrado pelo CEDOM (Centro de Documentação e Memória da Unesp/Ourinhos). Quinzenalmente também foram realizados backups de todos os arquivos digitais em um HD externo, a fim de preservar o acervo conseguido pelo grupo.

### Reuniões semanais

O projeto “Memórias Escolares: Uma reconstrução da História da E. E. Horácio Soares em Ourinhos/SP” desde Março de 2011 realiza reuniões quinzenais com seus membros, onde se discute questões relativas à memória e patrimônio da E. E. Horácio Soares.

### ENTRECRUZAMENTO DE INFORMAÇÕES E CRIAÇÃO E DIVULGAÇÃO DO BLOG

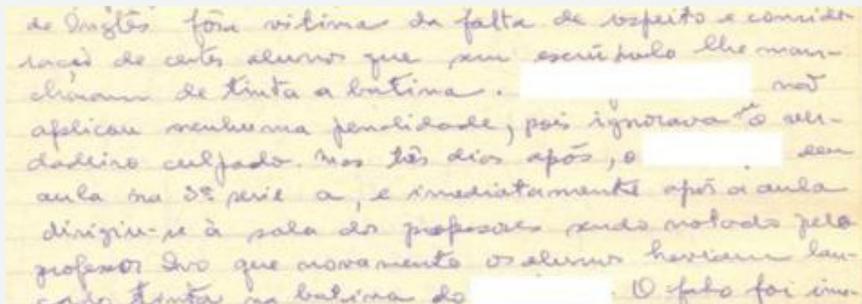
Após o trabalho de levantamento e entrecruzamento dos dados, estamos produzindo textos, que estão sendo postados no *blog* (<http://memoriasdohoracio-soares.tumblr.com/>) criado especificamente para abrigar e divulgar as informações adquiridas durante a pesquisa, com o intuito de futuramente serem trabalhadas juntamente com os alunos da E. E. Horácio Soares.

Nessa primeira etapa do projeto, as postagens se aterão aos primeiros anos de funcionamento da escola, período em que a quantidade de informações é mais escassa e os depoimentos orais apresentam algumas lacunas. Além disso, alguns relatos e informações de jornais não coincidem com relação a determinados eventos, tornando muitas vezes difícil a compreensão e reconstrução dos acontecimentos.

## Exemplos de textos inseridos no blog

### Travessuras de ontem

**Foto 1** Trecho da Ata onde a travessura é relatada.



As travessuras, bagunças e mau comportamento que costumam deixar os professores a beira de um ataque de nervos, no Horácio Soares ou em qualquer outra escola, não são episódios apenas de hoje.

Prova disso é o relato que encontramos na Ata da Escola. Redigida por um grupo de professores, escrever atas sobre as atividades da escola era algo comum. O relato a que nos referimos é de dezessete de abril de 1958, há quase 54 anos!

A reunião foi convocada extraordinariamente, ou seja, especialmente para discutir sobre uma travessura na segunda-feira anterior. Ocorreu, que o diretor, havia se ausentado, e alguns professores foram vítimas da “falta de respeito e consideração de certos alunos que sem escrúpulos lhe mancharam de tinta a batina”. Num primeiro momento, os professores não puderam aplicar nenhuma penalidade, pois desconheciam o autor da travessura.

Mas infelizmente, a travessura ocorreu novamente. Três dias depois outro professor foi manchado de tinta em outra turma. Quando o diretor retornou, suspendeu toda a sala até que se descobrisse o culpado. Os alunos foram chamados, um a um à sala do diretor e interrogados. Também foram chamados vários pais de alunos.

Num Jornal denominado “Diário da Sorocabana” de 19/04/1958 podemos ler a seguinte notícia: Pais reclamam com a suspensão de alunos: “em pouco mais de um mês a 3ª série A foi suspensa (toda) duas vezes por três dias – revogada a suspensão porque hoje há sabatina – não tem culpa o diretor”.

No fim da história, um aluno foi descoberto, mas só confessou a primeira ocorrência. O diretor retirou a suspensão da sala toda, e apenas o aluno descoberto ficou suspenso. O culpado do segundo episódio nunca foi descoberto, segundo a Ata.

Já em outro jornal da época “O Progresso” de 10/08/1966 podemos ler: Alunos do Instituto quebram portão: “Em represália à determinação do diretor do Instituto de Educação Horácio Soares que mandou que não se permitisse em hipótese alguma a entrada de alunos após a batida do sinal, alguns deles, após tentarem por todos os meios ingressar no estabelecimento, não o conseguindo, forçaram um dos portões do fundo, arrancando-o. Lamentável gesto de rebeldia que nada aproveitará a esses estudantes irresponsáveis”.

*Escrito por:* Diego Fernando Rodrigues Azorli (diegoazorli@yahoo.com.br).

### Bandeira, um símbolo do Horácio Soares

Símbolo de toda uma história e tradição, a bandeira da EE Horácio Soares foi oficialmente aprovada e apresentada no dia dois de agosto de 1965, e foi idealizada pelo então diretor Alcides Ximenes e pelos professores Ary Corrêa (de Trabalhos Manuais) e Norival Viera da Silva (de História).

As cores da bandeira possuem diversos significados: o azul e o branco representam o GERB (veja mais sobre o GERB aqui); o amarelo remete ao ouro, em alusão ao nome da cidade, Ourinho; e o vermelho representa a cor do solo da região.

O brasão possui as letras ‘IEEHS’ que significam Instituto de Educação Estadual Horácio Soares, nome oficial do colégio na época da confecção da bandeira, as letras também passaram a representar o lema da escola ‘Instrui Educando – Honra Servindo’.

Já as três faixas no brasão representam os cursos oferecidos na época, o primário, o ginásial e o colegial. E a águia é outra referência ao GERB, pois a águia remonta ao ‘Águia de Haia’, como era conhecido Ruy Barbosa.



Bandeira do Horácio Soares em dois momentos, acima com estudantes da década de 50/60 e logo abaixo nos anos 90, durante uma atividade cultural na escola.

*Escrito por:* Graziela Araújo (grazilive@gmail.com).

## CONCLUSÃO

Até o momento foram inseridos dez textos no *blog* e o contador registrou 371 visitas ao site. O intuito é que até o final do ano consigamos postar um total de 42 *posts*, sendo que cada bolsista deverá construir dois textos por mês. Além disso, nosso intuito é divulgar o site para toda a comunidade ourinhense que possa ter tido algum vínculo com a instituição com a finalidade de conseguirmos mais informações sobre o assunto inserido no site e claro, fazer com que isso auxilie na preservação da memória, da reconstrução histórica dessa escola e também fazer com que isso auxilie na compreensão da construção identitária dessa instituição.

## REFERÊNCIAS

- BARTHES, R. *A câmara clara: nota sobre a fotografia*. Nova Fronteira, 1984.
- BORGES, M. E. L. *História & Fotografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- D'AMBRÓSIO (Org.). *Ourinhos: um século de história*. São Paulo: Noovha América Ed., 2004.
- KAMMEN, M. *Mystic chords of memory. The transformation of tradition in american culture*. New York: Vintage Books, 1993.
- KOSSOY, B. Fotografia e memória: reconstituição por meio da fotografia. In: SAMAIN, E. (Org.). *O Fotográfico*. São Paulo, 2005.
- LE GOFF, J. *História e Memória*. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2003.
- NEVES, M. S. de. Lugares de Memória da Medicina no Brasil. In: *História*, PUC-RJ, 2009. Disponível em: <[http://www.historiaecultura.pro.br/cienciaepreconceito/lugaresdememoria.htm#\\_ftn4](http://www.historiaecultura.pro.br/cienciaepreconceito/lugaresdememoria.htm#_ftn4)>.
- NORA, P. Entre mémoire et histoire: la problématique des lieux. In: NORA, P. (Org.). *Les lieux de mémoire*. Paris: Gallimard, [1984]. Vol. 1. *La République*. p. VII a XLII. p. XXIV.
- NORA, P. Entre Memória e História: A Problemática dos Lugares. In: *Projeto História*, SP, n. 10, p. 7-28, dez. 199.
- SILVA, N. V. *Ourinhos em Crônicas*. Ourinhos, 2009.
- SIMSON, O. R. de M. Von. Imagem e Memória. In: SAMAIN, E. (Org.). *O Fotográfico*. São Paulo, 2005.

## Periódicos

- A Voz do Povo* – De 1939 a 1953.
- O Progresso* – De 1960 a 1973.

### **Sites Consultados**

<[http://www.historiaecultura.pro.br/cienciaepreconceito/lugaresdememoria.htm#\\_ftn4](http://www.historiaecultura.pro.br/cienciaepreconceito/lugaresdememoria.htm#_ftn4)>.

*Site* sobre as “Memórias Ourinhenses” administrado por José Eduardo das Neves. <<http://ourinhos.blogspot.com/>>.

*Site* sobre fotos antigas da cidade de Ourinhos. <<http://monteirowilson.fotoblog.uol.com.br>>.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

# 11

## A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DO ESTADO DE SÃO PAULO: OBSERVAÇÕES SOBRE A SUA IMPLANTAÇÃO NO MUNICÍPIO DE ASSIS

---

Andrea Lúcia Dorini Oliveira Carvalho Rossi

Lucas Almeida Prado de Moraes

Faculdade de Ciências e Letras/Unesp/Assis

**Resumo:** O trabalho que se apresenta surgiu da ideia de se estudar uma proposta que visasse repensar a estrutura educacional brasileira, no caso, a Escola Integral da forma idealizada por Anísio Teixeira no final da década de 1940, que no Estado de São Paulo tem o projeto hoje chamado como Escola do Tempo Integral. O seu desenvolvimento se pautou em verificação da implementação da proposta da Escola de Tempo Integral no município de Assis, especificamente na Escola Estadual Carolina Francini Burali, verificação de sua execução e realizar uma intervenção através do relatório de análise e observação na escola.

**Palavras-chave:** Escola; tempo integral; Estado São Paulo.

### INTRODUÇÃO

A concepção de educação integral idealizada a princípio por Anísio Teixeira provém do fato de se notar que a educação pública no Brasil ter se mostrado deficiente na formação completa e igualitária de seus alunos. Anísio Teixeira percebeu que alunos de diferentes camadas sociais mesmo estudando nas mesmas classes obtinham resultados diferentes em seu desenvolvimento. Tal afirmação se dá ao fato de que alunos pertencentes a camadas mais altas possuiriam mais recursos e pessoas capazes de ensiná-los em casa. Enquanto que os alunos menos favorecidos muitas vezes não tinham acesso a tal suporte.

Esse suporte foi visado por Anísio Teixeira em suas publicações, de forma genérica, o que pode ser caracterizado por uma educação integral. Estas políticas de alteração do funcionamento das escolas públicas seria o reconhecimento da necessidade de ampliar e qualificar o tempo escolar. Tem como objetivo superar o caráter parcial e limitado que as poucas horas diárias no âmbito escolar proporcionam, buscando, como aprendizado integral, otimizar as práticas escolares, entrelaçando-o ao desenvolvimento social e cultural.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

## FUNDAMENTAÇÕES TEÓRICAS

A educação integral, a nível estrutural, busca o nivelamento das desigualdades existentes entre as próprias escolas públicas, e dessas com as instituições particulares. Mas de forma a não se reduzir o debate ao simples assistencialismo social. As escolas integrais facilitariam o acesso a um capital cultural, de forma a superar as diferenças entre as classes populares das classes médias e altas do país. O ponto de partida para se praticar a educação integral proposta seria o desenvolvimento humano, levando em conta as potencialidades de cada indivíduo e pensando em desenvolvê-las. Nesse sentido, foi seguida a proposta lançada por Jaqueline Moll (2009) onde se busca desenvolver meios que possam auxiliar no desenvolvimento de um trabalho que repense e proponha novas leituras da instituição escolar.

Numa análise mais recente, Jaqueline Moll (2009) nos mostra também o que significaram essas concepções de educação integral e que propostas se poderiam lançar partindo delas. A proposta que se faz, ou o que se busca dentro dos conceitos para a educação integral expostos pela autora, seria a de se ampliar o período de tempo escolar, mas qualificando-o, de forma em que não se estenda simplesmente, mas de forma a se pensar caminhos que reconheçam as múltiplas dimensões que caracterizam os seres humanos. Levando em conta as singularidades dos alunos e criando oportunidades para associá-las à aprendizagem.

Dentro de toda a discussão sobre o assunto Escola Integral, Jaqueline Moll (2009) nota a importância de se ressaltar dois modelos: as escolas-parque pensadas por Anísio Teixeira, e os centros integrados de educação pública (CIEPs), propostos por Darcy Ribeiro. Tais propostas propugnariam a ampliação do tempo escolar através da prática de atividades esportivas, artísticas, que envolvam o aprendizado de algum ofício, entre outras.

As escolas-parque foram estabelecidas nos anos de 1940 e 1950 na nova capital. Esse sistema possuiria duas instalações: as escolas nucleares e os parques escolares, tendo o aluno a obrigação de frequentar as duas instalações em dois turnos: primeiro recebendo o ensino, e depois, em ambiente propriamente aparelhado, receberia o que Anísio Teixeira define por educação social e outros auxílios.

Já os CIEPs, postos em funcionamento nos anos de 1980 no Rio De Janeiro, defendiam uma escola pública de melhor qualidade para as camadas populares, construindo um diálogo direto com os seus estudantes.

Jaqueline Moll defende a educação integral, tendo como base esses pensadores mencionados e outros como Paulo Freire, como:

O que se caracteriza como uma educação integral, mediante o legado desses pensadores e as mudanças dos contextos históricos, é o reconhecimento da necessidade de ampliar e qualificar o tempo escolar, superando o caráter parcial e limitado que as poucas horas diárias proporcionam, em estreita associação com o reconhecimento das múltiplas dimensões que caracterizam os seres humanos. A parcialidade e a limitação em questão são agravados por contextos territoriais de vulnerabilidade social que expõem crianças, adolescentes e jovens às violências simbólicas e físicas que marcam uma sociedade desigual, na qual as possibilidades de acesso à ciência, à cultura e à tecnologia estão vinculadas ao pertencimento a uma classe social. (MOLL, 2009, p. 14)

Jaqueline Moll, nos mostra, ainda, que a tarefa de se promover e implementar a ideia de escola integral seria um esforço conjunto, mas sobretudo, um papel do Estado. Nesse contexto, a escola se constituiria como um lugar de efetivação de direitos, nas palavras da própria autora, tanto por sua capilaridade social quanto pelo caráter contínuo de realização de uma educação básica. Nesse sentido, havendo uma ação conjunta entre os Ministérios da Educação, da Cultura, do Esporte, do Meio Ambiente, do Desenvolvimento Social e Combate a Fome, da Ciência e Tecnologia, e outras secretarias nacionais. A ampliação da jornada escolar acarretaria também em um diálogo entre os professores e outras áreas e aspectos sociais.

Para a autora, o ponto de partida para se praticar a educação integral proposta seria o desenvolvimento humano. Levando em conta as potencialidades de cada indivíduo e pensando em desenvolvê-las. Nesse sentido, propõe um trabalho que repense e proponha novas leituras da instituição escolar. Mostra que há um espaço em se pensar nas práticas escolares dialogando com práticas sociais e culturais, no sentido de se estender e entrelaçar esses campos de saberes. Logo, nesse sentido, o espaço urbano teria um papel educador também.

Logo, tempos os pontos levantados por Jaqueline Moll, no que se refere ao modelo proposto para as escolas integrais:

- A escola pública, gratuita e de qualidade como bem inalienável das classes populares e instituição coordenadora e articuladora do movimento instituidor da educação integral;

- A abertura fecunda da escola para a comunidade e da comunidade para a escola, já que não há possibilidade de educação integral em tempo integral sem novos pactos entre famílias, educadores e escola, por não se tratar da instauração da escola como instituição total, mas sim da articulação de um conjunto de possibilidades que qualifiquem a educação pública;
- A valorização dos saberes como saberes legítimos a serem trabalhados/ incluídos no “currículo escolar”, implicada em uma profunda mudança cultura, uma vez que revista toda a tradição cartesiana que reduz os saberes e modos de expressão populares a irracionalismos, credences e tradições infundadas;
- A revisão dos currículos escolares para a valorização tanto dos saberes clássicos (patrimônio da humanidade nos vários campos) quanto nos saberes cotidianos do mundo da vida;
- A articulação de diferentes campos e ações políticas para possibilitar o aprendizado coletivo e individual e o trabalho intersetorial, aproximando áreas, temas, equipamentos públicos. Parafraseando Paulo Freire, quando dizia que ninguém se educa sozinho, o que requer uma partilha de responsabilidades;
- A escuta das crianças e dos jovens como sujeitos de direitos na cena escolar, e não “objetos” da ação docente.

Sabe-se que no estado de São Paulo funcionam as chamadas Escolas de Tempo Integral, que atendem alunos do ensino fundamental e médio, mas saber de fato se tais escolas podem ser comparadas às Escolas Integrais e suas aspirações seria uma proposta ainda a ser realizada.

## ANÁLISE DAS DIRETRIZES DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DO ESTADO DE SÃO PAULO

As propostas primeiramente se dirigem aos gestores e professores, ressaltando que educar seria a nobre arte de construir conhecimento e saber, e que a escola seria o espaço para a edificação de tal sonho. As premissas para a *Escola de Tempo Integral* oferecidas pelo Estado de São Paulo visam preparo de cidadãos plenos.

Logo, *Escola de Tempo Integral* seria capaz de conduzir as gerações do séc. XXI a um aprendizado completo e desenvolvido em três diferentes categorias de ha-

bilidades: cognitiva, social e emocional. Tal conquista visa ser alcançada sem que se deixe de lado o currículo tradicional, que seria necessária a vida do aluno, pois como dita a carta, integrariam ao processo de aprendizado. Porém não se pode deixar de pensar nos conflitos existentes dentro desse chamado currículo tradicional, e imaginar que o ensino integral proposto funcionando em um tempo estendido pode vir a aprofundá-los ainda mais.

O professor, nesta proposta, teria a missão de instigar a curiosidade, levantar questionamentos e reflexões, fazendo uma ligação entre o que é visto em sala com a realidade vivida pelo aluno. Também, deve tentar resgatar a primazia dos valores morais, visando uma vida social mais harmônica, que como dito, estariam relegados a um plano secundário.

Por fim, pode-se ver que a concretização da Escola de Tempo Integral seria um desafio devido ao seu tamanho, mas que representaria um marco na história da educação paulista.

Vê-se que essa escola visa unir a ampliação do tempo físico com a intensidade das ações educacionais. Tal tempo viabilizaria ao aluno enriquecer seu universo de referências, ao aprofundar conhecimentos, vivenciar novas experiências, esclarecer dúvidas, desenvolver atividades artísticas e esportivas. Vê-se também que todos esses momentos de aprendizagem seriam decorrentes de uma proposta pedagógica construída pelo coletivo escolar, a partir de um contexto curricular único. Em suma, esta escola visa aperfeiçoar as dimensões de espaço, tempo juntamente com a dinâmica das atividades.

## DIRETRIZES GERAIS

A intenção seria, como já foi dito anteriormente, de implementar uma escola de tempo integral num sistema de ensino, que já contaria em ser participativo, inclusivo e democrático, mantendo essa essência preservada. Também visa a identificação dos atributos e dos pontos existentes no currículo básico que demandam aprofundamento, complementação ou enriquecimento, de forma a potencializar esses ganhos e avanços conquistados no campo do ensino.

Em suma:

Essa escola deverá ser redimensionada e enriquecida em sua estrutura organizacional com novos espaços e oferecer maior tempo de permanência aos alunos, sem

perder de vista os ganhos já conquistados. A organização curricular dessa escola irá manter o desenvolvimento do currículo básico do ensino fundamental, enriquecendo-o com procedimentos metodológicos inovadores, de modo a revesti-la de uma singularidade que oferecerá novas oportunidades de aprendizagem e se constituirá em uma escola com um projeto pedagógico articulado e coerente com os princípios preconizados.

## OBJETIVOS DAS OFICINAS CURRICULARES

O capítulo apresenta matrizes para o desenvolvimento das oficinas, direcionando-as para uma vivência de atividades de natureza prática, integrada às temáticas, conhecimentos e saberes interiorizados ou não pelos alunos. Seriam oficinas articuladas aos planos de ensino para professores de diferentes especialidades, cujas prioridades estariam asseguradas nas propostas elaboradas pelas equipes escolares. As oficinas dos tempos complementares devem viabilizar os seguintes objetivos:

### – Educar e cuidar da construção da imagem positiva do aluno.

Pode-se dizer que o ato de cuidar e educar não são ações excludentes. A escola não atua apenas como guarda de alunos assim como não seria o único local para construir conhecimentos. Educação e cuidados são direitos assegurados a toda criança e jovem. Tendo isso em vista, pode-se dizer que a implantação de uma proposta pedagógica planejada e cuidadosamente executada pode promover condições ao aluno de estabelecimento de relações, construções de valores positivos de si e da comunidade em que se inserem. Seriam compromissos que implicariam cuidar quer dos aspectos afetivos quer dos cognitivos e sociais; seriam compromissos que conduziram ao desenvolvimento integral dos alunos, à consolidação de aprendizagens positivas, ao lazer, à alimentação e aos cuidados pessoais.

### – Atender às diferentes necessidades de aprendizagem.

Tal objetivo entende que cada aluno possui um ritmo de aprendizado próprio, que podem provir de diferentes naturezas. Logo, através do incentivo a pesquisas pessoais, leituras, estudos e projetos específicos poderão ajudar esses alunos a aprender a buscar o desenvolvimento de seus interesses. Também pode ser capaz de potencializar os aproveitamentos tanto pessoais quanto os da classe. Tal objetivo também dita que com isso, seria possível organizar os alunos de diferen-

tes séries conforme os desafios de aprendizagem que precisam enfrentar, como a idade, as necessidades de atenção e apoio, tempo e quantidade de trabalho, etc. Esse processo cabe a cada equipe escolar decidir a melhor maneira de intervir, seguindo suas próprias capacidades e limitações.

– **Promover o sentimento de pertinência e o desenvolvimento de atitudes de compromisso e responsabilidade para com a escola e com a comunidade, instrumentalizando-o com as competências e habilidades necessárias ao desempenho do protagonismo juvenil e à participação social.**

Esse ponto de vista faz com que o aluno veja o espaço escolar como um espaço de socialização. Visa fazer com que o aluno veja a escola como sua e também pertencente à comunidade que a circunda, abandonando dessa forma, atitudes predatórias para com o patrimônio escolar. O desenvolvimento desse senso de responsabilidade pode atuar como exercício do protagonismo juvenil.

– **Promover a cultura da paz pelo desenvolvimento de atitudes de autorrespeito, respeito mútuo, solidariedade, justiça e diálogo.**

Esse ponto é claro em seu enunciado e visa trabalhar com os valores que abordem as relações humanas nas práticas cotidianas e, sobretudo, contribuir para que se alcance um entendimento reflexivo e crítico sobre elas.

#### – **Avaliação**

O objetivo dita que a avaliação dentro do espaço das oficinas deve ser vista como um acompanhante, como informação para reformulações pedagógicas, de forma que possibilite o trabalho a fluir em direções mais adequadas.

Nessa perspectiva, a proposta visa que o desempenho do aluno nas atividades das oficinas curriculares não seja avaliado por provas ou testes, tampouco registrados em notas ou menções, como ocorre dentro do currículo básico, mas usando formas de registro sugeridas pelas diretrizes ou quaisquer que a própria escola venha a adotar. Os avanços alcançados pelo aluno nas atividades das oficinas curriculares devem ser considerados na análise de seu desempenho global e incorporados às avaliações realizadas em outras situações de aprendizagem.

#### – **Implementação**

A adequação desses compromissos deve seguir propostas educacionais mostradas nas tabelas organizacionais vistas nas p. 20 e 21, dentro do documento, visando as especificidades de cada realidade escolar.

## DIRETRIZES PARA ORGANIZAÇÃO E PLANEJAMENTO DAS OFICINAS CURRICULARES E OBSERVAÇÕES

### Hora da Leitura

As atividades propostas para as oficinas curriculares “Hora da Leitura” visam enfatizar a leitura de diversos gêneros adequados aos alunos do ensino fundamental. Seu princípio norteador seria a formação de leitores, visando o desenvolvimento da criança pelo gosto pela leitura através de uma experiência que esteja em contato com o ato de ler.

O programa nos mostra que o aluno somente será detentor de um vasto repertório cultural se a escola garantir momentos especialmente dedicados às práticas de leitura, em que seja possível explorar os diversos gêneros e estilos de autores e obras consagrados. Logo, essas oficinas se voltam para as práticas que deveriam desenvolver as competências leitoras dos alunos de maneira prazerosa, despertando e cultivando neles o desejo de ler.

O plano ressalta também que esse gosto pela leitura deve ser adquirido através do conhecimento dos estilos, gêneros e obras já consagrados. Pode-se notar essa preocupação também na bibliografia de leitura sugerida, onde vê-se livros como *Por que ler os clássicos*, de Ítalo Calvino e *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*, de Ana Maria Machado.

Claro que sem querer retirar os méritos desses autores e métodos já consagrados de nossa literatura, mas também se deve valorizar todo e qualquer interesse dos alunos por quaisquer formas de leitura, seja ela de revistas em quadrinhos, de blogs, contos marginais, etc. Durante as observações foi notado o medo de um aluno em mostrar alguns *mangás* (forma de histórias em quadrinhos de origem japonesa) à professora, afirmando que lhes seriam tomados, já que não eram entendidos como pertinentes à aula.

Se os objetivos da oficina “Hora da Leitura” visam uma ação conjunta com as aulas de Língua Portuguesa, visando sua intensificação e ampliação. Dentre os pontos desse objetivo, vale ressaltar que a “Hora da Leitura” teria como finalidade:

- desenvolver atitudes e procedimentos que os leitores assíduos adquirem a partir da prática;
- propiciar um intenso e sistematizado contato dos alunos com diferentes gêneros textuais, especialmente no que se refere ao ler para apreciar/fruir e conhecer;

- possibilitar aos alunos do ensino fundamental momentos para saborear e compartilhar as ideias de autores da literatura universal, em especial da literatura brasileira;
- utilizar diferentes procedimentos didáticos que seduzam o aluno para a leitura;
- otimizar a utilização do acervo existente na escola.

Os procedimentos metodológicos sugerem que a oficina “Hora da Leitura” pode ser feita de forma mais ou menos livre, visando a preferência do professor, desde que atenda ao preceito básico de formação de leitores, e que esteja em sintonia com o projeto pedagógico da escola e com as demais áreas do currículo básico e das atividades das oficinas.

Nesse sentido, o professor pode lançar mão de atividades que se relacionem à prática da leitura. O exemplo dado pelo parâmetro visa ir do texto aos jogos teatrais, ou seguir pelo caminho inverso, dos jogos teatrais ao texto escrito, da mesma maneira com a dança e a música.

Os professores devem ler para e com os alunos, fazendo um trabalho diferenciado entre eles. Ressalta-se a importância de um espaço que possibilite a discussão sobre os textos, indicações de obras e comparações com outras formas de linguagens.

Os parâmetros também sugerem a ideia de que a oficina não precisa necessariamente ser ministrada dentro do espaço da sala de aula, sendo possível utilizar espaços disponíveis na escola ou no seu entorno. Abrindo espaço também para a atuação da comunidade, procurando contadores de histórias, escritores e poetas regionais.

O docente dessa oficina não precisa necessariamente ser formado em Letras, o parâmetro visa apenas uma boa formação acadêmica e sensibilidade literária. O principal fator para a escolha dessa pessoa seria o gosto pela leitura e o prazer em compartilhar com os alunos as impressões obtidas através dela. O professor de “Hora da Leitura” deve articular seu trabalho junto com os professores das demais áreas, seguindo o projeto pedagógico de sua escola.

## **Aulas observadas**

### **Professor número “1”**

O professor é formado em universidade pública em Letras e faz um curso de pedagogia a distância.

Para o professor, o objetivo da aula seria o de trabalhar literatura com os alunos, porém, a “ordem” dada seria a de se trabalhar com o tema música, no sentido de incentivar o aluno a produzir algo de maneira experimental, que não seria tão viável devido a falta de recursos.

A aula assistida de baseou na exibição do filme *Meninas* (DOWNTOWN FILMES, 2006), onde é mostrada a vida de quatro garotas de origem pobre de idades que variam entre 13 a 15 anos e a forma como encaram a vida e o que esperam dela. Foi observado que a sala se mostrou interessadíssima pela temática do filme, mas não houve qualquer debate sobre o filme depois da exibição.

Parte do material utilizado na aula foi provido pelo professor como por exemplo o computador onde o filme foi exibido e o rádio onde os alunos ouviram músicas após o filme. Também foi mostrado o resultado do *game* onde trabalhou o conhecimento musical dos alunos dentre filmes, novelas, etc.

Foi dito também pelo professor que não há interesse dos alunos durante as aulas no período da tarde, horário onde ocorrem as oficinas na escola. Disse que os alunos participam por obrigação e que seu interesse já se perdeu. Como resultado do desinteresse, jogam baralho, dormem ou conversam durante a oficina.

### **Professor número “2”**

A oficina se mostrou uma verdadeira aula regular. A hora da leitura se mostrou a hora da escrita. Na aula observada foi trabalhado um poema de Vinicius de Moraes, *Uma Casa*, juntamente com a observação dos ritmos, seguindo a orientação da diretoria de ensino de se trabalhar com o tema música.

### **Professor número “3”**

O professor se formou numa escola particular da região em Letras e Inglês. Conseguiu assumir aulas nas oficinas através de entrevistas e mediante a apresentação de um projeto. Foi escolhido pela diretora que também designaria os professores para salas onde seu método de aula se encaixariam melhor.

Para o professor, a proposta da oficina seria a de despertar o hábito da leitura no aluno. O professor crê nesse aspecto da proposta, como pode ser visto no seu método de aula.

A proposta do professor seria a de ir com o aluno para a biblioteca para que fossem escolhidos livros que fossem interessantes a eles, ou em caso de dúvidas receberem indicações de livros. Passam então o tempo da aula dedicado à leitura, depois em roda contariam suas próprias impressões conseguidas com a leitura.

Como os procedimentos metodológicos sugerem que a oficina “Hora da Leitura” podem ser feitas de formas mais ou menos livres, visando a preferência do professor, atendendo ao preceito básico de formação de leitores, e estando em sintonia com o projeto pedagógico da escola, logo o professor pode lançar mão de diferentes atividades que se relacionem à prática da leitura.

Em todos os casos, os parâmetros das diretrizes curriculares da Escola do Tempo Integral são atendidos, cada um de forma distinta, mostrando como os professores possuem certa liberdade para ministrar as oficinas de acordo com os seus próprios gostos e atributos, mesmo que com menor ou maior grau de efetividade.

### Experiências Matemáticas

As oficinas de “Experiências Matemáticas” são norteadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, visto que eles estariam pautados por princípios em pesquisas, debates e estudos cujo objetivo seria o de adequar o trabalho escolar uma nova realidade, marcada pela crescente presença dessa área no conhecimento em diversos campos da atividade humana. Logo, os professores dessa oficina devem se pautar nesses princípios.

As oficinas devem ter um caráter de retomada dos conceitos e procedimentos matemáticos já trabalhados, inclusive de séries anteriores. Tal processo deve ser desenvolvido de forma não esquemática ou tradicional (exposição de teoria e lista de exercícios). De forma em que não se repita a velha forma maçante do ensino de matemática.

O trabalho com a retomada e o aprofundamento dos conceitos deve também ter como perspectiva desenvolver o aluno capacidades de investigação e perseverança na busca pelos resultados, de forma a entender que existem diferentes formas de resolução de uma mesma situação ou problema.

Além de retomar e aprofundar os conceitos já vistos por meio de metodologias diferentes e inovadoras, a oficina “Experiências Matemáticas” também visa fomentar a identificação dos conhecimentos matemáticos como meios para compreensão e transformação do mundo ao redor do aluno. Cultivando o interesse pelo espírito investigativo e desenvolvimento de capacidades para resolver problemas.

Os procedimentos metodológicos da oficina têm a intenção de mostrar ao aluno a relevância da matemática em seu cotidiano, desenvolvendo o seu raciocínio lógico. De forma a não se fixar apenas em lógicas internas da matemática.

A história da Matemática pode ser também utilizada como recurso para demonstrar como a necessidade humana e as diferentes preocupações culturais existentes em diferentes momentos históricos impulsionaram o desenvolvimento dessa área do conhecimento.

### **Aulas observadas**

As aulas de matemática desenvolvidas em oficinas aos alunos do Ensino Fundamental seguem o plano regular dado pelo Estado de São Paulo através dos cadernos, mas nas oficinas o professor tenta uma abordagem diferente. Vale ressaltar que o método do professor observado dar a aula possui um diferencial que consegue conquistar atenção do aluno. Mostra preocupação com a formação dos alunos acreditando que a educação é capaz de mudar suas realidades.

O professor ressalta a ideia de que o aprendizado dos alunos é comprometido devido ao fato de que não existe um apoio familiar que complemente seu ensino escolar, reforçando em casa o que aprendeu na escola. Seria nesse pressuposto também que se basearia a ideia da Educação Integral idealizada por Anísio Teixeira.

No que diz respeito ao ensino de matemática, o professor mostra seu descontentamento com o fato de haver certa cobrança para que se contextualize o que é demonstrado em lousa. Diz que mesmo os materiais didáticos não são capazes de tal feito, e que ele o faz quando vê que é possível.

As aulas de matemática observadas consistiram na fabricação de um tangram juntamente com a sua explicação e lenda. Depois foram dados desafios de formas geométricas que deveriam ser montadas, partindo das peças feitas.

Em outra oficina observada foram dados exercícios elaborados e impressos pelo próprio professor, onde se deveria resolver problemas envolvendo vértices e retas.

### **Língua Estrangeira Moderna**

O conhecimento de uma língua estrangeira é reconhecido como um direito, um requisito para que a cidadania plena seja exercitada no mundo globalizado em que se vive. Com a inserção das oficinas curriculares de “Língua Estrangeira Moderna”, especificamente a de língua inglesa nas primeiras séries do curso fundamental, e de língua espanhola em séries que vão da 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup>, esse direito estaria, portanto, assegurado de forma democrática e inclusiva.

Os objetivos da oficina, que é direcionada aos alunos do Ensino Fundamental, segundo ciclo, visam a aprendizagem de uma nova língua envolvendo aspectos que devem permitir que o aluno possa fazer real uso, seja para ler, escrever ou falar. Além de aprender palavras e seu significado, os mecanismos de funcionamento da língua devem estar incluídos no processo, para que as habilidades relacionadas à comunicação sejam desenvolvidas através da interação, negociação e colaboração, num ambiente de investigação e estudo. Logo, espera-se que o aluno adquira habilidades que o auxiliem numa comunicação com o mundo de forma criativa e responsável; que construa uma consciência plurilíngue e pluricultural; que aprecie valores e costumes de outra cultura, de forma que possa compreender a sua própria cultura de uma outra maneira.

Os procedimentos metodológicos sugeridos para a oficina “Língua Estrangeira Moderna” mostram que ao contato com qualquer texto em uma segunda língua, o aluno utilizaria as mesmas estratégias das quais já utiliza quando se comunica em sua própria língua. Logo, numa situação de diálogo, faz comentários, pede e dá explicações, registra o que lhe interessa, pede para repetir o que não entendeu e assim acaba construindo um significado para aquilo que lê, vê ou ouve.

As diretrizes observam como essencial o desenvolvimento de estratégias que envolvam desde a pré-leitura até a preparação para a compreensão, pois reforçariam o aprendizado autônomo e significativo. Nas oficinas curriculares, os alunos devem vivenciar atividades orais e escritas que favoreçam o domínio efetivo das funções comunicativas da língua, priorizando a comunicação, o repertório vocabular e a estrutura da língua estudada.

As diretrizes das escolas do tempo integral ainda sugerem que em relação ao trabalho nas primeiras duas séries, devem-se expor aos alunos canções, poesias, rimas, histórias e outros gêneros textuais de forma lúdica, visando dessa forma um primeiro contato com o “som” da língua ensinada. Acreditando que a partir da oralidade haverá o desenvolvimento do vocabulário, juntamente com a familiarização da estrutura gramatical.

### **Informática Educacional**

A oficina curricular “Informática Educacional” tem a intenção de levar o aluno do Ensino Fundamental, segundo ciclo, a um contato com diversas tecnologias. Ao articular o uso do computador com os demais recursos disponíveis nas esco-

las e nas diversas áreas do conhecimento, amplia-se o significado da utilização das mídias como ferramentas para o desenvolvimento de ideias e projetos, tornando-as elementos de seu cotidiano.

Para resolver essas questões, as diretrizes acreditam que seria necessário ofertar uma educação reflexiva que faça frente às reais possibilidades das diversas mídias e isso se consegue ao analisá-las e apresentá-las nas salas de aula, discutindo com os alunos seus aspectos positivos e negativos, suas possibilidades e limitações, de acordo com o objetivo de uso, sempre partindo da visão de que os alunos também têm contribuições a dar. Tal postura pode ajudá-los num avanço crítico porque favoreceriam o desenvolvimento de uma competência para atribuir significados às informações e favoreceriam na utilização das tecnologias adequadas para resolver problemas de seu cotidiano.

O objetivo principal da oficina seria o de criar uma possibilidade ao aluno para que seja capaz de utilizar as tecnologias de informação e comunicação da forma mais adequada à realização de suas ações como estudante e como cidadão. Dessa forma, a oficina tentará fazer com que o aluno compreenda o funcionamento e a maneira correta da utilização de equipamentos como o computador e também de softwares, e em suma, tudo o que compreende ao domínio dessas tecnologias.

Para que as oficinas de “Informática Educacional” sejam possíveis, a escola deverá contar com um laboratório de multimídia que possua um número mínimo de computadores para os alunos, também com alguns outros equipamentos necessários para a aula. Porém também ditam que na ausência de uma sala que comporte todos os recursos de multimídia, pode-se organizá-lo em outras salas. As escolas que não possuem esse ambiente devem iniciar suas atividades com a oficina com os recursos disponíveis, adequando as atividades pedagógicas a sua realidade.

Os procedimentos metodológicos sugerem que o estímulo de um trabalho interdisciplinar lúdico e criativo. As atividades possíveis vão de criações de desenhos e textos, utilizando diversos programas de computador à criações de sites, blogs e jornais escolares. Também visando o aprendizado da pesquisa e de maneiras de se montar apresentações e seminários com esses recursos.

O professor dessas oficinas deve ser habilitado num curso superior e ter domínios básicos de informática e também fazer uso de tecnologias de informação e comunicação em geral, além de ter realizado alguns cursos oferecidos pelo NRTes das Diretorias de Ensino.

## Aulas observadas

O professor possui formação em biologia, atuando como professor de Informática Educacional na Escola Estadual Carolina Francini Burali, como possui formação e conhecimento na área da informática foi selecionado para assumir as aulas.

O objetivo da oficina de informática educacional seria, para o professor, o de levar o aluno a ter uma experiência maior com o uso do computador, visando gerar uma capacitação que vai além do simples uso da internet – que não passa dos sítios de relacionamento – e dos programas básicos. A oficina então visa processos de desinstalação e instalação de computadores, mostrando seus diferentes componentes e suas funções. O professor foca também a prática da digitação e formatação de textos, que julga ser importantíssimo para quaisquer atividades futuras que os alunos podem vir a fazer.

A sala de informática da Escola Estadual Carolina Francini Burali é bem equipada, podendo comportar todos os alunos de uma turma, divididos em duplas em cada máquina. A sala também funciona fora dos horários de aula para os alunos que queiram utilizar a internet para fazerem trabalhos ou para o lazer. Quem cuida dessa organização é um aluno que atua como estagiário.

## Atividades Artísticas

Seguindo o que é ditado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, onde a arte seria um modo privilegiado de conhecimento e aproximação dos indivíduos de diversas culturas, favorecendo o reconhecimento de semelhanças e diferenças num plano que vai além do discurso verbal. As diretrizes estabelecidas para as oficinas de artes devem ter em foco que a arte é a área de conhecimento humano, patrimônio histórico e cultural da humanidade e que enquanto linguagem, a arte é um sistema simbólico de representação.

Logo, o objeto de conhecimento da arte seria o próprio universo artístico. O objeto de estudo da área é a linguagem, especificamente as Artes Visuais, Teatro, Dança e Música, cada uma delas nos oferecendo um olhar diferente.

Portanto, as diretrizes acreditam que o acesso dos conhecimentos sistematizados das diferentes linguagens possibilitaria aos alunos interagir no mundo de uma forma diferenciada através de múltiplas leituras e diálogos críticos com o universo em que vivem.

Visando que aulas de artes já são ministradas no currículo básico, as oficinas devem focar, portanto, cada uma das linguagens artísticas separadamente. As diretrizes propõem então ao longo das quatro séries dos ciclos I e II: 5ª série: dança; 6ª série: música; 7ª série: artes visuais; 8ª série: teatro.

Os procedimentos metodológicos devem compreender alguns pontos sugeridos visando o conhecimento, a apreciação e por último, a realização dessas quatro linguagens artísticas, também promovendo uma reflexão, de forma que proponha-se o entendimento da arte como um produto da história e das multiplicidades da cultura humana. Dessa forma, as oficinas também devem montar panoramas envolvendo diferentes obras e expressões artísticas, para que dessa forma, o aluno possa refletir sobre o momento de sua concepção.

As atividades artísticas nas oficinas curriculares dos ciclos I e II, por suas características particulares, necessitam de professores com disponibilidade de tempo para capacitações e interesse em desenvolver oficinas diferenciadas nas linguagens da arte – Música, Teatro, Dança e Artes Visuais, atendendo a alguns requisitos mínimos como formação específica e conhecimento dos diferentes campos propostos.

### **Aulas observadas**

#### **Professor número “1”**

As aulas de arte nas oficinas seguem o cronograma regular, oferecido pelo Estado de São Paulo através dos caderninhos. Nas palavras do professor: “Devido a proposta da secretaria de educação que os professores são obrigados a ‘engolir’ esse ritmo de trabalho conciliado parou para que se desenvolvesse o projeto com música experimental.”

Na aula observada foi exibido o filme *Stomp* (HBO, 1997) onde é mostrado o concerto de músicos que usam como instrumentos materiais comuns como vassouras e baldes. O intuito da exibição do filme seria o de preparar os alunos para a produção de instrumentos e organizarem-se para fazer músicas, que seriam apresentadas num evento organizado pela Diretoria Estadual de Educação do Município de Assis como programado, visando a orientação para que se trabalhassem com o tema Música em todas as oficinas.

#### **Professor número “2”**

A aula se baseou num filme que ensina como se produzir filmes e peças. O professor se comprometeu com o projeto de produção de um curta metragem

com os alunos, logo o filme faria com que os alunos tivessem conhecimentos para produzir um filme.

### Atividades Esportivas e Motoras

As oficinas de “Atividades Esportivas e Motoras” deverão ter um cunho prático, acreditando que tal prática, assim como ocorre durante o componente curricular, representa o laboratório de experiências motoras pelo qual o aluno deverá vivenciar diversas categorias da cultura de movimento.

As informações adquiridas e os conhecimentos construídos durante a aula de Educação Física do Currículo Básico devem favorecer a manifestação da prática durante as oficinas. Dessa maneira, as experiências motoras iniciadas durante o desenvolvimento do componente curricular encontram o espaço fértil nas oficinas para a concretização da atividade física. Espera-se com isso, que os alunos criem o hábito de praticar regularmente variadas atividades físicas. Assim, nessas oficinas, pode-se entrar em contato com alguns elementos da cultura de movimento.

As informações socializadas nas aulas de Educação Física devem ganhar espaço para a manifestação durante a realização das oficinas, propiciando ao aluno a prática regular da atividade física, com os benefícios oriundos de sua execução.

O profissional candidato para as oficinas necessita ser formado em Educação Física atentando a sua formação continuada, também deve atuar como licenciado em situações distintas do currículo escolar, preocupando-se com a socialização do saber escolar que compete à Educação Física. Deverá também deter conhecimentos específicos, principalmente quando se tratar dos diversos esportes.

Esse profissional deve saber lidar e trabalhar a partir das diferenças dos alunos numa classe heterogênea, propondo o crescimento individual dos discentes pela inserção no coletivo. Deve propor desafios na prática motora (resolução de problemas) a serem resolvidos segundo o desenvolvimento motor, as experiências vivenciadas e respeitando as limitações individuais valorizando os avanços rumo aos objetivos da constituição da própria oficina.

### Aulas observadas

A proposta das aulas de Educação Física nas oficinas seria basicamente a mesma das aulas regulares, porém o professor dá mais ênfase no movimento e no esporte, deixando a teoria a encargo das aulas regulares.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

O professor se mostrou ativo na proposta dada pela diretoria de educação, organizando coreografias musicais com os alunos interessados.

## CONCLUSÃO

Através das leituras feitas sobre as teorias e das observações e entrevistas realizadas pode-se notar o distanciamento entre as propostas, e além de tudo, da proposta do Estado de São Paulo e a sua implementação.

A concepção das ideias dos centros educacionais, lançadas por Anísio Teixeira em 1948 visava uma reformulação do sistema educacional, ocorrente de uma realidade vivenciada no Estado baiano. A escola estava desvalorizada, podendo notar tal fato de os alunos ingressos ao ensino secundário serem de quase metade dos que ingressaram nas escolas primárias. O sistema idealizado por Anísio Teixeira deveria ser, portanto um sistema realmente de educação. Sistema esse que seria abraçado também por Darcy Ribeiro.

As escolas-parque pensadas por Anísio Teixeira, e os centros integrados de educação pública (CIEPs), propostos por Darcy Ribeiro propugnariam a ampliação do tempo escolar através da prática de atividades esportivas, artísticas, que envolvam o aprendizado de algum ofício, entre outras.

As escolas-parque foram estabelecidas nos anos de 1940 e 1950 na nova capital. Esse sistema possuiria duas instalações: as escolas nucleares e os parques escolares, tendo o aluno a obrigação de frequentar as duas instalações em dois turnos: primeiro recebendo o ensino, e depois, em ambiente propriamente aparelhado, receberia o que Anísio Teixeira define por educação social e outros auxílios.

As análises, observações e conversas com professores nos levaram a crer que a *Escola de Tempo Integral* se aproximaria muito mais a uma simples extensão do horário das aulas, seguindo ainda o currículo e os parâmetros deficientes da educação que se perpetuou ao longo do tempo se afastando, dessa forma das propostas das *Escolas Integrais*, que visavam mesmo o desenvolvimento do aluno em todo o sentido da acepção de *integralidade*. O que se observa hoje na prática, no entanto seria o fato de que essa “integralidade” primeiramente proposta para a formação plena do aluno teria sido em algum momento apenas em uma integralidade temporal passada pelo aluno na escola, no período matutino e vespertino.

Pode-se com isso fazer uma reflexão nas propostas para as *Escolas Integrais* no Estado de São Paulo se chamarem *Escolas de Tempo Integral*, dando a ideia de

que a grande mudança se dá na questão do montante de tempo passado no espaço escolar, podendo também ser ressaltado o fato de algumas pessoas apelidarem as Escolas do Tempo Integral de “*crechões*”, onde pode ser entendido como um espaço onde os alunos ficariam para que seus pais não se preocupassem com eles enquanto trabalhariam ou fariam outras atividades.

Porém, no que diz respeito ao cumprimento das diretrizes da Escola do Tempo Integral e também no próprio funcionamento da escola, o Escola Estadual Carolina Francini Burali consegue se mostrar pleno. No que diz respeito aos contra turnos pode-se até contestar o entendimento da proposta por parte de alguns docentes responsáveis pelas aulas. Observa-se que as aulas ministradas durante os horários destinados as oficinas muitas vezes são extensões das aulas regulares, fugindo totalmente da premissa que visa o suporte educacional expandido.

Pode-se usar como exemplo também o caso observado nas oficinas curriculares “Hora da Leitura” ministradas por três professores diferentes. Cada um deles atendeu as propostas previstas pelas diretrizes visando formação de leitores, através do desenvolvimento da criança ao gosto pela leitura mediante a uma experiência que esteja em contato com o ato de ler. Como os procedimentos metodológicos sugerem que a oficina “Hora da Leitura” podem ser feitas de formas mais ou menos livres, visando a preferência do professor, atendendo ao preceito básico de formação de leitores, e estando em sintonia com o projeto pedagógico da escola, logo o professor pode lançar mão de diferentes atividades que se relacionem à prática da leitura.

As oficinas de “Hora da Leitura” observadas se mostraram totalmente distintas entre si. Em um primeiro momento, a aula se deu através de jogos de músicas que tinham como objetivo fazer os alunos tentarem descobrir que filmes e novelas pertenciam. Esse professor preferia deixar sua oficina correr de forma livre, deixando os alunos ouvir suas músicas de preferências e trabalhar com eles a partir daí.

No segundo caso, o professor levava a sala de aula uma série de livros didáticos oferecidos pelo Governo do Estado, fazendo-os copiar os textos pretendidos e após isso, fazendo-os participar de uma leitura conjunta, em voz alta. Nesse caso não se pôde deixar de observar que a oficina se pareceu muito com qualquer aula de Português regular para alunos do ciclo I.

No terceiro caso o professor oferece aos alunos recomendações de livros que existem na própria biblioteca da escola, cada aluno recebe uma recomendação

seguindo o seu interesse. A aula se dedica então à leitura dos livros escolhidos pelos alunos, seguida de conversas em roda sobre as impressões obtidas de cada um pelas leituras.

Em todos os casos, os parâmetros das diretrizes curriculares da Escola do Tempo Integral são atendidos, cada um de forma distinta, mostrando como os professores possuem certa liberdade para ministrar as oficinas de acordo com os seus próprios gostos e atributos, mesmo que com menor ou maior grau de efetividade.

Foi apresentado ao final do projeto, junto aos professores da escola, as propostas fomentadoras e suas conclusões aos professores e coordenadores da escola. Grande parte dos professores estava presente. Primeiramente foram expostos alguns aspectos da Escola Integral teorizada por Anísio Teixeira e falado como algumas experiências do Ciep se deram no RJ. Após isso foi comentado o artigo de Jaqueline Moll e sobre como o projeto se baseou na proposta lançada nesse artigo.

Por fim, depois de algum desinteresse mostrado pelas partes teóricas pela grande maioria dos professores presentes, quando se concluiu que as Escolas do Tempo Integral propostas pelo Estado de São Paulo se alinhavam pouco com as propostas teóricas de Anísio Teixeira e que podem ser consideradas meras extensões do tempo passado pelo aluno na escola, os professores tomaram suas posições, concordando com a constatação e indo além. Todos que se pronunciaram disseram que o termo “Crechão” deveria ser usado sem medo quando falamos de *Escola do Tempo Integral*, que não passaria de um modelo parecido com o das creches do ensino básico infantil.

Outro ponto ressaltado foi o fato de ser sabido que no ano de 2013 será implantado no estado 16 escolas piloto (onde se entende que seguirão com o projeto de tempo integral), onde os professores terão que se dedicar totalmente à função mediante à um aumento salarial significativo. Porém constataram que esse fato poderia ser uma jogada política do partido PSDB em ano pré-eleitoral e que como ocorrem em todos os anos parecidos, há um investimento aparente maior, que declinaria num futuro. E que para que as Escolas de Tempo Integral pudessem funcionar devidamente, até mesmo da forma em que os parâmetros do Estado ditam, deveria haver um investimento maior e dados mais subsídios. O exemplo utilizado por um professor foi o de que não daria para montar um projeto real de teatro apenas com papel pardo.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

O relatório do projeto foi lido pela coordenação em reunião com o corpo docente da escola. Não foram feitas críticas, mas foram constatados pontos onde as opiniões expressas no relatório e da coordenação se alinharam, no que diz respeito ao fato de somente a escola ser integral no tempo e não na sua efetividade quanto à proposta de ação.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Brasília, Ministério da Educação/SECAD/DEIDHUC, 2009.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, aug. 2010.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. *CADERNOS Cenpec*, n. 2, Educação Integral – 2º semestre, 2006.

MOLL, J. Um Paradigma Contemporâneo para a Educação Integral. In: *Pátio – Revista Pedagógica*, ano XIII, ago./out. 2009, n. 51. Porto Alegre: Ed. Artmed.

NUNES, C. Anísio Teixeira: a poesia da ação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 16, p. 5-18, abr. 2001.

SÃO PAULO. Diretrizes da Escola de Tempo Integral. Secretaria de Educação/Coordenação de Estudos e Normas Pedagógicas, 2006.