ANEXO AO PROCESSO 303/94 - C.M.

ANTONIO FRANCISCO MARQUES

O TRABALHO COLETIVO NA ESCOLA PÚBLICA E A QUESTÃO DA QUALIDADE DO ENSINO

MFN=12339

ANTONIO FRANCISCO MARQUES

1410000936

O TRABALHO COLETIVO NA ESCOLA PÚBLICA E A QUESTÃO DA QUALIDADE DO ENSINO

T-936

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências de Marilia, da Universidade Estadual Paulista, para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Dr. José Misael Ferreira do Vale.

MARILIA
1999

Fac. de Filosofia e Ciências
BIBLIOTECA
Campus de Marília

Nº cham 371.01
M357t
FFC

Nº Tombo 936-Tese
Aquisição D
Preço R$ 5,00
Data 09/11/99
Proced. de autor

Ficha catalográfica elaborada por
DIVISÃO DE BIBLIOTECA E DOCUMENTAÇÃO
UNESP - Bauru

371.01
M315t

Marques, Antonio Francisco
O trabalho coletivo na escola pública e a questão da qualidade do ensino / Antonio Francisco Marques. -- Marilia, 1999.
191 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia, Ciências de Marilia.

1. Educação 2. Trabalho coletivo 3. Qualidade de ensino 4. Cultura democrática. 5. Universidade Estadual Paulista 4. Faculdade de Filosofia Ciências de Marília I. Título

Para

- meu pai que não conheceu escola, mas soube valorizá-la para os filhos;
- minha mãe que sempre testemunhou com palavras e ações que é possível transformar;
- minha esposa com quem compartilho a minha existência.

Agradecimentos

A Deus
Ao meu orientador e meus professores
Aos meus familiares
Aos meus amigos e colegas
À CAPES

Todos, parceiros de sonhos, lutas e realizações

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

JOÃO CABRAL DE MELO NETO

unesp

SUMÁRIO

Resumo 7
INTRODUÇÃO 8

CAPÍTULO 1 - AS TRANFORMAÇÕES SOCIAIS DA MODERNIDADE E A UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR *14*

1. A escola como conquista da Modernidade 16
2. A sociedade brasileira e a democracia negada 23
3. A educação escolar como direito usurpado 28
4. Os limites e as possibilidades da educação 41

CAPÍTULO 2 - A ESCOLA REAL: INVESTIGAÇÃO SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA 51

1. Bases metodológicas da pesquisa 51
2. Apresentação da pesquisa 59
   A Escola e seu espaço físico e social 59
   A Escola como espaço de trabalho e estudo 64
   As dificuldades da Escola para implementar uma ação escolar coletiva 72
   O trabalho interdiscíplinar na Escola 85
   A organização do espaço educativo escolar e o uso dos recursos pedagógicos pela escola 92

CAPÍTULO V -- ANÁLISE DA PESQUISA: PENSANDO A PRÁTICA ESCOLAR 105

1. A educação escolar e participação 106
2. A escola pública e o resgate da identidade cultural das classes populares 118
3. O espaço educativo escolar como locus de construção de relações democráticas 131
4. As mudanças do sistema de ensino público paulista 138

CONSIDERAÇÕES FINAIS 154

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 170

Anexos 176

ABSTRATCT 191

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir a melhoria da qualidade do ensino fundamental público, através do trabalho coletivo que resulte na criação de uma cultura democrática no interior das escolas.

A pesquisa aponta que a concretização desse projeto passa necessariamente pela efetivação de mecanismos e práticas que garantam e incentivem a participação coletiva de todos os segmentos envolvidos no cotidiano escolar (especialistas, administradores, professores, alunos, pais e comunidade) com vista a democratização gestão e das práticas pedagógicas escolares.

A construção deste processo participativo dá condições objetivas para que os estabelecimentos escolares construam a sua autonomia, condição para a superação da tradição de políticas educacionais doadas, por políticas educacionais negociadas entre os protagonistas que constróem a escola pública em seu cotidiano e o Estado.

INTRODUÇÃO

O objetivo desta tese é investigar as possibilidades existentes na escola pública de criação de uma cultura democrática no seu interior, via trabalho coletivo, instrumento para viabilizar a qualidade no ensino por ela oferecida a todos os segmentos sociais que a freqüentam.

Entre outras questões, o trabalho procura responder:

- como se deu o processo de escolarização na Modernidade e qual foi o papel da escola nas transformações sociais ocorridas no período?

- como as contradições do processo de escolarização brasileira se manifestam no interior da escola pública, isto é, nas condições concretas da escola existente?

- como pensar em educação de qualidade para as classes populares, isto é, a educação da quantidade com qualidade na escola existente?

Não seria nenhum exagero afirmar que um dos maiores desafios da sociedade e do Estado brasileiro neste final de século, está em garantir e implementar políticas educacionais públicas, que possibilitem a todos a educação básica. Este desafio não é apenas do Brasil, mas de todas as sociedades contemporâneas que se vêem cada vez mais pressionadas pelas novas exigências sociais, econômicas e culturais, geradas pelas transformações implementadas e em curso neste final de século.

Se mesmo nas sociedades ricas e com algumas exceções nos países pobres, que já conseguiram garantir às suas populações, escolarização básica efetiva, as novas exigências provocam inquietações, quanto mais para o Brasil que está longe de ter garantido a universalização e democratização efetivas, até mesmo do ensino fundamental para a população. Existe aqui o agravante de ter de efetivar um direito que possui um papel fundamental na sua própria concretização. A

educação básica, ao mesmo tempo que constitui um direito social que ainda está por ser conquistado pela maioria da população brasileira, desempenha papel imprescindível como instrumento de luta, desses grupos sociais, para existirem como cidadãos.

O discurso sobre a qualidade da educação ou do ensino tornou-se comum nos mais diversos meios. Ele perpassa pelas discussões em rodas sociais de amigos às declarações dos organismos internacionais (UNESCO, UNICEF, Banco Mundial e outros). Porém, os interesses e as motivações pela problemática educacional da qualidade têm conotações diversas e mesmo opostas para os vários interlocutores sociais - autoridades educacionais, organizações de professores, centrais sindicais, entidades empresariais, associações de pais e organizações de alunos.

Embora análises mostrem que tem predominado nos discursos e nas elaborações de políticas educacionais, a representação de que a construção de uma educação de qualidade, nas escolas públicas, passa necessariamente pela criação de uma cultura avaliativa e do sucesso no seu interior[1], eu me posiciono neste trabalho postulando a concretização de um ensino de qualidade passe e se expresse necessariamente pela criação de uma cultura democrática, permeando as relações pedagógicas e sociais que ocorrem no cotidiano escolar, que corresponda às demandas educacionais concretas dos grupos sociais que as freqüentam. E, a mediação possível desse projeto é a articulação da ação coletiva de todos os envolvidos direta e indiretamente na ação educativa da escola.

Por cultura democrática que a escola tem necessidade de criar, entendo um clima que possibilite, de modo concreto e eficaz, a educação para a democracia. A realização desse processo não se faz apenas em nível teórico mas como prática vivida no cotidiano escolar. Expressando-se na concretização de um clima de respeito, de valorização e participação de todos, nas ações e decisões

[1] ARENA, 1997, p.131--2.

unesp

que direta ou indiretamente estão relacionadas com suas vidas. Esse espaço seja garantido principalmente aos alunos.

Seria um contra-senso acreditar que dentro de uma estrutura onde predomine relações humanas autoritárias, seja possível aos educandos a internalização dos valores democráticos de respeito pelas diferenças, de participação nas decisões políticas, de espírito de solidariedade humana.

Para BENEVIDES,[2] o processo de "educação para a democracia comporta duas dimensões: a formação para os valores republicanos e democráticos e a formação para tomada de decisões políticas em todos os níveis". A criação de uma cultura democrática estaria ligada intrinsecamente a essas dimensões por ela apontadas. Ainda, para a autora três elementos são imprescindíveis para compreensão do processo de educação para a democracia:

> 1. a formação intelectual e informação -- (...) trata-se do desenvolvimento da capacidade de conhecer para melhor escolher. (...) A falta, ou insuficiência de informações reforça as desigualdades, fomenta injustiças e pode levar a uma verdadeira segregação. (...).
> 2. a formação moral, vinculada a uma didática dos valores republicanos e democráticos, que não se aprendem intelectualmente apenas, mas sobretudo pela consciência ética, que é formada tanto de sentimentos quanto de razão; é a conquista de mentes e coração.
> 3.a educação do comportamento, desde a escola primária, no sentido de enraizar hábitos de tolerância do diferente ou do divergente, assim como o aprendizado da cooperação ativa e da subordinação do interesse pessoal ou do grupo ao interesse geral, ao bem comum.

De modo concreto, a criação de uma cultura democrática na escola pública brasileira se articula e se expressa com e na universalização do acesso à escola para todos, com a democratização da gestão das instituições escolares e com a democratização das práticas pedagógicas, desenvolvidas no interior das mesmas.

Enfim, a criação da cultura democrática implica em assumir compromisso com um olhar diferente que contemple, necessariamente, estratégias de controle da ação que se efetiva na escola, em especial na escola pública: seu

---

[2] BENEVIDES, 1998, P. 167-8.

funcionamento, a avaliação do projeto pedagógico, o acompanhamento de sua dinâmica educativa, que precisam ser consideradas como tarefas constitutivas de um novo "que fazer" educacional. Aí estão envolvidos não só os agentes educacionais mas também os alunos, pais e a comunidade em que se insere a escola.

O trabalho pedagógico coletivo é a estratégia de ação necessária para a concretização desta proposta. Isto é, a concretização de um projeto político-pedagógico de uma escola pública, que responda às aspirações e necessidades concretas dos grupos sociais que a freqüentam, que em sua grande maioria são representados pelas crianças e jovens oriundas das classes sociais populares.

Ao discutir algumas questões da organização do trabalho escolar, PIMENTA[3] postula que a organização da escola deve ser coletiva. Seria o melhor caminho para a realização do trabalho pedagógico, no sentido de qualificação da escola pública, na construção de um projeto político-pedagógico, para a formação do aluno como cidadão.

Se o objetivo é melhorar a qualidade do processo educativo, é impossível não levar em conta a questão da relação família/escola, segundo GOMES.[4] Para esta autora, o processo educativo tem caráter social, onde a educação familiar e a educação escolar são momentos diversos do mesmo processo, onde existem unicidade e diversidade, bem como continuidade e ruptura. Portanto, é preciso, apesar dos obstáculos todos, conciliar estes dois momentos.

A concretização dos objetivos da escola passa, segundo HYPÓLITO,[5] pela ação coletiva de seus integrantes. Para ele o trabalho coletivo é uma realidade contraditória, pois se a cooperação que lhe é inerente, surge dentro do capitalismo, como forma de organização do trabalho nas unidades produtivas, esse tipo de ação é um modo de garantir o poder, porém, à medida que essa condição de trabalho

---

[3] PIMENTA, 1993, p. 80.
[4] GOMES, 1993, p. 84-91.
[5] HYPÓLITO, 1991, p. 18.

unesp

reúne o coletivo dos trabalhadores, há a possibilidade destes articularem os seus interesses, o que vai favorecer a resistência à dominação.

Para SILVA JÚNIOR,[6] a escola pública tem uma grande diferença em relação à escola privada, pois não está para promover ascensões individuais dentro da estratificação social, mas, sim, garantir para as classes populares o acesso efetivo à educação básica. A concretização deste projeto materializa-se no trabalho coletivo, como resultado da integração dos trabalhadores da escola, envolvidos na construção social da escola.

Para a superação do individualismo do sistema de ensino e a dicotomização do trabalho pedagógico nas unidades escolares, onde os professores não passam de meros executores de planos elaborados pelos especialistas, VALE[7] sugere a criação de espaços, onde o coletivo possa organizar e consolidar uma ação conjunta de todos os agentes educacionais envolvidos na escola. Ainda mais, aponta que a única solução visível para a escola enfrentar os seus imensos desafios, com os quais defronta no seu cotidiano: é esta forma de organização do trabalho escolar.

Quanto ao aspecto metodológico, o trabalho procura inicialmente analisar a literatura pertinente às dimensões do processo educativo escolar, envolvidas pelo objeto de estudo (qualidade da educação escolar, cultura democrática e trabalho pedagógico coletivo) e, posteriormente, à condução de um trabalho de campo.

O trabalho ora apresentado está organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, há uma discussão da literatura, relação entre a educação escolar e a sociedade. Tendo como referência a escolarização como direito social das conquistas libertárias, que marcam a Modernidade, eu procuro estabelecer a diferenciação que a escolarização toma na sociedade brasileira em decorrência dos seus determinantes históricos.

---

[6] SILVA JÚNIOR, 1990, p. 145.
[7] VALE, 1993, p. 113.

unesp

O segundo capítulo descreve a minha entrada no campo de estudo, as bases metodológicas (método, procedimentos) utilizados para o levantamento e análise dos dados da pesquisa. E, finalmente, a exposição dos dados referentes ao objeto de estudo levantados através de observação e entrevista, realizadas no espaço escolar pesquisado.

No terceiro capítulo, com base nas referências da literatura apresentada no primeiro capítulo e de novas referências e nos dados da pesquisa de campo realizada, há discussão da problemática da escola pública.

A conclusão do trabalho, tendo como referência as possibilidades de reconstrução de uma escola pública necessária, a partir da escola existente, defende a criação de uma cultura democrática na escola, através do trabalho pedagógico coletivo.

Capítulo 1

AS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS DA MODERNIDADE E A UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

A razão pela qual inicio este trabalho pela caracterização da Modernidade, está no fato de a escolarização obrigatória ter surgido em decorrência das transformações ocorridas no período. Praticamente, seria impossível entender o caráter hegemônico que a educação escolar tomou sobre outras formas de educação, sem referência às transformações econômicas, políticas, sociais e culturais que marcaram esse período histórico, que se estende pelos últimos três séculos. Se estas demandas levaram à criação da escola como uma instituição especializada para a educação das crianças e jovens, ela foi e continua sendo condicionada pelas transformações estrutururais e conjunturais das sociedades onde ela está inserida.

A Modernidade se caracteriza pela criação e disseminação de um estilo e costume de vida que se espalha pela Europa, no século XVIII e que gradativamente se torna mais ou menos hegemônica no mundo todo. Ainda que muitos afirmem que a Modernidade está no fim, com o aparecimento de outro sistema, GIDDENS está convicto de que se trata apenas de uma fase em que as conseqüências da Modernidade se fazem acentuadas, ou mesmo "mais radicalizadas e acentuadas do que antes", sem negar que possa estar havendo o delineamento de uma ordem qualitativamente diferente da atual.

Para ele, a Modernidade trouxe mudanças nunca vistas em períodos anteriores. O indivíduo é totalmente desvencilhado da ordem social tradicional. E este processo se dá tanto no plano extensivo, no sentido de ter estabelecido

interconexão global entre as comunidades humanas, como no plano intencional, com transformações na existência cotidiana, nas dimensões mais íntimas e pessoais.[8]

A série de mudanças e transformações radicais realizadas na cultura , na economia e na política, nos tempos modernos, possibilitaram ao homem confiar na própria capacidade de conhecimento e de submeter ao pensamento a realidade existente, passando a ser o responsável pelo próprio desenvolvimento.[9]

Estas mudanças significaram o anúncio e a implantação de um mundo novo. O pensamento esteve até aquele momento histórico submetido à realidade, sendo a sociedade e a política vistas como uma ordem natural e divina, à qual todos deveriam se submeter. A grande arma de contestação do *status quo* será a razão. Neste momento, segundo LEFEBVRE, o homem ou o pensamento "quis e acreditou poder sobrepujar o destino, domesticar a realidade, dominar suas leis".[10]

Estas transformações ocorreram de maneira lenta e gradual dentro da ordem estamental existente. As "relações sociais feudais e a forma de trabalho correspondente geraram, lentamente, um novo caldo de cultura , assentando as bases de um pensamento revolucionário e de sua expansão, oferecendo à rebeldia os fundamentos de um êxito que iria desembocar em novas relações sociais e de trabalho".[11] Assim, gradativamente dentro da ordem existente, as transformações econômicas permitem a emergência, o aparecimento e a consolidação da ordem burguesa; o desenvolvimento da burguesia trará a contradição à outra classe fundamental, o proletariado, que se oporá ao sistema capitalista. Enfim, surge uma nova ordem socioeconômica: o capitalismo.

Essas conquistas geraram outros avanços, o que na prática social, possibilitou "que se chegasse às idéias modernas de sociedade civil, um outro corpo social que existe porque há homens ciosos de seus direitos; e existe a despeito do Estado". Os ideais liberais se disseminaram da Europa para outras

---

[8] GIDDENS, 1991, p. 11-3.
[9] MARCUSE, 1988, p. 17.
[10] LEFEBVRE, 1991, p. 28
[11] SANTOS, 1992, p. 10.

unesp

regiões. Posteriormente, essas conquistas sociais e políticas se ampliaram sob o efeito dialético das revoluções socialistas. Enfim, a criação e consolidação plena da cidadania nos países onde existe, de fato, se dá por um processo lento de lutas e aprendizagens.

Há uma evolução que garante inicialmente os direitos individuais, o indivíduo passa à condição de membro do Estado-nação. Pelas reivindicações e lutas posteriores, são garantidos aos cidadãos o direito de associação para defesa dos próprios interesses, isto é, os direitos coletivos. Finalmente, estas sociedades passam a concretizar os direitos sociais, garantia de satisfação das necessidades mínimas, para a sobrevivência e desenvolvimento pleno do ser humano.[12]

A educação está incluída neste último conjunto de direitos. Ela constitui uma conquista imprescindível para garantir ao indivíduo a sua humanização. A relevância da educação escolar é reforçada pelo fato deste direito social possuir dimensão instituinte. Isto é,

> a educação é um dos principais instrumentos de formação da cidadania, sendo entendida como a concretização dos direitos que permitem ao indivíduo a sua inserção na sociedade. Assim, a educação enquanto instrumento, social básico, possibilita ao indivíduo a transposição da marginalidade para a materialidade da cidadania. Ela é um dos atributos, faz parte da sua essência. Não é possível pensarmos em sua conquista sem educação[13].

1 A escola como conquista da Modernidade

A escolarização como forma predominante do processo educativo das crianças e jovens, é um fenômeno muito recente se comparada com o itinerário histórico da humanidade. Praticamente, os primeiros sistemas nacionais de ensino são implantados a partir da metade do século passado. Portanto, representa um acontecimento muito recente na história dos países que foram pioneiros nos projetos de universalização da escola básica. A escolarização brasileira é um fenômeno ainda muito mais recente, tanto que não conseguimos ainda universalizar o ensino fundamental. Se o Brasil conseguiu matricular mais de 90% de sua

[12] SANTOS, 1992, 9.
[13] SILVA,, 1998, p. 191.

unesp

população entre 7 e 14 anos, 29% dos alunos matriculados deixam a escola antes da 5ª série.[14]

Na Modernidade, praticamente nos últimos três séculos, a escolarização passa a ser a forma principal de educação, pela combinação de fatores, como progresso dos setores industriais e setores do comércio, a urbanização crescente das populações, a mobilidade geográfica e social - reforçadas pelas perturbações industriais - influências religiosas, ação do Estado, as reivindicações da classe operária e outros. Entretanto, "nenhum dos fatores explicam as defasagens na alfabetização: todos eles combinam-se de maneiras bem específicas, de acordo com regiões e nações".[15]

Não existiam, ainda neste momento histórico, as instituições escolares no sentido que temos no presente. Para o povo, a vida é que tinha importância educativa. Os conhecimentos técnicos e práticos eram dados pela vida profissional no seio das famílias e nas organizações de ofício. As ações dos homens na vida social eram orientadas pelos valores transmitidos pela religião.[16] Para MANACORDA, a partir das transformações do início da Modernidade, com reflexos sobre as instituições educativas, é que se pode falar de "escola" no sentido moderno. Antes, nas suas palavras, só as classes possuidoras tinham uma instituição específica para a sua formação. As classes produtivas não possuíam um espaço educativo para as suas crianças e jovens.[17]

Quando essa antiga ordem é rompida e substituída pelo capitalismo, as transformações econômicas afetam também as relações entre as pessoas. Elas passam a ser eminentemente sociais:

> a sociedade deixa de se organizar segundo o direito natural e passa a organizar segundo o direito positivo que é estabelecido formalmente por convenção contratual e se traduz em Constituições escritas. Esse fenômeno , aliado à incorporação da ciência ao processo produtivo, através da indústria, irá implicar a exigência da disseminação da escrita. Com efeito, assim como o direito positivo expressa por escrito, a ciência também implica o código da escrita, já que não existe ciência oral. Em

[14] FALCÃO, 1998, p. 5.
[15] Cf. PETITAT, 1994, p. 151-2 e SAVIANI, 1991, p.. 98-99.
[16] MANACORDA, 1991, p.115.
[17] Id., 1986, p. 116.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

> conseqüência, a forma escolar da educação deixa de ser forma secundária e subordinada e passa a ser a forma dominante e principal de educação. É, pois, a partir da modernidade que educar passa ser, fundamentalmente, escolarizar. Assim, não é por acaso que é exatamente a sociedade burguesa que irá levantar a bandeira da escola pública, universal, gratuita, obrigatória e leiga.[18]

No séc. XVII, a educação escolar pública torna-se política, deixando de ser apenas preocupação de alguns pensadores da época; passa a ser parte dos debates políticos das assembléias representativas. A temática não surgiu por "geração espontânea" na cabeça desses interlocutores, mas, sim, em conseqüência das novas exigências econômicas e políticas da conjuntura da época. Eles foram apenas os intérpretes de uma realidade que se fazia presente. Se as transformações econômicas possibilitaram a consolidação da burguesia, suscitam nela o desejo e a necessidade de romper com o ordenamento político existente. A nova classe já não se contentava apenas com poder econômico, havia necessidade de ter, também, o controle das decisões políticas.[19]

Para que isto se concretizasse, era preciso desfazer-se dos antigos aliados: as monarquias absolutas. Os segmentos progressistas da burguesia (liberais-democráticos) anteviram na instrução escolar para o povo, o caminho para a ruptura, para a consolidação e a manutenção da nova estrutura estatal desejada: o Estado liberal. A universalização da educação escolar torna-se um dos princípios fundamentais do liberalismo.

Para os liberais, o Estado desempenhava a função de guardião da ordem social. Esse seu papel se estabeleceria, para FERREIRA,[20] "mediante leis e organismos próprios capazes de conciliar situações altamente conflitantes, mantendo a paz, protegendo os indivíduos, estabelecendo as justiça e atendendo às demandas sociais sem tocar nas relações de mercado".

Para que seu desempenho se concretizasse, segundo a autora, o Estado precisava da compreensão e lucidez dos cidadãos, em cuja formação o

---

[18] SAVIANI, p. 171-72.
[19] Cf. MANACORDA, 1989, p. 249.
[20] FERREIRA, 1993, p.153.

elemento fundamental seria a educação, pois sem as luzes da razão lhes faltaria capacidade para entender que a melhor atitude é acatar as normas do Estado". Para MANACORDA, as conquistas ideais da burguesia revolucionária do Setecentos com respeito à educação, podem ser sintetizadas em "universalidade, gratuidade, estatacidade, laicidade e, finalmente, renovação cultural e primeira assunção do problema do trabalho".[21]

As concepções dos ideólogos liberais quanto ao tipo de escola a ser oferecida, não eram convergentes. Para um segmento representativo desses pensadores, a educação proposta era elitista e classista. Ela não deveria ser igual para todas as classes. Propunham uma escola diferenciada com conteúdos adequados para cada classe. Por outro lado, liberais progressistas defendiam uma escola única para todos, "visando à equalização de oportunidades, vale dizer, visando à construção de uma sociedade aberta".[22] CONDORCET,[23] ao defender o direito de educação integral para toda criança, colocava que a sua gratuidade não era suficiente para garantir a educação dos pobres, visto que eles precisavam trabalhar. Era preciso manter um sistema de pensões e de distribuição de uniformes a esses alunos, para que pudessem freqüentar a escola.

A infância e a adolescência são uma construção sóciocultural praticamente deste período histórico - a Modernidade. Essa representação do desenvolvimento humano influenciou e foi influenciada pela escolarização. Antes, as crianças eram consideradas e tratadas como adultos em miniatura.

> Nos séculos XVII e XVIII, os movimentos culturais e religiosos como o Iluminismo e o Protestantismo deram lugar ao descobrimento da infância, sua consideração como etapa diferente da idade adulta e seu tratamento também diferenciado. À medida que concepções fatalistas e predeterministas da vida humanas vão desaparecendo, as pessoas sentem-se mais protagonistas da própria existência e atribuem um papel importante à educação das crianças. No final das contas, não é a mesma coisa acreditar que aquilo que uma pessoa vai ser encontra-se prefixadas antecipadamente por desígnios que escapam ao seu próprio controle, do

---

[21] MANACORDA, 1989, p. 269.
[22] CUNHA, 1989, p. 44-5.
[23] Ibid., p. 41.

> que acreditar que uma pessoa pode determinar o curso de sua vida e modificá-lo."[24]

No caudal das transformações, o antagonismo e os conflitos entre os capitalistas e o proletariado se fizeram cada vez mais presentes. As conquistas libertárias não se revelaram com a mesma conotação para duas classes sociais. Para uma, como para a outra, significaram rompimento dos velhos laços corporativos, se para a burguesia elas tiveram um sentido positivo de domínio sobre a sociedade. Para o moderno proletariado que surge, elas tiveram um sentido muito mais negativo que positivo, pois significou a perda da propriedade dos meios como dos processos de produção.[25]

Para ARROYO,[26] se na fase de ascensão da classe burguesa, o confronto da mesma foi com a aristocracia, no momento de consolidação de sua hegemonia, o embate passa a ser com outros atores sociais. E, o proletariado passa a contrapor à dominação burguesa. Para o autor, os primeiros tinham

> "Projetos sociais que apontavam em direção oposta ao projeto burguês e que eram radicais e perigosos por se situarem nas mesmas base do social que a burguesia situava sua transformação radical. Eram os projetos dos assalariados e dos outros setores, que não passavam fundamentalmente pela liberação dos vencidos da ignorância e da suposta irracionalidade. Eram projetos por vezes imprecisos, mas que apontavam não para o ideal de convívio dos vencedores, mas para uma sociedade diferente".

Assim, para MANACORDA, se no período do Setecentos, a temática da escolarização da sociedade passa a fazer parte da agenda política de vários países, no século XIX ela se faz agenda social. Diante da extrema expropriação que o sistema de produção capitalista submeteu as massas de operários, levando-as a perder o antigo referencial de controle da produção artesanal que possuíam, restando-lhes apenas a ignorância da fábrica, as operações repetitivas a que eram submetidas, condiçoes que exigindo muito pouco da capacidade intelectual do trabalhador e, conseqüentemente, não lhes dando nenhuma condição favorável ao

---

[24] PALÁCIOS, 1995, v.1, p. 10.
[25] MANACORDA, 1989, p. 271.
[26] ARROYO, 1996, p. 53.

unesp

seu desenvolvimento. Esta situação começa a se colocar como problema para o sistema produtivo. O trabalhador torna-se incapaz de se reciclar diante das novas exigências dos processso produtivos, resultantes das transformações econômicas, políticas e sociais e principalmente das mudanças tecnológicas. Os responsáveis pelo sistema produtivo percebem logo que tinham necessidade de um trabalhador flexível, capaz de se atualizar no domínio dos novos processos e instrumentos de produção. Na Inglaterra há casos de trabalhadores revoltados que passam a destruir as máquinas.

Ao lado dessas reações instintivas à exploração a que estavam submetidos, os trabalhadores também começam a se organizar, para se contraporem à exploração. Neste momento, pessoas preocupadas com as condições degradantes de trabalho do proletariado industrial e os próprios industriais defendiam a escolarização da sociedade como uma necessidade com/e/para avanço das forças produtivas. A formação técnica profissional passou a ser tema dominante da pedagogia moderna.[27]

A consciência dessas questões sociais vai refletir de modo favorável e reforçar a descoberta da infância e de sua valorização. PALÁCIOS[28] acentua como mais um êxito desse processo, a liberação das crianças do trabalho pesado e degradante a que estavam submetidas nas fábricas e minas nos últimos decênios do século passado.

O séc. XIX marca, na Inglaterra e França, a construção do ensino popular, no sentido de organização, diferenciação e distinção dos diferentes níveis de ensino. Na França, principalmente, os conflitos sociais e as mudanças políticas do período levaram a pedagogia a se ligar cada vez mais ao processo de evolução econômica e política. Quase todos os países que foram atingidos pelo processo de industrialização passaram a adotar políticas que possibilitassem a universalização da alfabetização no século XIX, através da gratuidade e obrigatoriedade do ensino,

---

[27] MANACORDA, 1989, p. 271-2.
[28] PALÁCIOS, 1995, p.11.

unesp

tanto que o século é considerado o da organização da educação popular.[29] O direito social à escola constitui uma das conquistas do lento processo de afirmação da cidadania na França e na Inglaterra.

O séc. XIX pode ser considerado o momento de ruptura, de dois períodos históricos: o da não-escola e o da escola.[30] Se até o final do séc. XIX as crianças eram incorporadas ao mundo do trabalho entre 7 e 12 anos, as novas exigências para o avanço dos processos produtivos dentro do processo de industrialização, deram relevância cada vez maior para a escolarização da população. Se inicialmente, essa conquista social era efetiva, apenas para os segmentos sociais ricos e médios, sendo os filhos dos trabalhadores, ainda, incorporados ao mundo do trabalho, na infância, gradativamente vai se implantando a educação escolar obrigatória para todos.

> Finalmente, os filhos dos operários passaram a adotar o mesmo estilo de vida, quando, conforme avançava o século, foi sendo introduzido, nos diversos países ocidentais, o conceito de escolaridade obrigatória, que se foi ampliando até chegar, na atualidade, na maioria dos países europeus, aos dezesseis anos. Não são poucos os rapazes e moças que continuam seus estudos, após a escolaridade obrigatória, permanecendo no sistema escolar vários anos mais.[31]

Ainda, segundo o autor, será no século XX que a adolescência, em decorrência do retardo na incorporação das crianças no mundo do trabalho, com a permanência mais prolongada no sistema educativo, assume o *status* de etapa diferenciada e específica do desenvolvimento humano, constituindo um grupo com cultura própria.

---

[29] LEON, 1974, p. 380.
[30] MANACORDA, 1991, p. 116.
[31] PALÁCIOS, 1995, p 265-6.

unesp

2 *A sociedade brasileira e a cidadania negada*

Os obstáculos para a escolarização de todos os segmentos da sociedade brasileira resultam de uma combinação de fatores relacionados com aspectos internos à escola - processo pedagógico, a organização e funcionamento das escolas - e a aspectos externos - sócio-econômicos e culturais. ROMANELLI[32] pontua que em geral se dá mais atenção aos fatores intra-escolares que aos fatores extra-escolares, que em sua opinião são os fatores mais determinantes do fracasso da escola.

Este enfoque, isto é, a maior relevância ou mesmo a falta de consciência dos fatores extra-escolares para o fracasso escolar na escola pública, tem várias implicações. Entre eles um aspecto que é importante realçar, é a criação de uma representação perversa das dificuldades do processo educativo escolar. Isto é, a responsabilidade pelo não sucesso da escola acaba sendo atribuída ao aluno, à família e/ou aos professores. Acaba sendo um jogo de responsabilidades que inclusive, coloca esses protagonistas do espaço escolar em posições antagônicas, onde se vêem até mesmo como adversários e não parceiros do processo educativo escolar.

Não há a percepção de que as dificuldades de aprendizagem dos alunos, o não envolvimento dos pais com a vida escolar dos filhos, as dificuldades e limitações da atuação profissional do professor são resultado das determinações concretas do contexto social nos quais estão inseridos. De certa maneira todos são vítimas de uma estrutura social perversa, que negligencia os direitos sociais mais elementares da maioria da população. A desqualificação da escola fundamental brasileira resulta da cidadania negada à maioria da população, o que explicita claramente o papel secundário dado pelo Estado às suas políticas sociais públicas.

O descaso do poder público reflete de maneira direta e indireta nas escolas públicas que atendem principalmente às classes populares. Os recursos insuficientes e mal gerenciados criam uma estrutura física de escolas insuficientes

---

[32] ROMANELLI, 1995, p. 13.

e precárias; a falta de uma política consistente e adequada de formação e valorização docente para o atendimento dessa clientela condicionam a qualidade de ensino oferecida. A precariedade de vida dos grupos sociais marginalizados, que os colocam até mesmo à beira da mera sobrevivência vegetativa, torna ainda mais difícil o processo educativo.

Não há a consciência de que a escolarização obrigatória é uma conquista feita nos últimos três séculos dentro dos conjuntos das conquistas libertárias dos povos, onde ela se faz efetiva, como já foi visto no tópico anterior.

O desenvolvimento capitalista, apesar de atingir uma dimensão global, não se dá de maneira uniforme e, sim, de modo desigual e combinado. Sem negar ou ignorar que o Brasil está preso à órbita dos Estados capitalistas, é preciso reconhecer que o percurso de seu desenvolvimento capitalista e a lógica que marca o seu processo de desenvolvimento econômico, não é o mesmo dos países avançados. A constituição e consolidação desse quadro decorre, segundo as análises, de fatores externos e internos à sociedade brasileira.

Para MARTINS,[33] não dá para entender a atual conjuntura brasileira, espelhando-se em análises de estudos de outras sociedades. Pois como afirma, é difícil entender o processo social brasileiro dentro das perspectivas clássicas dos manuais de sociologia, pois a marca característica de uma sociedade é sua história. A história da sociedade brasileira acaba sendo uma história inconcluída, que está sempre à espera do progresso, da revolução que nunca chega, que está sempre por fazer. Para ele, trata-se de uma sociedade com características muito específicas "cuja dinâmica não se explica por processos políticos e históricos dos modelos clássicos".

Quando se fala em sociedade civil e cidadania não dá para perceber onde elas são realidades efetivas, elas se constituíram por um processo sócio-histórico de conflitos e de rupturas radicais nestas sociedades, muito além dos conflitos de classes. O que está de acordo com as considerações no tópico anterior

[33]MARTINS, 1994, p. 11-13 e 30.

de que a criação e consolidação plena da cidadania nos países onde existe de fato, se dá por um processo lento de lutas e aprendizagens.

Esse processo lento de aprendizagem, para MARTINS, é que faz com que a cidadania "se torne um estado de espírito, enraigado na cultura". Entretanto, este ideário precisa ser expresso em uma legislação que dê condições de reclamar-se por ela. Para que ela deixe de constituir apenas definição abstrata, tornando-se "direito positivo depende das condições concretas, como natureza do Estado e do regime, o tipo de sociedade, estabilidade e o grau de pugnacidade que vem da consciência possível dentro da sociedade civil em movimento". Em outros termos, a explicitação da lei por si só não garante a efetivação dos direitos. Para COMPARATO, a concretização dos direitos pressupõe "que a sociedade tenha o conhecimento e a consciência dos seus direitos, aumente a capacidade de organização social e tenha uma maior participação no exercício das funções públicas".[34] Assim, na sociedade brasileira uma série de direitos estão garantidos em lei, porém estão longe de ser concretizados no cotidiano da vida das pessoas. A educação escolar acaba sendo um exemplo clássico desta situação.

Para MARTINS, as rupturas que possibilitaram transformações qualitativas nessas sociedades, não ocorreram na sociedade brasileira, onde o processo de mudanças sempre que se prenuncia, é desfeito; o novo acaba sendo envolto pelo velho. Esta dinâmica não é percebida, inclusive, por sociólogos, muitos dos quais ingenuamente imaginam que a constituição da sociedade civil e a disseminação da cidadania podem se dar pela simples vulgarização de alguns manuais do pensamento político francês. Assim, o discurso da cidadania se torna mais forte que a pseudocidadania existente, o próprio clamor da sociedade civil mais visível que ela própria. Isso como resultado do fato de não existir aqui uma sociedade de cidadãos, em decorrência da herança latifundiária, escravagista e colonial que marca a orientação sócio-política do país, freando todo processo de transformação e democratização da sociedade brasileira.[35] Enfim, o modo de

---

[34] COMPARATO apud SILVA, 1998, p. 192.
[35] MARTINS, 1994, p. 30.

unesp

formação colonial, de formação das elites e da organização política brasileira levam à criação de uma cultura política patrimonialista e ao predomínio da estrutura latifundiária.[36]

A relação patrimonialista leva a estabelecer uma relação paternalista entre o Estado e a sociedade civil. Não se trata de relação entre iguais, estabelecida com base em contrato pelo livre consentimento dos envolvidos e, sim, uma relação avessa aos princípios liberais, onde o Estado não cumpre as leis e não faz com que as leis sejam cumpridas por todos.

O Estado é o doador, o fazedor da ordem, da justiça, do direito e do favor. Isto, segundo FERREIRA, levou o povo a uma aprendizagem perversa, criando no imaginário popular a representação do pai-patrão ou salvador da pátria.

A estrutura agrária brasileira, com o predomínio do latifúndio, é outro elemento determinante na formação social brasileira. Para FERREIRA, a grande propriedade e a escravidão criaram "uma ordem senhorial e escravocrata que, a ferro e a fogo, ensinou negros, mestiços e brancos a se ajoelhar e pedir favores, a agradecer esses favores, mas não se imaginar semelhantes e, muito menos, iguais em direito". E, ainda, segundo ela, na dialética entre o senhor/escravo

> se forja uma cultura de dependência mútua, que inibe os processos de autonomia, de crença na capacidade de resolver por si mesmos seus próprios problemas, tão fundamentais para uma autêntica cidadania. Em seu lugar, forjaram-se a arrogância das elites e a timidez, a insegurança e ressentimento das classes populares. Um ressentimento ... que implica auto-envenenamento e atrofia da vontade de crescer. Acaba por desenvolver no homem a impotência para expressar o seu descontentamento contra as situações de injustiça a que esteja submetido. O ponto fundamental do ressentimento é que ele não ajuda a romper os valores instituídos, na medida em que reforça a passividade e a aceitação da situação, negando assim as ações transformadoras do meio que vive.[37]

Assim, esse contexto social acaba por dificultar o processo de criação de uma cidadania ativa na sociedade brasileira. A cidadania na medida em que passa a ser apenas uma concessão, um favor do Estado às pessoas, se opõe

---

[36] FERREIRA, 1993, p. 201-3.
[37] FERREIRA, 1993, p. 202.

unesp

frontalmente à construção de uma "cidadania ativa, aquela que institui o cidadão como portador de direitos e deveres, mas essencialmente criador de direitos para abrir espaços para a participação"[38]. Este constitui de certo modo um dos fatores centrais para a não consolidação efetiva da democracia. Se a herança histórica da formação da cultura brasileira traz entranhados o autoritarismo e a dominação, as transformações recentes, da última metade do século, trazidas pela expansão capitalista, criou mais obstáculos para a população se identificar como cidadãos ativos. "Apesar do 'otimismo gramsciano' (realismo no diagnóstico, porém otimismo na ação com o qual estamos comprometidos) não podemos negligenciar as dificuldades e o enorme 'custo cultural' (no sentido de uma verdadeira revolução de mentalidades) desta empreitada".[39]

[38] BENEVIDES, 1998, 169.
[39] Ibid. 174.

unesp

3 *A educação escolar como direito social usurpado*

No Brasil, o processo de escolarização se dá um século depois que se formaram os primeiros sistemas nacionais de ensino, em decorrência da população brasileira ser, até 1930, predominantemente rural e dispersa em uma economia agrícola de subsistência ou cafeeira de exportação. O processo educativo das crianças e jovens se dava praticamnete no seio familiar, sendo a criança incorporada ao mundo do trabalho entre sete e oito anos de idade. A utilidade da educação escolar era considerada quase nula. Assim, para ROMANELLI,[40] a não-demanda por escola neste período decorreu não pela falta de recursos materiais mas, sim, em conseqüência da estrutura sócio-econômica dominante.

Com as transformações iniciadas com a implantação do capitalismo industrial, a partir da década de 30, este quadro da sociedade brasileira começa a mudar, afetando a demanda pela educação formal. Porém, as mudanças se dão de forma heterogênea, com a demanda educacional se desenvolvendo apenas nas regiões onde houve intensificação das relações capitalistas, o que trará contradições sérias no sistema educacional brasileiro. Assim, se somará com a defasagem histórica, a defasagem geográfica do sistema escolar.[41]

A partir da década 70 e na década de 80, houve a expansão quantitativa do sistema de ensino escolar brasileiro. Em decorrência da expansão econômica do período, havia o pressuposto de que a escolarização levaria a população a inserir-se no processo de expansão econômica, porém o modelo de desenvolvimento econômico acabou prescindindo do aperfeiçoamento da escolarização da população. O processo de escolarização deste período em foco foi marcado pela expansão desqualificada, com a expansão da rede física de

---

[40] ROMANELLI, 1995, p. 59-60.

[41] Ibid., p. 60-1.

ROMANELLI, em sua análise histórica da educação brasileira, refere-se as desigualdades existentes entre os sistemas públicos de ensino dos Estados mais ricos do sul e sudeste do país e os Estados mais pobres das outras regiões brasileiras.

unesp

escolas e aumento do número de docentes, sem a preocupação de dar às unidades educativas, condições mínimas de recursos materiais e humanos para o funcionamento destas de maneira eficaz.[42]

Para PACHECO FILHO, a escola fundamental e a escola média têm desde a década passada, enfrentado uma situação que ele considera contraditória. Positivamente de um lado, o sistema público de ensino ampliou o suficiente para atender o aumento da demanda de ingresso, gerada pelas transformações sofridas pela sociedade brasileira nas últimas décadas, que passou a exigir a escolarização de toda a população, como o aumento da população em idade escolar, as ondas migratórias que acentuam o processo de urbanização, a consolidação de uma economia de base industrial e de serviços. Porém, de outro lado, ele vê o aspecto negativo, onde

> o Estado não foi capaz de transformar a prioridade que a educação assume no discurso político, tanto de seus dirigentes quanto de lideranças representativas da sociedade (empresariais, sindicais e outras) em uma política pública consistente que permitisse a introdução do país no circuito das nações economicamente mais dinâmicas, e a redução das desigualdades de oportunidades para diferentes setores da população, bem como contribuísse de forma decisiva para a formação da cidadania.[43]

As transformações sócioeconômicas das últimas quatro décadas vieram acentuar ainda mais essa defasagem educacional, como resultado das desigualdades sociais que se acentuaram. Portanto, acrescenta-se à defasagem histórica e geográfica, a defasagem social. A democratização do acesso à escola não teve como resultado a democratização do saber, mas, veio reforçar o "aparteid" social brasileiro pela escola.

Essas defasagens educacionais estão presentes, também, nos países ricos, resultante em parte, do processo de globalização. Para IANNI,[44] a globalização capitalista dá uma nova conotação à questão social, que passa de ser vista apenas uma questão circunscrita aos países pobres para um dilema mundial

---

[42]MELLO e SILVA, 1991, p. 47-50.
[43]PACHECO FILHO, 1995., p.10-1.
[44] IANNI, 1996, p. 47-8.

unesp

presente tanto nos países pobres como dos países ricos. Há algumas décadas já era constatável a presença, em grandes cidades norte-americanas e européias, do fenômeno de "terceiro-mundialização" de segmentos sociais representativos dessas nações. O fenômeno cada vez mais acentuado se faz presente "não só na fisionomia do povo como na complexidade e gravidade da questão social, e também na expansão de atividades econômicas colocadas na categoria de "economia informal"". O contexto de marginalização e exclusão da maioria da população do usufruto dos direitos sociais é resultado de fatores como a "reestruturação dos processo produtivos, implicando a incorporação de tecnologias eletrônicas, robóticas e informáticas" - que tem levado um contingente imenso de trabalhadores ao desemprego estrutural - como "pela industrialização e urbanização do campo, simultaneamente à universalização do capitalismo, provocam intensos e generalizados movimentos migratórios". Porém, para WEREBE as deficiênncias escolares dos países ricos não podem ser comparadas com do ensino eescolar do Brasil.[45]

NOSELLA, ao fazer o inventário histórico da educação das classes populares no Brasil, afirma que se o objetivo manifesto das políticas estatais era a de integrar a massa social excluída, via escola, em uma sociedade afluente e moderna, os resultados foram exatamente o contrário, com a escola assumindo a "dúplice cara dos excluídos e dos excludentes. (...) o sistema escolar se mimetizou à forma do sistema social".

São as desigualdades sociais e econômicas marcando as instituições educacionais. De um lado, estão as escolas dos excluídos, que se vêem tolhidas de condições materiais e humanas, de garantir condições para a efetiva escolarização de seus alunos e de outro, as escolas muito bem cuidadas dos excludentes, dos que dentro de uma sociedade desigual usufruem dos bens de forma privilegiada. De certo modo, sua análise coloca nas entrelinhas uma acusação aos que dentro do sistema são os beneficiários do mesmo. E, ainda, coloca que se as escolas refletem a realidade social, elas não estão condenadas a ser apenas esses dois

[45] WEREBE, 1994, P. 284.

pólos antagônicos, de excluídos e excludentes, sendo possível construir escolas que são a negação dessa realidade, enquanto espaço de luta pela educação.[46]

A análise de PACHECO FILHO, na citação acima, apesar de sua pertinência, é limitada. Ela não leva em conta um aspecto fundamental da conjuntura da época: que era o regime político dentro do qual se deram as mudanças educacionais. As ações do regime existente era de negação da cidadania, com ações que impediam a organização da sociedade para garantia desses direitos.

O desafio da democratização da gestão da escola pública deve ser abordado dentro da perspectiva mais ampla da efetivação da soberania popular sobre a administração das instituições públicas. O Estado brasileiro é altamente privatizado. A escola pública enquanto sua responsabilidade, vive em um jogo dúbio. Segundo SILVA JÚNIOR, o Estado só se interessa pelas escolas pública nas circunstâncias em que elas correspondem a interesses do capital que o controla; porém, "desobriga-se delas quando o custo de sua manutenção parece se constituir em obstáculo ao alcance de outros objetivos considerados prioritários pelos que detêm o controle de seus aparelhos".[47] Portanto, quando se fala na democratização da administração da gestão da escola pública, o que está em jogo é a própria questão da efetivação da soberania popular sobre os negócios do Estado.[48]

A crítica ao Estado capitalista sempre questionou sua legitimidade enquanto representação da coletividade. Para Fausto, "o Estado pressupõe a comunidade". A resposta dada pelo marxismo clássico, que ele faz questão de acentuar não ser a do marxismo vulgar - que vê o Estado apenas representando os interesses do mercado ou de uma determinada classe,

> é a de que o Estado é e não é a comunidade. Quando o Estado capitalista (na realidade um governo de um Estado capitalista mas a simplificação é possível aqui) realiza certas tarefas de interesse do coletivo, é inútil supor que a sua ação deva ser explicada em todos os casos a partir das necessidades objetivas de produção ou ainda do interesse de classe. O Estado capitalista realiza certas tarefas de

[46] Cf. NOSELLA, 1996,p. 128-9.
[47] SILVA JÚNIOR, 1993, p. 16.
[48] ROMANO, 1997, p.24.

> interesse coletivo porque como todo Estado ele representa o interesse coletivo. Só que ele representa esse interesse *no interior do modo de produção capitalista.* E essa particularização é na realidade uma "negação" da primeira determinação. O Estado no interior do modo capitalista serve à coletividade, mas na *forma* pela qual o modo de produção *transfigura* esses serviços. Não seria difícil exemplificar. Só essa determinação contraditória permite satisfazer às evidências: a de que o Estado, mesmo no interior do modo de produção capitalista, serve à coletividade, e a de que ao mesmo tempo esse Estado é o Estado do modo de produção capitalista, adequado às exigências desse modo, e portanto às exigências da dominação e da exploração de classe.[49]

O Estado é classista, mas no processo de dominação, ele é obrigado a atuar como Estado para todos ou supostamente para todos. Só que os benefícios são gerais e não específicos. Estradas asfaltadas, hidroelétricas, telefonias etc. (infra-estrutura) favorecem boa parte da população, mas a grande beneficiada é a classe média alta e os dirigentes. Educação e saúde (e moradia, por ex.) atingiriam diretamente as classes populares. Neste nível o que se oferece em quantidade se sonega em qualidade!! Esta parece ser a artimanha do poder. Usar o quantitativo para esconder a falta de qualidade. A contradição fende o Estado capitalista de alto a baixo.

Esta artimanha tem apenas acentuado o processo de exclusão na sociedade brasileira. No Brasil, milhões de crianças perambulam pelos campos e cidades, em atividades informais, na tentativa de sobrevivência, sem nunca terem ido à escola ou a abandonam prematuramente para trabalhar. Outros, se estão na escola tentam precariamente conciliar duas jornadas de trabalho: trabalho e estudo.

Segundo o IBGE (Instituto de Geografia e Estatística), há no mercado de trabalho brasileiro cerca de 3,8 milhões de crianças e adolescentes com a idade de 5 a 14 anos. Cada vez mais torna-se consenso para grupos significativos da sociedade brasileira que a solução para este problema social está na adoção de uma política de renda mínima para as famílias, com renda mensal inferior a meio salário mínimo (o poder público passaria a suplementar esta renda). O país

---

[49]FAUSTO, p. 324-5.

unesp

possui mais de 10,3 milhões de famílias com uma renda *per capita* inferior a esse teto mínimo.[50] Renda insuficiente para alimentar e abrigar os filhos com saúde, para freqüentar e aprender na escola. Este é um fator determinante para o trabalho infantil.

Algumas dezenas de municípios e o Distrito Federal têm adotado programas sociais que garantam uma renda mínima, para que as famílias pobres mantenham os filhos com idade escolar nas escolas. A condição para que estas famílias recebam a ajuda, está em manter os filhos na escola.

A partir de 1996, o governo federal passou a adotar um programa de bolsas para crianças e adolescentes que trabalham em situação de risco. Essa medida é adotada sobretudo, por pressão da opinião pública internacional, mobilizados por alguns grupos internos.

Para efeito mais de *marketing* eleitoral, o governo federal, desde 1997, possui também um programa de renda mínima. A previsão era de que seriam, em 1997, beneficiadas 711,7 mil famílias e, em 1999, 1 milhão e 400 mil famílias. Em 1998, o programa não havia saído do papel.

Em novembro de 1998, o ajuste acertado nas contas públicas, previstos no acordo com o FMI (Fundo Monetário Internacional) leva a um corte de 50% nos recursos previstos para o programa de bolsas, para a erradicação do trabalho infantil e 83,1%, para o programa de renda mínima.

O corte incide sobre um programa social público fundamental para a garantia efetiva da universalização da escola para todos. Se ele é novidade e atualíssimo para a sociedade brasileira, enquanto idéia é tão antigo quantos os ideais da Revolução Francesa. Referências acima mostram que CONDORCET,[51] já postulava a garantia pelo Estado de um sistema de pensões e de distribuição de uniformes para os alunos pobres para que pudessem freqüentar a escola.

Os números acima da realidade social brasileira vêm apenas confirmar as análises de FAUSTO sobre o funcionamento do Estado brasileiro.

---

[50] SALOMON & FALCÃO, 1998, p. 8.
[51] Ver nota 24.

Assim, o sistema é de proprietários: os não-proprietários formam a maioria dominada, excluída. A expropriação econômica, gera por tabela, os expropriados culturais. Na categoria de expropriados para WANDERLEY,[52] estão as classes populares, nas quais ele inclui os trabalhadores dos centros urbanos e do campo, seja empregados seja autônomos, indígenas e alguns segmentos da pequena burguesia. Para ele, esses grupos têm sido ,portanto, submetidos à extrema expropriação pelos grupos dominantes. Acesso ao saber como um bem social, não tem fugido a esta regra, inclusive pelo que poderia representar na reação contra este estado de exploração/dominação econômica, social e cultural. A expropriação dos grupos populares, coloca parte desses segmentos em circunstâncias tão desfavoráveis que até parece colocados em condições determinadas e sem alternativas. A negação do direito à educação tem o agravante de além de ser um dos direitos sociais, considerados na atualidade e universalmente como indicadores de competência social, ele é, "ao mesmo tempo, manancial para seu exercício".[53]

Os grupos populares por mais que possuíssem características que os levassem a uma aproximação de classes, por fatores intra e extra-classes, enfrentavam e enfrentam sérias dificuldades para se tornar agentes coletivos eficientes, na articulação e defesa de seus interesses comuns. Por exemplo, a defesa da escola pública de qualidade, como garantia de universalização do saber para todos, não encontra respaldo nestes grupos.

A complicação para esses grupos sociais começa nos limites sérios que enfrentam, para compreender seus verdadeiros interesses. Segundo GUARESCHI,[54] para os capitalistas, os critérios de avaliação dos seus interesses são mais concretos (lucro, custos monetários e ganhos). Para as classes subalternas, os interesses são complexos, heterogêneos e não fixos. Mesmo no caso da venda de sua força de trabalho, esta não é totalmente definida "pelo mercado exatamente porque o trabalhador não pode se separar, como ser humano,

[52] WANDERLEY, 1987, p. 64.
[53] CARNEIRO, 1998, p. 31.
[54] GUARESCHI, 1992, p. 97.

unesp

de sua força de trabalho". Assim, para este autor, a articulação de uma ação conjunta desses grupos em prol de seus interesses comuns, passaria necessariamente pelo forjar da solidariedade entre si.

A construção deste processo não é simples e não se dá a curto prazo. É mais fácil as pessoas agirem individualmente nas buscas de seus interesses imediatos e como grupo específico, mesmo se contrapondo aos grupos menos favorecidos. Para VASQUEZ[55]:

> Nas condições da sociedade que vigora a forma de propriedade privada sobre os meios de produção, a consciência dos interesse varia de acordo com seu caráter. Os interesses pessoais são mais imediatamente conhecidos e, por tal razão, os homens se movem , sobretudo, por estes interesses. A consciência dos interesses de classe (consciência de classe) pressupõe a necessidade de superar, até certo ponto, os interesses imediatos, pessoais; com isso se torna possível uma praxis intencional. A consciência de classe não surge espontaneamente e requer a elaboração de certo material ideológico.

Se o papel da escola neste processo de formação da consciência de classe pode ser relevante ou mesmo fundamental, ela se vê tolhida em sua ação pela manipulação ideológica que sofre de grupos que possuem hegemonia sobre a sociedade ou simplesmente ser marcada pela desqualificação de seu trabalho educativo, perdendo sua especificidade. Esse último mecanismo parece que tem predominado na sociedade brasileira, visto que hoje existem mecanismos mais efetivos de controle social que as instituições escolares. A superioridade de meios como a televisão, por exemplo, é inquestionável.

Na medida em que a escola pública se vê obrigada a abrir as portas para as massas populares marginais e por não estar preparada para recebê-los - por condicionantes sociais, econômicos e políticos - vai sendo sucateada. Os segmentos sociais intermediários, que antes utilizavam os espaços escolares públicos para a educação dos filhos, refugiam-se nas escolas privadas, onde supõem garantida a qualidade do ensino.

---

[55] VASQUEZ, 19977, p. 362.

unesp

SCHWARTZMAN[56] aponta em sua análise da situação educacional brasileira, que "a questão educacional desapareceu como tema intelectual, transformando-se em assunto meramente técnico ou administrativo". O desinteresse por esse tema estaria na grande expansão do ensino superior, para o qual debandaram os melhores talentos e as principais atenções, passando o ensino básico a ser apenas foco de atenção por parte dos segmentos menos favorecidos e menos capazes de chamar a atenção para os seus temas e interesses.

Se a curto prazo os segmentos sociais médios, que formam os grupos populares mais esclarecidos, até parecem ter resolvido os seus problemas, a longo prazo só os terão agravados, com conseqüências funestas para si e para os parceiros menos favorecidos. Por exemplo, os segmentos populares mais esclarecidos diante de derrocada da escola pública, procuraram levar os seus filhos para a escola privada. Eles simplesmente foram reforçar a ação dos privatistas, para não dizer que foram ser coniventes com o processo de acumulação capitalista na área da educação. Que se dá de modo variado: pelas suas rendas e poupanças que repassam aos empresários da educação, na forma de mensalidade, pelos recursos públicos que foram repassados pelo Estado a estas escolas, na justificativa de estarem atendendo parte da clientela escolar, retirados dos escassos recursos públicos para a educação. As conseqüências ao longo do tempo que se tem, é o brado geral desses grupos que já não conseguem sustentar seus filhos nessas escolas e na calamitosa situação da escola pública. Cada ano que passa as dificuldades para os pais manterem seus filhos em escolas privadas se acentuam.

Aliás, este processo não ocorre apenas com a educação, mas em outras áreas de serviços, como saúde, segurança. O cidadão quando diante do descaso do Estado, na oferta desses serviços, passa a comprá-los da iniciativa privada, está simplesmente pagando duas vezes pelo mesmo serviço, visto que já os pagou via impostos. A situação dos pobres será ainda mais grave, pois se já

---

[56]SCHWARTZMAN, 199 , p. 52.

unesp

pagaram esses serviços via impostos e não os têm ou se os recebem é de forma precária, eles não possuem recursos para recomprá-los da iniciativa privada.

Seria ingênuo pensar que bastaria a presença destes grupos mais favorecidos para se ter a garantia automática de qualidade de ensino na escola pública. Eles poderiam ter garantido uma educação que lhes atendesse os próprios interesses, enquanto segmento social específico e não atendesse ou mesmo negasse os das classes populares como um todo.

Pelo menos em princípio, pode-se supor que a presença deste grupo na escola pública teria dado a todos condições para reivindicações de melhor qualidade da educação oferecida nas instituições públicas. Porém, os fatos têm-se revelado infundados, basta ver que muitas das escolas privadas freqüentadas por esses segmentos sociais possuem uma qualidade questionável. Muitas destas escolas, em avaliações realizadas, não mostram grande diferença nos resultados de seu ensino, com relação às suas congêneres públicas.

Ao lado dos processos de mudanças ocorridas no Brasil, já apontados, que contribuíram à elaboração da não-cidadania brasileira, há um outro fator, apontado entre tantos por SANTOS,[57] que se revela central no caso específico deste estudo: a degradação da escola.

Se o processo de urbanização e industrialização do país impuseram a necessidade de escolarização ampla e irrestrita da sociedade, a educação oferecida, principalmente aos grupos populares, não correspondeu às aspirações e muito menos às suas reais necessidades. Digo, muito menos às necessidades, pois as suas aspirações, em geral, estão fortemente marcadas pelas representações ideologizadas da sociedade, sendo a educação vista como meio de ascensão social. Mesmo para os grupos privilegiados, a escola oferecida não tem correspondido às suas necessidades concretas de humanização, principalmente quando os referenciais culturais transmitidos por ela, levam em conta apenas o mercado e o consumismo.

---

[57] SANTOS, 1993, p. 13.

Enfim, se para os primeiros, a marca da educação oferecida é a negação do acesso ao saber sistematizado, para os segundos significou, - e porque não também para os grupos populares nas poucas migalhas que recebem - segundo SANTOS, "o triunfo, ainda que superficial, de uma filosofia de vida que privilegia os meios materiais e se despreocupa com os aspectos finalistas da existência e entroniza o egoísmo como lei superior, porque é o instrumento da buscada ascensão social".

Para DOWBOR,[58] os recursos alocados para a educação, acabam sendo utilizados de maneira desigual, com a elitização da educação nos níveis superiores ao ensino básico. Estruturam-se alguns centros de excelência para criação e divulgação científica, em algumas universidades mantidas com amplos recursos públicos, garantindo "ensino gratuito aos filhos de camadas abastadas, e formam as minorias tecnicamente competentes de que o sistema precisa".

O mesmo diagnóstico é feito pelo relatório do BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento).[59] Se o Brasil possui um PIB três vezes maior que os países africanos, eles têm uma escolaridade maior que a nossa para os pobres. O Brasil investe uma maior percentagem do PIB que esses países. A escolaridade tomada como um todo está melhor que a deles, mas a defasagem na educação para os pobres está no fato dos recursos aplicados na educação serem canalizados para os mais ricos da população.

O forjar da solidariedade desses grupos, na busca de reverter esse quadro, passa de certa maneira pela mudança de lugar social. No sentido de que os grupos sociais intermediários, com mais possibilidades de influenciarem as políticas públicas de educação, serem capazes de ver seus interesses no conjunto dos interesses e das necessidades dos segmentos sociais subalternos, excluídos da educação formal. Esta questão está imbricada e envolvida intrinsecamente com a educação para a democracia.

---

[58]DOWBOR, 1984, p. 10-1.
[59]FALCÃO, 1998, p. 1.

unesp

Para BENEVIDES

> A educação para a democracia consiste, portanto, numa dimensão, na formação do cidadão para viver os grandes valores republicanos e democráticos - de certo modo identificados com tríade da Revolução Francesa e com as gerações de direitos humanos (do século 18 ao século 20), que englobam as liberdades civis, os direitos sociais e os de solidariedade dita "planetária". A educação como formação e consolidação de tais valores torna o ser humano ao mesmo tempo mais conscientes de sua dignidade e da de seus semelhantes -- o que garante o valor da solidariedade -- assim como mais apto para exercer a sua soberania enquanto cidadão. Trata-se, pois, de uma curiosa inversão política, como se fosse um paradoxo: nas democracias a educação pública pode ser um processo iniciado pelo Estado, mas ela visa a fortalecer o povo perante o Estado, e não o contrário.

DOWBOR[60] traz para a discussão sobre o sistema educacional brasileiro, o fato de sua estruturação e sua organização imitarem os sistemas educacionais dos países desenvolvidos, mais especificamente o norte-americano. Esse processo leva à criação de uma dicotomia entre um compromisso de um grupo dirigente com um mundo que procura imitar, colocado como modelo e realidade de uma população pobre e miserável, em sua maioria, que está excluída da participação e no usufruto dos bens materiais e culturais, aí incluindo a escola. Para essa camada dirigente, tanto mais avançado será o sistema educacional do país quanto mais avançado for o sistema educacional imitado, porém essa imagem não passa de uma ilusão.

Essas colocações, acima , estão em consonância com a análise de TÉVOÉDJRÈ[61] sobre o mimetismo absurdo dos países pobres, resultado de seu longo processo de dependência com relação aos países centrais. Eles continuam dominados pela mentalidade colonizada, com a transferência de atitudes e comportamentos (e por que não, de valores?) das ex-metrópoles para as ex-colônias. Ele até que acaba sendo condescendente com os dirigentes destes últimos, no sentido de acreditar que eles, em suas políticas públicas, busquem com sinceridade o desenvolvimento desses países; porém, vê-se em suas ações, sejam elas no campo da cultura e educação, na economia e na indústria, sejam na

[60]DOWBOR, 1984, p. 8
[61]TÉVOÉDJRÈ, op. cit., 1982, p. 42-5.

unesp

urbanização e outros, quase sempre marcas apenas da tentativa de satisfazer o narcisismo nacional.

Para o autor, mesmo que esses comportamentos não representem uma negação de outras dimensões do desenvolvimento, eles levam ao esvaziamento de soluções para questões que se constituem em prioridades. Em vez dessas ações garantirem às nações autonomia, elas acentuam o processo de dependência, que não tendo um sentido racional, levam esses países ao contra-desenvolvimento.

Ainda, para TÉVOÉDJRÈ, se o país possuía recursos que se aplicados de maneira equilibrada e de modo racional, lhes teriam possibilitado satisfazer as necessidades essenciais do povo, o mimetismo acentua a dependência e a miséria. Os recursos são aplicados em objetivos não prioritários ou mesmo anti-sociais, que em lugar de garantir uma maior eqüidade social, só têm reforçado os privilégios condenáveis de poucos, em detrimento da imensa e crescente massa de pobres e miseráveis.

Aliás, uma situação que confirmou e exemplifica suas afirmações, foi o modelo de desenvolvimento implementado no Brasil nas últimas quatro décadas, a partir da década de 60, com o aporte de grande quantidade de capital estrangeiro para obras faraônicas, que além de sua utilidade questionável em muitos casos, em outros, tornaram-se projetos nunca concluídos - como estradas, ferrovias, usinas nucleares - enfim, bilhões de dólares perdidos pelo mal gerenciamento e pela corrupção.

De resultado concreto, tem-se como herança uma imensa divida externa, que está a colocar em risco o futuro de várias gerações. Hoje, a dívida é praticamente impagável, sangrando constantemente as divisas geradas no país, para o pagamento de juros.

Há um silêncio nos meios oficiais quanto aos efeitos maléficos à saúde de nossa economia, em decorrência dos bilhões enviados para o exterior a fim de pagar os juros da dívida externa. Inclusive, essa imensa sangria da dívida externa destruiu a capacidade de investimento do Estado brasileiro, tanto no campo

produtivo como no campo social. Se no passado o Estado foi um importante agente captador e investidor de recursos, no desenvolvimento da infra-estrutura produtiva do país, inclusive parte desses investimentos representados pelas empresas estatais, estão sendo entregues a troco de títulos da dívida externa.

Isso tem inviabilizado políticas sociais públicas, que poderiam diminuir as desigualdades sociais absurdas, existentes entre a minoria que tem muito e a maioria que tem muito pouco ou praticamente não tem nada.

De resultado concreto, só restou ao país uma dependência maior de seus credores e à sociedade como um todo, a socialização dos prejuízos dessas políticas insanas de ufanismo das elites da sociedade brasileira.

4 Os limites e as possibilidades da educação escolar

O processo de escolarização como fenômeno social não se faz sem contradições, como já foi evidenciado neste trabalho. Ele está sempre condicionado à dinâmica sócio-histórica das sociedades onde se dá. As contradições que se fizeram presentes na evolução histórica de cada sociedade, condicionam e determinam seu processo de escolarização. Isto, porém, não desqualifica o papel imprescindível da escola como instituição mediadora da inserção social do indivíduo.

Mesmo diante de todas as críticas de que a escola não tem conseguido realizar a contento essa sua função, a constatação é de que não se encontrou, ainda, uma instituição substituta para a educação das crianças e jovens.

As críticas radicais recentes às organizações escolares, inclusive com propostas de desescolarização da sociedade, foi um momento necessário de crítica à representação predominante da escola com o papel de integração, de reprodução e de consenso social. As críticas foram, como já foi acentuado, no sentido de que ela, na verdade, se caracteriza como *locus* de reprodução da dominação e da ideologia.

unesp

Segundo GOMES,[62] não há como negar a valiosa contribuição dada por esses quetionamentos para derrubar a visão ingênua e otimista quanto às possibilidades transformadoras da educação. Porém, ao lado dessa contribuição real, concreta e positiva de denúncia da educação estar articulada aos interesses dos grupos do poder, para SAVIANI,[63] a crítica-reprodutivista da escola contribuiu negativamente para a instalação do pessimismo e desânimo quanto às possibilidades concretas de transformações, através de práticas sociais como a educação; ela passa a ser vista exatamente no polo oposto como mecanismo de perpetuação da dominação.

Esta representação da escola é vista por SCHWARTZMAN,[64] como um dos fatores da desvalorização da educação básica no Brasil, isto é, a disseminação da idéia de que por constituir um fenômeno superestrutural, a escola pouca ou nenhuma influência teria para a mudança das condições de vida ou do sistema de poder da sociedade. Este papel estaria reservado para a economia e a política.

À medida que essas idéias penetram nos meios docentes e se associam às suas frustrações, à falta de apoio, prestígio e reconhecimento profissional de que são vítimas, as preocupações de natureza pedagógica são deixadas de lado quase que totalmente.

Entretanto, com a avanço das reflexões sociológicas e educacionais, essas discussões foram caminhando no sentido de reconhecimento dos limites concretos dos sistemas escolares e de suas possibilidades, como um dos processos recorrentes de transformação da sociedade.

Se as teorias crítico-reprodutivistas negavam a especificidade da prática educacional, onde os problemas desta e da aprendizagem passam à esfera de outras práticas sociais, a superação deste estágio passa pelo entendimento de que os problemas educacionais e conseqüentemente suas possíveis soluções,

---

[62]GOMES, 1984, p.32 e 49.
[63]SAVIANI, 1993., p. 39-40.
[64]SCHWARTZMAN, 1992, p. 52.

unesp

devem ser vistos e resolvidos como constituintes do processo de mudanças mais amplo da sociedade.

Se estudos da década de 70 já falavam de "crise da educação", este não era fenômeno localizado e restrito a algumas sociedades, mas, sim, a uma problemática que incide sobre todos os países.[65]

Avançar nesta discussão, na opinião de SAVIANI, significa que ao mesmo tempo que se reconhece estar a ação da educação sujeita às determinações do contexto social, aonde se dá, é reconhecer que ela possui certo grau de autonomia e especificidade, com relação à outras práticas sociais, com condições objetivas e concretas de influenciar, a seu modo, as transformações da sociedade. E uma resposta pedagógica só tem essa possibilidade, como já foi dito, na medida em que não ignore as dimensões sociais do fenômeno, isto é, se for uma resposta à questão social. "Uma resposta pedagógica pode criar determinadas condições subjetivas para que o problema se explicite e para que as ações mais efetivas possam ser acionadas".[66]

As colocações de SAVIANI, em parte, caminham no mesmo sentido da análise sócio-histórica de PETITAT,[67] que critica tanto as teorias sociológicas do consenso como as teorias sociológicas do conflito. Elas teriam como pressuposto o papel de reprodução das escolas, oscilando entre extremos, ora subestimando os conflitos sociais ora os valorizando em demasia, na dinâmica de funcionamento das escolas.

Não há por parte de PETITAT a negação do valor de suas explicações, porém aponta limitações que considera não apenas sérias como mesmo intransponíveis dentro de suas próprias lógicas, como, por exemplo, a inclusão do dinamismo histórico.

Reduz-se o complexo processo de educação a mera reprodução, quando a realidade concreta mostra que as sociedades continuam com e em seus

---

[65]Cf. SAVIANI, 1991, p. 46-50.
[66]Ibid., p. 53.
[67]PETITAT, 1994, p. 12.

unesp

processos de evolução, apesar mesmo das escolas.[68] A maneira como colocam a educação e a escola, fazem delas entidades supra-humanas, que estariam desconectadas do fazer intencional e histórico dos homens em sociedade.

O autor procura levantar alguns questionamentos que apontam, na evolução das sociedades passadas e contemporâneas, o papel ativo das escolas nas novas definições culturais. Elas têm servido de espaço para disseminação das novas crenças, surgidas com as revoluções religiosas e políticas. Assim, a própria escrita que tem sido considerada como instrumento de dominação estatal, caso da imposição das línguas nacionais, serviu nas sociedades industriais de instrumento fundamental de formação de consciência de classe, por parte dos trabalhadores.

CURY[69]não nega o papel de reprodução das escolas, porém alerta sobre o exagero na acentuação que leva a se esquecer do papel transformador das instituições escolares. Se ela constitui *locus* de doutrinação dos grupos hegemônicos da sociedade,

> "ela fornece uma organização preferível a nada, que acompanha a função civilizadora do capital. Embora mecanicamente ela não possa dar saltos qualitativos, as possibilidades imanentes da escola existente são um germe do futuro instalado no contexto das lutas sociais".

Os indivíduos que sofrem a ação educativa das instituições escolares, não são sujeitos passivos, mas ativos. Assim, ainda para CURY, esse espaço educativo,

> ao filtrar uma cosmovisão universal, defronta-se com quem, no movimento contraditório da sociedade, pode pôr em risco esse mesmo anúncio. Essa possibilidade nasce do fato de que a entrada de trabalhadores na escola não é a entrada de meros receptáculos sociais da axiologia dominante, nem da meros agentes biológicos, mas de agentes históricos que, embrionariamente ao menos, na sua prática contradizem o discurso dissimulador.
> Além disso, convém não exagerar a importância atribuída à escola, uma vez que maior ou menor importância de uma instituição depende de sua situação e historização, no contexto de uma formação social específica.
> Dessa forma o que conta não é tanto a importância atribuída a uma instituição, mas o grau de elaboração de um pensamento político que ela veicula. E captar nela quem a patrocina e o grau de eficácia pelo

[68] Ibid., p. 6.
[69] CURY, 1989, p. 104.

unesp

> qual ela se torna instrumento de obstaculização ou de facilitação da transformação social.

Retomando os questionamentos feitos por PETITAT[70], encaminho a três noções que ele considera fundamentais: a de movimento, a de contradição e a da multidimensão das relações entre a escola e a sociedade. Assim, não se pode reduzir a evolução escolar aos conflitos gerados pelos antagonismos de classes, eles são apenas uma faceta da multifacetada constituição, manutenção e transformação dos sistemas escolares, que é resultado "de movimentos urbanos, econômicos, demográficos e técnicas gerais cuja orientação escapa largamente à ação consciente e deliberada do homem". Ele completa que a redução desse movimento como resultado dos conflitos sociais e a uma lógica de dominação, não permite evidenciar que

> a participação direta ou indireta, consciente ou inconsciente da escola nos movimentos sociais através da História é colocar luz nova sobre as contradições do presente, é não marcar pelo imobilismo e pelo fatalismo da mera reprodução. É tentar unir produção da escola e produção da sociedade de amanhã.

É impossível entender a educação e a escola descontextualizados das relações que estabelecem com a sociedade, na qual estão inseridas. Para ROMANELLI[71] "pensar a educação num contexto, é pensar esse contexto mesmo: a ação educativa processa-se de acordo com a compreensão que se tem da realidade social em que se está imerso". PETITAT[72] aceita esta mesma proposição, contestando posições que possam enquadrar essa relação dentro de um esquema de reprodução. Ele defende que o próprio sentido da evolução dos sistemas escolares só é inteligível levando em conta as relações que estabeleçam com os grupos sociais e com as circunstâncias que os envolvem.

A concretização da educação efetiva para todos não se dá de maneira fácil ou por passe de mágica. Aliás, essa é a lição que se pode tirar da precariedade do sistema educacional brasileiro e na medida em que a escola é

---

[70] Ibid., p. 7.
[71] ROMANELLI, 1995, p.23.
[72] PETITAT., p. 37.

contextualizada como uma prática indispensável para a formação do cidadão na contemporaneidade. Para COVRE[73] é

> fundamentalmente uma pugna pela educação efetiva, por uma real cidadania, uma luta que carreia em si outras lutas, aquela contra a fome, aquela por melhor salário, aquela por um melhor encaminhamento da dívida externa etc. O nível mais abrangente desse processo é contra a desmobilização; por exemplo, contra as políticas de educação "doadas", para se ter o que queremos, para uma política social negociada.

Quando se fala de melhoria de qualidade do ensino oferecido pela escola pública, a questão está intimamente ligada à democratização das oportunidades escolares para todos e à democratização das instituições educativas.

Os discursos em torno da qualidade da educação passam, em geral, pelo referencial de qualidade da escola particular. Por exemplo, as falas dos interlocutores dos meios de comunicação com autoridades educacionais têm sido do questionamento das mesmas e de quando as escolas públicas terão o mesmo nível das suas congêneres privadas. Há implícito nestas falas, a ignorância de que a qualidade da escola pública estará em garantir as necessidades e demandas educacionais de 85% da população brasileira, predominantemente de crianças e adolescentes, que vêm de um mundo adverso à cultura escolar. Atender à quantidade já é qualidade de uma escola!! No sentido de garantir a todos o acesso, a permanência e a aprendizagem escolar efetiva.

A semântica destas falas está permeada por aquilo que ASSMANN[74] vê como trágico, onde não há a priorização de dar acesso a todos, ao mínimo de vida dignamente humana e, sim, "a minoria rica do mundo, regido pela lógica da acumulação do capital, tende identificar qualidade com a sofisticação e de produtos e serviços para clientes especiais". Para ele há o risco no Brasil, à medida que se atrela cada vez a economia do país à economia mundial, o encaminhamento a discussão da qualidade para a criação de ilhas de excelências

---

[73] COVRE, p. 76.
[74] ASSMANN, 1993, p. 480.

unesp

voltadas apenas para o exterior, beneficiando apenas uma minoria com a exclusão da maioria desses benefícios.

No caso específico do Brasil, o processo de expansão do ensino, da maneira como foi pensado e concretizado, teve resultados pouco satisfatórios. Pensou-se que para democratizar a educação, bastava incorporar todos no ensino regular existente. Esse sistema escolar revelou-se inadequado a esses novos atores que se achegaram ao espaço escolar (as classes populares) em decorrência daquele ensino ter sido pensado para um segmento específico e "não configurado pensando na sociedade em seu conjunto, mas em uma reduzida parte da mesma. Presumia-se que o que era bom ou parecia ser bom para os que então vinham desfrutando-o com exclusividade também seria aos demais".[75] Portanto, a decantada qualidade estava na sua exclusividade. Uma educação elitista para poucos, contrapondo ao ideal da educação como um bem universal imprescindível para todos.

Fazer escola para grupos, social e economicamente privilegiados - crianças bem nutridas, possuidoras de um capital cultural que faz com que os objetos, as noções e a linguagem de escola lhes sejam familiares - é fácil e interessante para qualquer empresário da educação. Desafiador é fazer uma escola que atenda às necessidades educacionais dos segmentos sociais empobrecidos e marginalizados, advindos de um universo estranho à escola.

Portanto, falar de qualidade em educação passa pelo compromisso de garantia do direito social à educação a todos, principalmente para os pobres uma educação que lhes possibilite instrumentos de luta, para se tornarem cidadãos de fato. Aqui se coloca uma outra dimensão da educação para a democracia, apontada por BENEVIDES: a cidadania ativa, ou seja, a formação para a participação na vida pública. Isto significa participar como cidadão e como governante. Referindo-se a CANIVEZ, ela coloca que a

> "educação não se conforma apenas no processo social que permite ao indivíduo, enquanto governado , ter conhecimento de direitos e deveres e

[75]ENGUITA, 1994, p. 97.

unesp

> deles dar conta com escrúpulo e inteligência - mas sim capacitar a todos para a posição de governante em potencial". [76]

Para RODRIGUES[77], a democratização da escola está interligada com a questão da democratização da sociedade. Para ele são processos que se interpenetram e se condicionam mutuamente. Se a escola possui sua especificidade e autonomia como espaço de prática social, "democratização da escola é um aspecto de democratização de toda a sociedade". Porém, ele deixa bem claro que não tem a intenção de

> fazer um programa de democratização da escola submetendo-o à democratização da sociedade, pois isso acabaria inviabilizando uma ação específica no campo da escola. De outro lado, não se pode requerer que a escola se democratize enquanto a sociedade inteira não estiver participando dos processos de decisão políticos, sociais, econômicos e culturais. No entanto, a participação da comunidade no âmbito da escola é um processo de mão dupla, isto é, a escola deve participar dos processos decisórios da totalidade da sociedade, da forma que a sociedade deve participar dos processo decisórios da totalidade da atividade escolar.

Neste sentido, é necessário levar em conta as colocações de FRIGOTTO[78] de que a prática educacional enquanto prática social não avança desarticulada de outras práticas fundamentais, constituídas nas relações sociais. Para ele "a luta pela ampliação da esfera pública no campo educacional pressupõe a ampliação do público em todas as esferas da sociedade, principalmente no plano das relações econômicas e políticas". Estas observações fundamentam as afirmações sobre a sociedade brasileira, da inexistência real de garantias efetivas de uma sociedade civil organizada e de uma democracia substantiva. As mudanças efetivas para a superação das desigualdades educacionais passam e não se dão fora de rupturas e transformações mais amplas da sociedade. Aliás , a expansão qualitativa da rede pública se faz em momento de intensa repressão política dos movimentos sociais no país, o que de

---

[76] BENEVIDES, 1198, p. 175.
[77] RODRIGUES, 1996, p. 38.
[78] FRIGOTTO, 1994, p. 85.

unesp

certo modo vem explicar o sentido contraditório tomado pelo processso de escolarização da sociedade brasileira.

A prática educacional por si só é incapaz de garantir mudanças na estrutura societária, garantindo, por exemplo, a superação das desigualdades sociais. A própria prática educacional está condicionada ou dependente de transformações e ações de outras práticas sociais, como no campo econômico e político. A experiência política brasileira das últimas décadas têm mostrado que políticas públicas na área educacional tem acontecido principalmente em administrações municipais, assumidas por grupos políticos progressistas, marcadas por proposta de priorização das necessidades das classes populares.

Se nos primórdios da Modernidade a escola buscou, segundo RODRIGUES,[79] proporcionar para o indivíduo a compreensão e absorção dos valores que compunham os ideais das classes burguesas, hoje a preparação cultural está em levar o indivíduo a compreender a visão de mundo que perpassa pela sociedade e, assim, ter condições de agir sobre esta mesma organização societária.

Para o autor, ao penetrar nesta visão de mundo, o indivíduo tem condições de posicionamento político, participando do processo decisório da direção da sociedade. Pois da elevação do nível de consciência social do povo, dependerá a qualidade das opções que este fará no contexto sócio-econômico configurado pelas transformações em curso.

Se a proposta de educação tem que ser universalizada para todos os grupos sociais, em decorrência das alienações que os indivíduos e grupos estão sujeitos no contexto das sociedades contemporâneas, a escolarização enquanto intrumento efetivo de inserção social dos indivíduos se faz premente, sobretudo, para as classes populares historicamente excluídas da cidadania.

A revisão das teorias de grupo feita por LANE, mostra que é nesse processo de mediação do indivíduo e a sociedade que o grupo como coletivo se produz; apontando o que era ignorado pelas teorias tradicionais, isto é, que os

---

[79]RODRIGUES, 1984, p. 17.

unesp

determinantes sociais mais amplos se fazem presentes nas relações que os indivíduos estabelecem entre si no processo grupal que constróem.

Na abordagem de grupo tomada neste trabalho, "o grupo é visto como uma condição necessária para conhecer as determinações sociais que agem sobre o indivíduo, bem como a sua ação como sujeito histórico, partindo do pressuposto de que toda ação transformadora da sociedade só pode ocorrer quando os indivíduos se agrupam".[80] Portanto, pensar numa educação escolar que contribua de maneira efetiva para a transformação social, passa necessariamente por uma prática escolar coletiva da escola.

No próximo capítulo, com base nas considerações teóricas feitas até aqui sobre o processo de escolarização, procuro investigar como esse processo se dá de modo concreto, em uma escola pública de ensino fundamental e médio.

---

[80] Ibid., p. 78.

unesp

Capítulo 2

A ESCOLA REAL: INVESTIGAÇÃO SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA

1 Bases metodológicas da pesquisa

A pesquisa de campo foi feita dentro de uma perspectiva de investigação qualitativa, especificadamente de estudo de caso. A investigação centra no cotidiano uma escola básica (ela atende de 5ª série do ensino fundamental à série terminal do ensino médio).

Para LUDKE

> O estudo de caso procura retratar naturalmente a realidade do fenômeno educacional em sua inteireza, sem depender muito de artifícios analíticos utilizados por outros métodos mais tradicionais da investigação cientifica. No esforço de retratar a realidade, o pesquisador dela procura se aproximar o máximo, tanto pela maneira de agir durante o estudo, como pelo relato final. Este deverá ser um discurso menos acadêmico, mais natural, coloquial, para que as pessoas envolvidas possam não só se encontrar e se reconhecer no estudo como também encontrar contribuições para um melhor equacionamento dos problemas em questão.[81]

Assim, o estudo do cotidiano escolar, não significa estudá-lo apenas em sua dimensão interna de funcionamento. O estudo do cotidiano possibilita enfocar o fenômeno educativo escolar, na forma que ele se manifesta nas atividades, procedimentos e interações cotidianas da escola, em toda a sua complexidade. Tomando por dentro o contexto escolar, não desligado da totalidade social, e, sim, como sua parte constitutiva.[82]

O estudo do cotidiano escolar, segundo ANDRÉ, permite investigar pelos menos três dimensões, que estão inter-relacionadas:

> A primeira refere-se ao clima *institucional* que age como mediação entre a práxis social e o que acontece no interior da escola.

---

[81] LUDKE, 1883, p. 15-6.
[82] LÜDKE & ANDRÉ, 1983, p. 42.

> A práxis escolar sofre as determinações da práxis social mais ampla através das pressões e das forças advindas da política educacional, das diretrizes curriculares vindas de cima para baixo, das exigências dos pais, as quais interferem na dinâmica escolar e se confrontam com todo o movimento social do interior da instituição. A escola resulta, portanto, desse embate de diversas forças sociais.
>
> A segunda dimensão diz respeito ao processo de interação de *sala de aula* que envolve mais diretamente professores e alunos, mas que incorpora a dinâmica escolar em toda a sua totalidade e dimensão social.
>
> A terceira dimensão abrange a *história de cada sujeito* manifesta no cotidiano escolar, pelas suas formas concretas de representação social, através das quais ele age, se posiciona, se aliena ao longo do processo educacional.[83]

O levantamento da realidade escolar existente foi feita em uma única escola da rede pública estadual, Delegacia de Ensino de Bauru. Trata-se, portanto, de uma unidade escolar pública de ensino básico, que atende alunos de 5ª à 8ª séries do Ensino fundamental e de 1ª à 3ª séries do Ensino médio.

A unidade escolar estudada constitui uma realidade única, específica e determinada na rede de ensino pública do Estado. De certa maneira, ela pode ser bem diferente de outra realidade escolar existente mesmo no bairro onde está localizada ou dos bairros circunvizinhos.ou do municìpio. O estudo em si, volta-se para esse espaço educativo escolar, pelo que ele possui de único. Se a Escola revela aspectos semelhantes a de outras instituições escolares, esses resultados não constituíam um desdobramento necessariamente colocado no momento de escolha do campo de estudo.[84]

Para o levantamento dos dados da pesquisa, foram utilizadas as técnicas de observação e entrevista. A observação do espaço escolar possibilitou-me o contato direto com os protagonistas do contexto de estudo, no seu dia-a-dia escolar. Para CRUZ NETO, a relevância da técnica de observação

> reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real.[85]

---

[83] ANDRÉ, 1989, p. 40.
[84] Cf. GOODE & HAT citado in LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 17.
[85] CRUZ NETO, 1996, p. 59-60.

unesp

Na observação do campo de pesquisa, o investigador teve o papel de observador participante, isto é, a sua identidade e os objetivos do estudo foram revelados para os docentes desde o início[86]. A participação se acentuou mais na observação das atividades do HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo). No transcorrer dos encontros, os participantes solicitavam a opinião do pesquisador.

A outra técnica utilizada, a entrevista, possibilitou ao investigador obter e complementar dados objetivos e subjetivos da realidade estudada. Alguns dados objetivos da escola foram possíveis de obter, através de documentos elaborados pela escola e pela administração do sistema escolar. Parte desses dados foram complementados pelas entrevistas.

Os aspectos subjetivos da realidade estudada, isto é, os valores, as atitudes e as representações dos protagonistas, foram obtidos pela entrevista e pela observação. Elas permitiram o acesso às experiências e vivências dos indivíduos e grupos que constróem a escola e dela participam no seu cotidiano.

Foram realizadas entrevistas com alunos (2) com professores (2) com coordenadores pedagógicos (2) com funcionário (1) com diretores (2) com supervisora (1) e com pais (2).

As pessoas entrevistadas foram escolhidas no sentido de buscar uma visão da escola na perspectiva de todos os segmentos, que a fazem no seu dia-a-dia. A escolha recaiu sobre as pessoas mais disponíveis para as entrevistas. Quase sempre havia certa dificuldade para encontrar um lugar reservado para conversa, em decorrência da falta de um espaço livre. As entrevistas acabaram sendo realizadas na biblioteca, na sala de professores, no refeitório, sala de aula e na sala da diretora. Algumas vezes era obrigado a interrompê-las no local que estava e deslocar para outro.

A utilização da modalidade de entrevista aberta (não estruturada ou não-padronizada) se deu em decorrência desse instrumento de coleta de dados não estabelecer uma estrutura rígida de questões, que poderiam levar a um

---

[86] DEZIN & JUNKER, citado por LUDKE, M., ANDRÉ, M., 1986, p.28-9.

direcionamento por parte do entrevistador. Inicialmente, procurava estabelecer um clima de descontração com o entrevistado, expondo sucintamente o objetivo e a natureza da pesquisa. Solicitava a permissão para gravar o seu depoimento. Assegurava que seria mantido sigilo quanto à fonte das informações. Ninguém colocou objeção com relação a gravação.

Após a realização as entrevistas foram transcritas. Inicialmente, fiz uma análise descritiva dos dados obtidos, caracterizando o coletivo escolar pesquisado. A partir desses dados, foi possível estabelecer algumas teorizações sobre o tema estudado.

Após haver determinado o tipo de escola em que seria realizada a pesquisa, procurei entrar em contato com uma dessas escolas, para viabilizar a coleta de dados, no primeiro semestre de 1996. Entrei em contato com a direção da escola escolhida, que estando a par do projeto de pesquisa, de imediato colocou a escola à disposição para a realização do projeto. A única objeção levantada, foi a de que a mesma deveria ser iniciada duas ou três semanas mais tarde, já que as escolas estavam vivendo um momento atípico, em conseqüência da reorganização da rede pública estadual. O quadro docente ainda estava incompleto, as reuniões regulares de professores não estavam programadas.

As reformas do ensino introduzidas na década de 70, pela lei 5692/71, criaram a escola fundamental de oito anos. As mudanças introduzidas na época, transformaram a antiga escola primária, que atendia crianças de 1ª à 4ª séries e o antigo ginásio, que atendia adolescentes de 5ª à 8ª séries passando a constituir a escola de 1º grau e o antigo colégio passou a ser a escola de 2º grau. As escolas de 1º grau passaram a atender da 1ª a 8ª séries. As escolas que possuíam o 2º grau, passaram, em geral, a atender todas as séries de 1º e 2º graus. Havia exceções de algumas escolas que possuíam apenas o 2º grau, mas eram raras. Com a Constituição de 1988, a terminologia de escola de 1º e 2º graus, é substituída por escola fundamental e média, respectivamente.

A reorganização da rede de ensino público do Estado de São Paulo, em 1996, volta a separar o atendimento escolar os alunos das quatro séries iniciais

da Ensino fundamental, dos alunos das séries mais avançadas do Ensino fundamental e do Ensino médio. Esta mudança provoca um remanejamento amplo de docentes e alunos, o que afeta todo o cotidiano das escolas, principalmente durante o primeiro semestre de 1996.

O plano inicial de trabalho era acompanhar algumas reuniões de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) da escola. Um mês depois, retornei à escola e durante semanas seguidas tentei acompanhar essas reuniões, que acabavam não acontecendo. Naquele momento, a atividade do HTPC ainda era optativa, motivo pelo qual nem todos os professores participavam. A preparação e a coordenação dessas atividades estavam ainda com os diretores e seus assistentes, visto que as escolas não possuíam a figura do coordenador pedagógico. O motivo mais freqüente para a suspensão das reuniões era a impossibilidade da direção estar presente, em decorrência dos inúmeros afazeres nos quais estava envolvida na administração escolar.

Durante este período, algumas escolas da rede estadual solicitaram, junto ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, UNESP, no qual trabalho, assessoria pedagógica. Passei a trabalhar com alguns colegas nesta tarefa, resolvendo, a partir daí, realizar a pesquisa em uma dessas escolas, desistindo da escola escolhida inicialmente.

Iniciei a investigação, participando principalmente das atividades de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo). Posteriormente passei a acompanhar as atividades dos professores na sala de aula e de algumas reuniões do Conselho de Escola e de série.

As pessoas entrevistadas:

Entrevistada 1 (E1)

Supervisora de Ensino. Licenciada em Letras e Pedagogia. Foi professora de Português, diretora de escola.

unesp

Entrevistada 2 (E2)

Diretora da escola. Licenciada em Pedagogia e bacharel em Direito. Foi professora das séries iniciais da escola fundamental.

Entrevistada 3 (E3)

Coordenadora pedagógica. Licenciada em Letras. Foi professora de Português na escola. Alguns meses após seu depoimento, transferiu-se para outra escola mais próxima de sua residência.

Entrevistada 4 (E4)

Assistente da direção. Antes de ocupar esse cargo, era professor de Educação Física na escola.

Entrevistado a 5 (E5)

Coordenadora pedagógica. Estava na escola há um ano. Diretora de escola aposentada. Antes de ocupar esse cargo, era professora de História. Após a aposentadoria, continuou no ensino público como professora. Tendo participado do concurso para professor-coordenador, trabalhou inicialmente em uma escola de uma cidade vizinha.

Entrevistada 6 (E6)

Professora de História. Professora ACT (Admitida em Caráter Temporário) tendo sido aprovada no último concurso para efetivação. Licenciada em História. Tinha 8 anos de experiência como professora. Inicialmente, trabalhou em uma escola da periferia da Grande São Paulo, posteriormente trabalhou em duas escolas de municípios vizinhos da região de Bauru. Nos últimos dois anos, tinha trabalhado em escolas da periferia de Bauru. Na escola atual, ela estava há um ano.

Entrevistada 7 (E7):

Professora de Ciências. Licenciada em Ciências Biológicas. Formada há dois anos. Professora substituta, tendo sido aprovada no último concurso para efetivação. Além das aulas de substituição, trabalhava em um escola particular como professora de Biologia.

Entrevistada 8 (E8)

Inspetora de alunos. Estava nesta função a cerca de 10 anos, dos quais 6 anos na Escola.

Entrevistada 9 (E9)

Pai de aluno. Quando deu sua entrevista, estava visitando com a esposa a Feira Cultural da escola. Natural do Maranhão, migrou para o Estado de São Paulo em 1996. Trabalhou cerca de 15 anos na construção civil. No momento, trabalhava como porteiro de um prédio residencial. Tinha três filhas estudando na escola.

Entrevistada 10 (E10)

Mãe de aluno. Esposa do E9. Natural de uma cidade da região de Bauru. Além dos afazeres domésticos, trabalha fora de casa como passadeira. Cursou a escola fundamental até a 4ª série.

Entrevistada 11 (E11)

Aluna concluinte da 8ª série. Cursou as 3 últimas séries do ensino fundamental na escola. Antes da reorganização das escolas, ela estudava em uma escola vizinha. Prestou exame de seleção para o CEFAM (Centro de Formação para o Magistério) e se preparava para o exame de seleção do CTI (Colégio Técnico Industrial). Tinha sido aprovada para a 1ª escola, se porém fosse aprovada na seleção da última, optaria por aquele curso. O pai é um funcionário da Empresa Brasileira de Correios e a mãe, doméstica. O nível de instrução dos pais é do ensino fundamental.

unesp

Entrevistada 12 (E12)

Aluno da 7ª série. Estava estudando na escola há dois anos. Mora com o avô. O pai é falecido. A mãe casou-se uma segunda vez, morando com o marido em uma fazenda, onde ele é administrador.

2 A apresentação dos dados da pesquisa

O sistema educacional brasileiro, como já foi visto, tem se revelado incapaz de garantir educação, tanto do ponto de vista quantitativo como qualitativo à população em idade escolar. As análises educacionais que tenham como objetivo a mudança desse quadro, não pode centrar suas propostas em uma escola ideal que não temos, mas em estudar as condições educacionais concretas existentes, que em seus limites e contradições possuem possibilidades para a construção da escola necessária para a democratização do saber escolar.

Para GADOTTI, a escola que temos está marcada pelo conflito e a resistência; se ela se vê tolhida em seus ideais de educar para a liberdade e autonomia, será " no interior dessa escola vivida que é possível construir outra escola".[87] É no seu interior que estão os protagonistas do processo educativo, que fazem a escola no seu cotidiano. É neste sentido que agora desenvolvo esta pesquisa

A Escola e seu espaço físico e social

A Escola[88] investigada está localizada em um bairro periférico da cidade de Bauru, atendendo uma clientela oriunda de famílias de classes populares, filhos de trabalhadores pouco qualificados.

Quando ela foi construída, estava localizada na periferia do bairro. Aos poucos, foi envolvida pela expansão da cidade, para além dos seus limites. De um lado, há o predomínio de casas mais antigas, pertencentes à grupos populares. A Escola é construída em decorrência das demandas educacionais da população que morava nesta parte do bairro. Do lado oposto, percebe-se o predomínio de

[87] GADOTTI, 1992,p.2.

[88] Para garantir o sigilo das fontes de informações, omitirei o nome dos lugares, do bairro, da escola e das pessoas. A escola pesquisada será identificada no trabalho como Escola e as pessoas entrevistadas como E1, E2 ... e E12,

unesp

residências de segmentos sociais médios. Estes geralmente não utilizam o espaço escolar público para a educação dos filhos, que freqüentam escolas privadas. É nítido para qualquer observador que a Escola está localizada nos limites de duas realidades sócioeconômicas diferentes. Enquanto na área popular o espaço físico está todo ocupado por residências, do outro lado existem muitos lotes vazios.

O crescimento populacional dos bairros de onde são oriundos os alunos da Escola, se deu nas últimas décadas, sob o impacto do êxodo da população rural e da população das pequenas cidades, para as periferias das grandes e médias cidades brasileiras. O casal de pais entrevistados são marcados nas suas histórias de vida por essas transformações sócio-históricas da sociedade brasileira nestas últimas décadas.[89]

O alunado atendido pela Escola são filhos de trabalhadores. A maioria das mães dos alunos trabalham fora de casa para completar o minguado orçamento familiar; não raro os maridos estão desempregados, sendo as suas rendas a única fonte de sustento para a família. Boa parte dos alunos do período noturno são jovens trabalhadores da área do comércio. Esta caracterização da clientela tem sérias implicações sobre a vida estudantil destes alunos.

A Escola foi criada, originalmente, para atendimento das séries iniciais da escola fundamental, na década de 70. Gradativamente, seu atendimento foi se ampliando para séries superiores até a série terminal do curso médio. Esse processo ocorreu em conseqüência do crescimento do bairro. Até 1995, ela atendia alunos de todas as séries dos cursos fundamental e médio.

---

[89] O pai originário do Maranhão migrou para o sudeste em busca de trabalho e melhores condições de vida nos meados da década de 70, ainda na fase desenvolvimentista da ditadura militar. Época em que o Estado brasileiro com financiamento externo abundante, estava realizando grandes obras na área de infra-estrutura, como usinas hidrelétricas, estradas, ferrovias e outras mais. Durante uma década e meia, trabalhou na área de construção civil se deslocando de uma obra à outra. Conheceu a sua esposa em uma cidade da região de Bauru, quando a empresa em que trabalhava construía uma estrada no local. Após o casamento, chegaram a morar alguns anos na periferia da Grande São Paulo. Ao perder o emprego na área que trabalhava, mudou com a família para Bauru, trabalhando atualmente como porteiro de um prédio residencial.

unesp

Dentro do processo de reformulação da rede escolar estadual pública, ocorrida no início de 1996, a Escola deixa de atender de 1ª a 4ª séries. Os alunos destas séries passaram a ser atendidos por outras escolas do bairro.

A Escola atende alunos de 5ª série da escola fundamental a 3ª série da escola média. Em 1996, estavam matriculados na escola 1393 alunos, em sete séries atendidas por ela, sendo estes alunos distribuídos em 38 classes: 24 classes de 1º grau e 14 classes de 2º grau.

Em 1997, a Escola passou para 37 turmas de alunos, havendo uma redução de uma turma. Porém, em 1998, a escola passou a atender 45 classes, sendo 15 por período. Atendendo no período diurno 571 alunos, no período vespertino 568 alunos e no período noturno 616 alunos, totalizando 1755 alunos, matriculados nos três turnos de funcionamento da escola. Houve um aumento de cerca 26% no quadro discente.

Na época em que a Escola atendia alunos das séries iniciais, havia o predomínio no atendimento da clientela escolar do bairro. Com o atendimento das séries mais avançadas do ensino fundamental e médio, a instituição passa a ser freqüentada por alunos dos bairros circunvizinhos. A reorganização das escolas da rede pública acentuou esse processo, com a procura da escola por alunos de bairros ainda mais distantes. Uma outra escola que oferecia ensino médio na região, deixa de fazê-lo. Esse fato colocou mais dificuldades para a integração da Escola com a comunidade.

Um muro alto circunda toda a Escola, o que não evita que ela seja constantemente invadida em seus pátios, por pessoas estranhas ao espaço escolar. A área escolar está construída em três blocos separados: no bloco da esquerda, só há salas de aula, no do centro, há salas de aula, sala dos professores, galpão, sanitários e biblioteca - onde no momento está instalado o audiovisual da escola (televisão, videocassete, antena parabólica). No bloco da direita, há algumas salas de aula, cantina, espaço para a merenda, cozinha, sala da direção e secretaria da escola. Na extrema direita do terreno, há nos fundos, uma quadra de esporte e uma área reservada para os professores estacionarem seus

unesp

carros. Assim, as instalações físicas da Escola dividem-se em: salas de aula (I7), laboratório de ciências (1), biblioteca (1), laboratório de informática (I), quadra de esportes (I), sala de professores (I), galpão coberto (I), refeitório (I), cozinha (I), sala da direção (I) e secretaria escolar (I).

Até setembro de 1998, havia uma sala exclusiva para audiovisual. A sala foi reformada para instalação de um laboratório de informática, sendo colocados cinco computadores. Até o início de 1999, ela deverá estar funcionando regularmente para o uso dos professores em suas aulas.

Um dos primeiros aspectos que pode ser realçado na realidade escolar estudada, é a limitação da infra-estrutura física da instituição, para o desenvolvimento satisfatório do processo de ensino (salas de aula, laboratórios, biblioteca e sala de reuniões).

No início da reorganização das escolas (1996) quando ela passou a atender apenas alunos de 5ª à 8ª séries e alunos da escola média, com 13 turmas por período, a direção conseguiu, com a participação dos professores e alunos, a organização e o funcionamento desses espaços pedagógicos.

No ano seguinte, essa infra-estrutura passou a ser desfeita para o atendimento dos interesses político-administrativos dos administradores do sistema, que no caso específico da escola em foco, acabaram sobrepondo às necessidades administrativas e pedagógicas da Escola. Aqui, manifestam-se claramente as dificuldades de se conciliar as decisões dos órgãos centrais da administração do sistema e as necessidades e possibilidades das unidades escolares.

No caso específico das escolas da região, onde está localizada a Escola investigada, a reformulação das escolas públicas cria, a partir das cinco escolas existentes anteriormente (três de ensino fundamental e duas com ensino fundamental e ensino médio) três escolas para o atendimento do ensino fundamental de 1ª à 4ª séries, uma para atendimento de 5ª à 8ª séries e uma outra que atende de 5ª série do ensino fundamental à última série do ensino médio.

Esta última escola, é a unidade escolar investigada neste trabalho. Ela passa a ter prioridade para o atendimento dos alunos do nível médio; por outro

lado, ela não pode deixar de atender a demanda da clientela do bairro de 5ª à 8ª séries.

Enquanto se criou certa ociosidade de salas de aula em uma das escolas de atendimento das séries iniciais, o espaço físico da Escola estudada se revela no momento inadequado e insuficiente para o atendimento de sua clientela escolar. Sua área total, que ocupa toda uma quadra do bairro, seria suficiente para as necessidades da Escola, se tivesse sido construída de maneira mais planejada, tendo uma visão mais a longo prazo da expansão da demanda escolar no bairro. Porém, da maneira como foi construída, dificulta a interligação entre os seus espaços livres: pátio interno, pátio da esquerda e a área onde está localizada a quadra de esportes.

O pátio da esquerda, localizado entre o muro lateral esquerdo e a construção dos blocos de salas de aula de esquerda, constitui um espaço igual ou maior que o espaço total dos pátios internos. Porém, esta área está ociosa, em decorrência da Escola não ter condições de utilizá-la pela sua localização e acesso.

Para reuniões, só dispõe das salas de aula. É praticamente impossível a realização de reuniões com um maior número de pessoas, além da capacidade de uma sala de aula. Soma-se a este fato, o de que as salas estão sempre ocupadas, por funcionar em três turnos. Isso dificulta ou mesmo impossibilita a Escola de promover atividades que visem reunir um maior número de pessoas. Existe o galpão do pátio, no qual se improvisa os encontros maiores, porém ele é um espaço inadequado.

Assim, não é possível à Escola pensar em atividades como festas e reuniões, nas quais possam reunir um maior número de alunos ou mesmo atividades onde haja a participação dos pais e da comunidade do bairro. De certa maneira , se esse espaço existisse, a Escola poderia disponibilizá-lo para a comunidade e com isso, se aproximaria mais dela, fazendo com que esse espaço educacional se transformasse em espaço educacional comunitário. Principalmente,

levando-se em conta que o bairro é pobre em infra-estrutura comunitária, onde se possam promover atividades culturais.

Há a promoção todos os anos da Semana Cultural, onde os alunos, sob orientação dos professores, procuram apresentar trabalhos relacionados com temas estudados nas disciplinas durante o ano. No final de novembro de 1998, quando ocorreu o evento, foi possível um afluxo muito grande de pais e pessoas da comunidade para visitar a exposição na escola. A entrevista com o casal de pais de alunos, feita neste trabalho, foi realizada durante a visita deles à feira da escola. O E8 opina que esse tipo de atividade

> é uma coisa boa para elas [as filhas que lá estudam], é estimulante e incentiva. A união dos alunos para fazer esse tipo de atividade, é importante. O trabalho em conjunto aqui ou em casa faz com que eles ponham coisas boas deles e isso os tornam mais unidos. Com os trabalhos expostos, você vê a capacidade de cada um, a criação, o potencial que quando explorado é excelente. A criança e o jovem gostam de mostrar o que sabem, eles sentem-se valorizados. Mesmo que o trabalho deles não esteja perfeito, nós sempre dissemos que está bom e bonito.

O entrevistado coloca em evidência aspectos importantes envolvidos no processo educativo escolar, seja relacionado com o processo de socialização dos alunos, seja na criação de formas ativas e participativas deles na apropriação dos conteúdos escolares.

A Escola como espaço de trabalho e estudo

A equipe de profissionais da Escola era, em 1996, formado por cerca de 54 pessoas (uma diretora, dois assistentes de direção, duas coordenadoras pedagógicas, 39 professores e 14 pessoas de apoio administrativo).

Dos 39 professores da Escola, 19 eram concursados e 20 servidores. Formalmente, ela contava com cerca de 48% dos docentes como professores efetivos, sendo que na realidade havia vários desses profissionais deslocados para outras funções no sistema de ensino, como os professores que estavam prestando serviço na Delegacia de Ensino e CEFAM (Centro de Formação do Magistério) e



CESUB (Centro de Ensino Supletivo). Portanto, atuando na Escola, era bem mais reduzido o número de professores efetivos.

No final do 2º semestre de 1998, o quadro docente da escola era de 78 professores (23 efetivos, três estáveis e 52 contratados temporariamente). Esses números representam um aumento de 100% do quadro docente atuando na instituição. Se em parte, esse aumento decorreu do número maior de alunos matriculados (26% de alunos matriculados). O fator maior determinante dessa situação foi a fragmentação dos blocos de disciplinas.

A Escola estava, em 1995, com uma retenção de 15% nas 5ª séries do ensino fundamental e nas 1ª séries do ensino médio noturno. Na avaliação da instituição, estas eram as séries onde se encontravam as maiores dificuldades.

Em 1997, de acordo com a Indicação do Conselho Estadual de Educação, nº 22/97, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo determina o fim da reprovação na sua rede de escola, criando a sistemática de progressão continuada, para a avaliação da aprendizagem escolar. Até o presente, os professores, pais e alunos vêem a medida com restrições e críticas. Para eles, a mudança teve apenas o objetivo de modificar as estatísticas de reprovação e evasão dos alunos.

Nos primeiros contatos que tive com a Escola, foi possível constatar o esforço dela em articular a ação do coletivo escolar, após a reorganização do sistema estadual do ensino público paulista básico. Havia novos interlocutores no espaço escolar: professores e alunos.

Se vários professores se transferiram ou foram transferidos para outras escolas, ela recebeu, em contrapartida, novos professores. A mesma situação ocorreu com os alunos: parte dos seus alunos foram transferidos para escolas do bairro, que passaram a atender alunos de 1ª a 4ª séries da escola fundamental e ela recebeu os alunos de outras escolas, que deixaram de atender alunos das séries mais avançadas do ensino fundamental e mesmo do ensino médio.

Os professores faziam muitas críticas às mudanças realizadas. Para eles, era apenas mais uma mudança dentro da política-administrativa da rede pública, que a cada eleição interrompe os projetos educacionais da administração anterior, para implantar novos projetos. Assim, os professores e alunos acabam sendo meros joguetes no sistema escolar para o experimentalismo ou mesmo para os interesses escusos dos políticos de plantão na administração do Estado.

Segundo o assistente de direção, o E4,

> **Tentamos uma ação conjunta de todos os professores para tentar resolver os problemas que aparecem a todo o momento. É o que tentamos fazer, mas o grupo está sempre se dividindo, se desmantelando. Chega mudar 50% a 60% do pessoal todo ano, permanece os efetivos e os outros ficam girando".**

Se a ação coletiva da escola era impedida por inúmeros fatores, em decorrência das mudanças ocorridas com a reorganização das escolas, havia por parte dos docentes muita indisposição e mesmo revolta. O fator para a reação contrária não era se a mudança trazia vantagens ou desvantagens para as instituições escolares alcançarem os seus objetivos educativos. O fato era que os docentes foram obrigados a deixar o seu espaço educativo e ir para novas escolas; obrigando-os, em vários casos, a reorganização de muitos outros aspectos de suas vidas. Vários deles haviam sido obrigados a deslocar o seu local de trabalho até mesmo para outros municípios, como foi o caso da E6.

A dificuldade de adaptação não era apenas dos professores. Os E4 e a E6 colocam que há dificuldade por parte dos alunos para se adaptarem. Os que chegavam, encontraram-se num espaço escolar novo; os que lá estavam, se viram obrigados a repartir a sua escola com os novos colegas. Os recém-chegados reclamavam da distância que precisavam deslocar para chegar até a Escola. Antes estavam muito mais próximos do seu local de estudo.

A Escola, diante das dificuldades já existentes antes e com as novas surgidas ou acentuadas com as mudanças, procura algumas alternativas para enfrentá-las. Uma das primeiras medidas tomadas, foi no sentido de solicitar assessoria técnica junto a professores da Universidade, para colaborar no

planejamento e elaboração de Plano Pedagógico. Foi neste momento que entrei em contato com esta unidade escolar.

Entre as várias necessidades preconizadas, ela priorizou a integração da equipe docente. A equipe havia ampliado, com novos professores. De certo modo, as mudanças haviam fragmentado, ainda mais, a atuação pedagógica da escola. Muitos professores, que para lá foram, com a reorganização das escolas, estavam apenas complementando suas cargas horárias. Posteriormente à mudança da sistemática de atribuição de aulas livres (disciplinas sem professores) e aulas de professores licenciados ou afastados, a fragmentação acentua-se ainda mais. A E6, com relação a dificuldade de conhecimento e integração maior dos professores, diz:

> chega-se ao cúmulo que há professora aqui que eu não conheço. Quando fizemos o PEC (Programa de Educação Continuada), tinham umas três professoras que dão aula à noite que eu não conhecia. Não só eu, outras também e quando elas se apresentaram e disseram que davam aula na nossa escola, perguntamos umas às outras: - 'Mas quem é?' É incrível você falar isto, trabalhar no mesmo local e não se conhecer.

Pelo quadro da situação funcional dos docentes, demonstrado acima, percebeu-se que no segundo semestre de 1998, cerca de 80% dos docentes da escola eram ACTs, isto é, não eram efetivos, sendo contratados temporariamente durante o ano letivo, de acordo com a falta de docentes para ministrar as disciplinas.

A substituição do docente era difícil, principalmente após o ano letivo ter iniciado, visto que os professores trabalhavam em várias escolas. Docentes que poderiam substituir estas vagas e que se interessavam pela substituição, nem sempre conseguiam assumi-las, por haver choque de horários com os das outras escolas, onde já estavam trabalhando.

Em certos momentos, a Escola passou até semanas ou mesmo meses sem conseguir docente-substituto. Quando aparecia algum interessado, tratava-se de algum aluno de cursos de graduação, com o agravante de nem sempre haver uma identidade entre o curso que fazia e a disciplina que iria administrar. Havia situações que em caso de afastamento de um docente, sua carga horária era

atribuída a dois ou mais docentes, pois nenhum deles tinha condições de assumir a carga horária total a ser atribuída. Uma aluna reclamava que em um ano letivo, teve cinco professores diferentes na disciplina de Língua Portuguesa.

Esta precariedade da contratação docente não se reflete apenas na vida do trabalhador docente, mas na própria dinâmica do processo educativo das instituições escolares, onde o indivíduo para garantir uma carga horária maior, se vê coagido a trabalhar em várias escolas, não tendo condições de ter um envolvimento maior na vida dos coletivos escolares onde atua. Em outras palavras, estas escolas devido a esse trabalho itinerante de seus profissionais, não têm condições de articular uma ação pedagógica conjunta com os colegas.

Segundo a E3, uma das coordenadoras pedagógicas da escola,

> tem professor aqui que você nem vê. Você tem que correr atrás dele, ficar de plantão para passar alguma coisa para ele. Tem aquele que também que falta mais do que vem, porque não compensa o gasto para vir dar uma aula só, ele recebe menos de R$ 3,70 por aula e, às vezes, são necessárias duas conduções até aqui, mais o lanche, enfim acaba pagando para poder dar uma aula. ... Ele não pode dar três aulas em uma sala só no mesmo dia. Se ele dá duas aulas num dia , em outro ele virá para dar uma aula só, então ele falta, porque não compensa. Tinha uma substituta eventual aqui, que veio um dia, dois, depois não veio mais, gastava mais do que ganhava.

Esta mesma docente que no momento estava como coordenadora na escola, relata uma experiência sua como diretora de uma outra escola pública.

A escola era pequena, havia um envolvimento grande dos professores com a escola, pois a maioria deles era efetivo com poucas remoções, estava a mais tempo na escola; boa parte deles morava no próprio bairro. A clientela era apenas do bairro em que ela estava localizada. O bairro poderia ser classificado como tradicional, no sentido de que era uma vila antiga, com moradores que possuíam as raízes familiares no bairro por gerações, remontando aos avós.

Os laços comunitários entre as pessoas do bairro eram mantidos e reforçados por amizade, por algumas tradições do bairro, como as festas religiosas populares. Havia um envolvimento maior da comunidade com a Escola, que era

unesp

vista como instituição da comunidade, pela qual todos eram responsáveis e não um corpo estranho implantado pelo Estado no bairro.

Ela citava uma reportagem de um jornal da cidade, naqueles dias, onde se lia que a comunidade de sua antiga escola havia organizado uma campanha para arrecadação de fundos para a Escola, tendo arrecadado, através de promoções, cerca de 27 mil reais. O dinheiro seria utilizado para melhorar a infra-estrutura física e pedagógica da Escola.

Havia alguns projetos que envolviam os alunos no sentido de valorização por parte deles do espaço escolar: horta e jardins que eram cuidados pelos próprios alunos. Eles retornavam à escola em horários diferentes dos seus períodos de aula, para participarem dessas atividades. Ela mesmo reconhece que talvez, no presente, a realidade da escola seja outra, visto que a havia deixado a cerca de dez anos.

Porém, referindo-se às dificuldades de sua atual escola, pontua que na época ela já enfrentava parte das dificuldades do presente, pelas características de formação do bairro. Um bairro que surge sob o impacto de um processo rápido e desorganizado de urbanização da cidade, migrantes dos mais diversos lugares do Estado e mesmo de regiões distantes do país.

A falta ou licença de um professor afeta não apenas as séries em que ele atua, mas todo o processo educativo da organização escolar. Se os alunos das classes que o professor falta, ficam sem aulas, eles perturbam o andamento das aulas das outras turmas. Várias vezes presenciei a ida de diretores e coordenadores pedagógicos à sala de aula, a fim de substituírem o docente faltoso, para que os alunos não ficassem ociosos pelo pátio.

As faltas e as substituições constantes dos professores acabavam prejudicando o desenvolvimento do plano de ensino da disciplina. E os alunos se desmotivando pela imprevisibilidade das aulas. Eles nunca estavam seguros de que as aulas previstas no dia seriam ministradas. A E11 colocava com relação a atuação dos substitutos:

unesp

> "a substituta não sabe a matéria que o professor parou. Por exemplo, o professor de Matemática parou em equação de 1º grau e a substituta chega e vai para o 2º, aí os alunos não conseguem acompanhar. Alguns alunos em protesto, começam a bagunçar".

A impossibilidade da Escola manter os alunos com aulas vagas, decorria, além do fato de perturbarem as aulas de outras turmas, a de se garantir a segurança física dos alunos. Já ocorreu de estranhos jogarem da rua pedras que atingiram alunos no pátio.

A sala de aula acaba sendo o espaço mais seguro para os alunos. Os alunos corriam o risco de serem atingidos na sala de aula, tanto que ao final das minhas observações, a escola estava providenciando a instalação de telas resistentes nas janelas das salas, para evitar que esses objetos lançados atingissem as pessoas lá dentro.

A presença de alunos nos pátios, levam ainda, indivíduos estranhos a penetrarem por cima dos muros. Presenciei a entrada de dois adolescentes durante o recreio, para brigarem com alunos que estavam no pátio. Havia no pátio mais de quinhentos alunos. Foi um grande tumulto, com os estranhos ferindo e provocando lesões físicas nos alunos. Os alunos, professores e funcionários ficaram amedrontados e revoltados com o fato.

Em dois períodos do dia, um policial da ronda escolar permanecia na Escola, porém, as horas de sua permanência eram muito reduzidas em comparação com o período de funcionamento das atividades escolares.

A Escola dispõe de quatro inspetores de aluno, trabalhando dois por período. Em um determinado momento da observação, dois deles estavam licenciados do trabalho, tendo, portanto, um profissional por período. Geralmente, quem acompanha os alunos nos pátios são os assistentes de direção e os coordenadores. Em uma dessas situações, presenciei a assistente de direção ser atingida, no pátio, por água lançada em um saco plástico, por alunos, em colegas que estavam no local por onde passava a educadora.

unesp

Quando fatos como este ocorriam, os alunos eram encaminhados para a direção, que de imediato comunicava aos pais a ocorrência, tomando providências cabíveis de acordo com o regulamento da Escola.

A direção, geralmente, evitava tomar medidas extremas. Procurava dialogar com o aluno e com os pais. No caso presenciado, procurou-se identificar o autor do ato, ele foi dispensado das aulas e o fato comunicado imediatamente a seus pais. Meia hora depois, a mãe estava na sala da direção para se inteirar do fato ocorrido. Alguns professores, funcionários ou mesmo alunos são de opinião que a direção deveria ser mais rígida com os alunos responsáveis por atos como esses, inclusive expulsando ou transferindo-os para outras escolas.

O E4 afirma que havia incompreensão dos professores, alunos e funcionários, porque a ação da direção não significava conivência ou fraqueza diante desses fatos, mas uma postura pedagógica assumida de conformidade com os pais, de diálogo e correção do aluno.

Se a reorganização do sistema de ensino levou, no caso específico desta escola, a uma ampliação do número alunos, a esse fato somou-se uma diversificação maior dos alunos, além dos que já a freqüentavam. Para E10, inspetora de alunos, com isso eles passaram a ter mais dificuldade para conhecer os alunos. Para ela,

> antes era muito mais fácil, porque você conhecia os alunos desde pequenos, conhecia os pais deles [Ela refere-se ao fato de que antes parte dos alunos chegavam para cursar a escola nas séries iniciais, permanecendo nela até a conclusão da escola básica]. Agora os pais não tomam nem conhecimento dos atos dos seus filhos e nós nem conhecemos esses pais. Antes tudo era mais próximo, a clientela era do bairro, a possibilidade de contato com os pais era bem maior que hoje. ... mesmo os alunos que estavam aqui eram conhecidos por nós. Eles sabiam que conhecíamos seus pais, com isso tinham mais respeito. ... Hoje a falta de respeito é muito grande, parece que a maioria das escolas está com esse problema. Cada vez mais está fechando a escola, subindo mais o muro para se proteger e fugir dos problemas. Tempos atrás você ficava numa escola sozinha, hoje não dá, é perigoso.

A depoente coloca que pelo fato de ser difícil identificar os alunos - eles não usam uniforme ou qualquer outro meio para serem identificados pelos

inspetores - estranhos aproveitam da situação e penetram nos pátios ou mesmo nas salas. Essa situação chega até mesmo a colocar em risco a segurança dos alunos, pois em alguns casos, esses indivíduos são pessoas envolvidas com tráfico de drogas, participantes de gangues, que lá entram para brigar com alunos. Tanto para esta entrevistada como para outros, como o E4, a E11 e a E12 isso poderia ser resolvido na medida em que a Escola adotasse uniforme para os alunos; poderia até ser uma simples camiseta.

Parte dos transtornos resultantes da falta de docentes poderiam ser saneados, na medida em que houvesse, por parte dos professores, a programação e comunicação à direção de suas faltas, com antecedência, o que possibilitaria algumas modificações nos horários com outros professores ou mesmo providenciar algum substituto para o docente. Este poderia planejar a aula de substituição com o substituto, no sentido de haver continuidade no plano de ensino por ele desenvolvido. Esta já seria uma medida concreta de algum efeito benéfico ou que pelo menos tornaria a falta do professor menos prejudicial, para o andamento do processo educativo.

A improvisação da substituição não garante a continuidade do processo de ensino/aprendizagem da turma. Enfim, o objetivo acaba sendo apenas o de garantir o cumprimento formal do calendário escolar. Parte das dificuldades dos professores substitutos, para gestão de suas aulas e a desmotivação dos alunos, decorre dessas improvisações, como será visto mais adiante.

A ação coletiva dos professores e as dificuldades da Escola

A falta de uma ação coletiva mais efetiva era apontada também no início de 1996, pelos professores e direção da Escola, como um dos fatores condicionantes das suas dificuldades de desempenho no ensino.

As observações vieram confirmar essa circunstância vivida pela escola. Um dos fatores determinantes dessa dificuldade, é a precariedade de

contratação dos docentes, não havendo continuidade da equipe escolar a médio prazo. Isso resulta do fato de a maioria dos professores que atuam na escola, não ser efetivos. De concreto, isso significa recomeçar todo início de ano com novos elementos na equipe, o que acaba dando uma nova configuração ao grupo, não possibilitando à Escola planejar a sua ação além de cada ano letivo.

Em 1996, cria-se em todas as escolas a função do coordenador pedagógico, que veio favorecer o trabalho pedagógico. No sistema de ensino público do Estado, existia a função de professor-coordenador apenas no Ciclo Básico de alfabetização e nas Escolas-Padrão. Esses profissionais passaram a atuar a partir do 2º semestre daquele ano. Antes, por exemplo, acompanhando as atividades da primeira escola onde tentei iniciar a pesquisa, não havia regularmente reuniões de HTPC - pelo menos no momento que por lá estive. Não existindo a função de coordenador pedagógico, a função era assumida pela direção. No caso específico daquela escola, eram os assistentes de direção que coordenavam essas reuniões, que acabavam não ocorrendo, pelo fato dos assistentes estarem quase sempre ocupados com questões administrativas urgentes ou imprevistas, que naquele momento se acentuaram por causa do processo de reorganização da escola.

A escola estudada, antes destas medidas administrativas serem introduzidas, tinha e sentia a necessidade de uma ação coletiva mais consistente de seu corpo profissional. No 1º semestre de 1996, a direção chegou a promover um encontro de auto-conhecimento e entrosamento com a maioria da equipe escolar (diretores, professores, funcionários administrativos, inspetores e serventes) em um centro especializado. Havia cerca de 40 participantes. A escola foi praticamente fechada para viabilizar o encontro.

No período de 1996/97, havia um consenso de que a Escola, apesar das dificuldades e desafios que enfrentava a cada momento, aos poucos nas condições concretas existentes, estava conseguindo avançar para a criação de uma nova escola, com espaço efetivo de aprendizagem e de preparação para a cidadania. Isto, graças a ação do coletivo escolar, envolvendo supervisores,

unesp

assistentes técnicos pedagógicos, diretores, coordenadores pedagógicos, professores, estagiários, assessores da Universidade, alunos, pais e comunidade. Porém, as mudanças que afetaram o quadro docente no início do ano 1998, trouxeram muito desânimo, principalmente no início do ano letivo.

Os efeitos da reorganização da escola, em 1996, na mudança do quadro docente, não foi tanto quanto a modificação havida na sistemática de atribuição de aulas no inicio do ano de 1998. Após o processo de reorganização das escolas da rede pública, visto pela maioria como apenas uma mudança a mais dentro do sistema público, sem maiores conseqüências sobre a melhoria das condições do processo educativo escolar, o clima de indisposição à mudança foi se desfazendo, à medida que os alunos e professores vindos de outras escolas, foram se adaptando ao ritmo da nova instituição. Aos poucos foi criando um clima mais otimista quanto às possibilidades de melhoria do estabelecimento escolar.

O crédito deste clima pode ser atribuído ao fato de que a unidade escolar conseguiu manter parte significativa da equipe de professores que trabalhava na Escola já há algum tempo, apesar dos novos alunos terem trazidos novos desafios para a sua equipe de profissionais. A relativa estabilidade do corpo docente deu condições para que as mudanças fossem assimiladas pela Escola, sem maiores traumas.

Diante dos desafios da nova realidade escolar, a direção, em conjunto com os professores, que já tinham uma historia de envolvimento com a Escola e com a cooperação dos alunos, busca superar as dificuldades e problemas que se apresentavam a cada momento.

Era possível sentir no cotidiano escolar a crença de que, apesar dos inúmeros determinantes adversos ao trabalho, era necessário lutar contra essas adversidades. Afinal, para os profissionais que lá trabalhavam e para os alunos que lá estudavam, a Escola era o espaço que possuíam para trabalho e estudo. Eram eles que sofriam na própria pele as conseqüências não favoráveis de ensino e aprendizagem na instituição.



Esse clima era possível de ser constatado pelos vários projetos que a direção, professores e alunos elaboram e passaram a desenvolver para a melhoria do ensino oferecido. Não eram saltos miraculosos, mas pequenos avanços, que traziam a certeza de que era possível ter uma Escola diferente da existente.

Em 1998, a alteração na sistemática de atribuição de aulas livres e aulas dos professores afastados e licenciados aos substitutos, mudou. Nos anos anteriores, as atribuições eram feitas aos candidatos nas próprias unidades escolares. Pelas regras que vigoravam, o professor que havia trabalhado até o final do ano letivo anterior, em uma determinada escola, mantinha com a mesma vínculo empregatício, que lhe garantia a precedência na escolha das aulas no início do próximo ano letivo.

A mudança levou essas aulas a serem atribuídas nas delegacias de ensino. A medida teve um impacto muito negativo para a Escola estudada. A equipe que nela trabalhava no ano anterior, foi praticamente desfeita, devido ao fato da maioria dos docentes não serem efetivos. O trabalho de articulação e coesão conquistado lentamente, foi desfeito. Foi possível constatar a perda de rumo da Escola.

No 1º dia de planejamento do ano letivo de 1998, a maioria absoluta dos docentes estava chegando pela primeira vez à Escola. O estado de espírito dos professores era de desânimo e de certa revolta contra a mudança que havia desestruturado as suas vidas profissionais e que não entendiam. Os professores que estavam chegando, na sua maioria não se conheciam, vinham das escolas mais diversas, estavam insatisfeitos por terem sido obrigados a deixar seus antigos locais de trabalho, desfazendo-se os laços profissionais e de amizade com colegas e alunos. Havia caso de profissionais que estavam deixando projetos nestas escolas que começavam a dar resultados.

Esta falta de continuidade no trabalho profissional, acaba tendo efeito negativo sobre a auto-estima do professor, que mesmo tendo trabalhado muitos anos na rede pública, não vê resultado concreto de seu trabalho, por causa desta

instabilidade e descontinuidade. Eles acabam tendo uma visão muito fragmentada de suas ações, falta de laços afetivos e compromisso profissional com a escola.

A mudança neste período não foi apenas de professores mas também de outros elementos da equipe escolar. A assistente de direção que tinha um bom entrosamento com a diretora, aposentou-se, deixando a escola. Os coordenadores pedagógicos acabam neste período deixando a escola para ir trabalhar em outras.

Em 1996, quando se implantou a função de Professor-Coordenador em todas as escolas públicas do Estado, a escolha foi feita através de concurso. Os dois docentes que assumiram a coordenação pedagógica, eram já há algum tempo professores na unidade escolar. Este fato contribuía para eles terem conhecimento da realidade escolar, na qual eles estariam trabalhando.

Outro fator positivo foi "o fato de seu projeto de trabalho ter sido escolhido pelos colegas, o que significa um voto de confiança e uma disposição para um trabalho coletivo a ser coordenado por ele".[90] No início de 1998, os dois coordenadores deixam a escola, os que assumem são professores de outras escolas que desconheciam a nova realidade, na qual estariam trabalhando, isto é, a clientela atendida pela Escola e a equipe escolar existente.

Se os objetivos da Secretaria de Estado da Educação, com a atribuição centralizada nas delegacias de ensino, era diminuir a fragmentação das disciplinas entre os docentes, pelas atribuições descentralizadas nas unidades escolares, no caso específico da Escola estudada, o efeito foi mais negativo do que positivo. Pelo fato de a maioria dos docentes, que lá atuavam ser ACTs, não se manteve uma base mínima de professores que garantissem a continuidade da ação coletiva, que a Escola vinha implementando.

Para a E2:

> o professor chegando numa escola nova até conseguir se adaptar vai tempo, agora no final de 1998, foi que eles conseguiram se envolver mais com a escola. Este ano foi um dos mais desgastantes. O relacionamento até que foi amistoso, mas não produtivo, porque eles não estavam acostumados ao modo da escola, o caminhar do dia-a-dia,...a filosofia da escola. Foi neste sentido que tivemos dificuldades; nós recebemos

[90] CADERNOS DE FORMAÇÃO,, v. 0, 1996, p. 7.

> pessoas ótimas. Tivemos problemas, mas isto é questão de adaptação e envolvimento com o modo de caminhar da Escola; a Escola em si com a sua parte material e outros aspectos.

A E6 comenta o efeito dessa instabilidade e mudança constante sobre a sua vida profissional:

> A curto prazo não dá para fazer nada sério. Eu cheguei, peguei as aulas da coordenadora da escola e quando entrei na sala de aula, eles me vaiaram, eles não me aceitavam *(a professora está se referindo à escola anterior que trabalhou antes de vir para a atual)*. Aí, eu disse que eles primeiro deveriam me conhecer, (porque apesar de eu ser de lá, nunca havia trabalhado lá), para depois me julgarem; depois que conhecessem meu trabalho como profissional. Aí quando saí, fizeram até um abaixo-assinado, porque não queriam que eu saísse. Agora se eu for chamada no ano que vem [*ela se refere ao concurso feito em outubro de 1998]*, vou ter que começar tudo de novo. Foi o que aconteceu quando sai da última escola. Quando saí de lá tive uma crise nervosa; fiquei depressiva por uns dois meses, mesmo porque eu já estava muito acostumada com os alunos e eles comigo. Já sabiam como eu gosto das coisas, então não tinha problemas. Aí vai começar tudo de novo, é tudo complicado. Isso é um fator negativo que desestrutura o professor. Ainda dei sorte de chegar aqui e encontrar alunos que gostam de História. Ao contrário da outra escola, porque eu estudei lá, tinha um carinho especial por ela e tinha muita vontade de dar aula lá, mas foi decepcionante, o primeiro ano foi uma tragédia, aí no segundo ano já estava melhor, talvez se eu tivesse continuado, iria caminhar de outra forma, mas infelizmente meu trabalho foi cortado.

Ainda, a E9 relata a sua experiência como professora horista:

> me formei há dois anos, estudei na Unesp. Quem está iniciando não tem muitos pontos, não conseguindo aulas livres durante o ano todo. As aulas que consigo são as aulas de alguma professora em licença-prêmio ou licença-saúde. Isso é na base de 30 a 40 dias em uma escola, aí vou para outra e assim vai ... Com algumas turmas eu sinto-me satisfeita, com outras nem tanto.

O grande desafio para a Escola, no segundo semestre de 1998, foi o de conseguir professor para substituição dos docentes afastados, garantindo, assim, o funcionamento regular da Escola. Como diz o E3:

> A preocupação maior 98 hoje é esta: nós não temos professores para suprir as necessidades da escola, às vezes temos que dispensar a classe mais cedo, por falta do professor. E os fatores são

> diversos: problema de saúde, afastamento, não existe o eventual, pessoal com outras atividades, problema salarial.

Os pais e alunos diante desse quadro, quase sempre se sentem impotentes, mesmo tendo consciência clara de que estão sendo prejudicados. O E8 relata como ele e os filhos vêem e sentem a situação:

> Não é muito agradável. Eles reclamam porque saem de casa e vão para a escola e, às vezes, têm até três aulas vagas. Às vezes ficam tão desanimados e não desistem porque ficamos em cima. Digo que até alguns professores estão fazendo uma greve camuflada, vem hoje, falta amanhã. É que eles estão estudando para o concurso. Eu sei porque perguntei na última reunião.

A E11, quando deu seu depoimento na penúltima semana do ano letivo, estava na escola estudando para uma prova seletiva para ingresso em uma escola técnica do Estado. Ela havia estudado nos últimos três anos na Escola, havia sido transferida para lá de uma escola vizinha na época da reorganização. Ele descreve muito bem a realidade vivida pelos alunos. Ela relata que os professores

> chegavam na sala de aula, tinham que esperar a sala se acomodar, porque era a maior confusão. Daí era feita a chamada, muitos não respondiam e aí começava o atrito desses alunos com a professora. Os que haviam levado falta queriam sair da sala de aula. Até a situação se resolver e a aula propriamente dita se iniciar, haviam passados 20 minutos da aula. Da aula, quem tinha 50 minutos só restavam 30. Daí ela passava a matéria, punha o esquema na lousa ou a gente resumia o livro (história, geografia). Matemática esse ano a professora ficou doente. Ficamos sem aula, com aula vaga. As aulas não foram repostas, porque não havia substituta.

Ela ainda diz que estava sentindo principalmente naquele momento o prejuízo dessa situação. Na hora de prestar concurso para a seleção dos cursos do CEFAM (Centro de Formação para o Magistério)e do CTI (Colégio Técnico Industrial), teve que ir atrás de professores para ser ajudada na preparação para a realização das provas. Era o que ela estava fazendo aqueles dias ali na Escola. Estudava os assuntos indicados e procurava uma professora que se prontificara a ajudá-la nos estudos.

unesp

Com relação à questão do espaço físico, a entrevistada, comparando esta escola com a que ela estudava anteriormente, diz:

> "lá o espaço era maior, dava para andar em mais lugares, aqui não, é só pátio e corredores; lá atrás da cozinha tinha um espaço, tinha espaço junto da quadra, da horta...Dia de chuva isso aqui é um horror, porque a gente fica só no pátio onde tem cobertura. É apertado."

Esta situação dá para compreender em parte, a série de conflitos surgidos entre os alunos no pátio durante o intervalo do recreio. Podemos compará-la às imagens veiculadas pela mídia, dos pátios superlotados das prisões brasileiras.

Diante dos acontecimentos que ocorreram no último semestre de 1998, a opinião que alguns professores tinham era de que a direção havia perdido o controle da Escola, como já foi comentado. Muitos professores não conseguiam manter a disciplina das salas. Os professores encaminhavam o aluno para a direção, esperando que tomasse medidas drásticas, como suspensão de alunos e mesmo transferência de escola.

Enfim, as mudanças acabaram por criar uma situação de insatisfação, frustração, desânimo entre todos os segmentos escolares envolvidos. Essas circunstâncias adversas vividas pelos profissionais docentes, acentuaram uma representação de uma estrutura escolar excludente e seletiva da escolarização, diante das dificuldades enfrentadas para a condução do trabalho educativo.

Em geral, os professores com maiores dificuldades com alunos na sala de aula, eram substitutos. A E11 diz:

> esse ano, no início e depois no meio do ano, tiveram muitas faltas de professor, tiveram licenças também. A maioria dos alunos gostam, porque vêm as substitutas e eles fazem o que querem com as coitadas, até dá dó....Acho que eles fazem que querem com a professora, porque ela não vai falar com a direção, mandá-los para fora; como ela não é a professora que ficará o ano todo, não vai dar nota para eles, então eles aprontam.

Apesar de haver professores que continuam trabalhando e acreditando nas possibilidades da Escola, da relevância que ela possa ter para os alunos, o clima dominante para um bom número é de pessimismo e descrédito. A

direção não consegue discutir nenhum projeto que exija um maior comprometimento das pessoas, pela incerteza e insegurança quanto ao destino dos professores não efetivos no próximo ano. A E2 reconhece que as mudanças afetaram e continuam a afetar o estado de espírito dos professores:

> Agora chega aqui e não sabem se vão continuar. E se esses que estão aqui foram aprovados no concurso, uma grande parte deles, talvez seja, irão embora. Você planeja tudo com eles e chega o começo do ano e não estarão mais aqui, fica tudo complicado. Enquanto não acertarem a situação deles, ficará difícil trabalharmos juntos. Tem professor que estava há muitos anos em uma escola e de repente teve que mudar. Isso mexeu muito no emocional deles. Não se sabe o que está previsto para o ano que vem. Fizeram um concurso, ninguém sabe o que vai acontecer com eles. Não sabem, no caso dos que foram aprovados, se assumem logo ou se vai tempo para isso. Não sabem para onde vão. Não sabem se vão escolher como efetivos ou como ACTs.... Por isso, essa insegurança deles não dá nem para começar um trabalho com mais tempo, a médio prazo ou para o ano que vem. (...) Começar um planejamento agora, só se for a nível de diretoria, com os coordenadores para o próximo ano e aguardar quem vem.

Esta condição de trabalho incide sobre a definição profissional do professor, que pelas condições concretas de vínculo empregatício e trabalho, acaba fazendo da sua atividade profissional apenas uma ocupação e não uma profissão. Esta distinção é de suma importância quando se quer ter uma visão mais ampla da desqualificação do ensino público.

Porém, se havia uma faceta negativa na escola, havia também o seu lado positivo. A E6 relata sua experiência de oito anos no magistério, tendo neste período, trabalhado em quatro escolas diferentes. Ela iniciou sua experiência como professora de escola pública na periferia da Grande São Paulo; em seguida, veio para uma escola localizada em uma pequena cidade da região de Bauru. Depois dessa experiência, ela veio para a cidade de Bauru, onde trabalhou, inicialmente, numa escola diferente da que ela estava quando deu seu depoimento. Para ela, a primeira e terceira experiências de trabalho escolar não foram das melhores. Da primeira ficou o aprendizado de trabalhar na periferia dos grandes centros urbanos, onde a realidade da violência, das drogas e morte era uma constante. A primeira experiência em escola de Bauru diz ter sido terrível. Da escola atual ela diz

> tem problema como toda escola tem, só que a direção ajuda muito, é muito aberta, a gente tem respaldo. Eu não tenho nenhum problema grave, ainda estou no paraíso. (...) Sinceridade! É um dos melhores anos, eu estou trabalhando mais tranqüila. Levanto, tenho disposição, quero vir trabalhar. Porque não é fácil para mim, pois levanto 6h 20min da manhã e volto para a casa as 19h. [*A professora reside num município vizinho]* Não vejo além disso, muita dificuldade; a falta de interesse existe, mas é em todo lugar. Mas também tem os que se interessam, querem aprender.

Outros professores, em conversas informais, têm colocado a expectativa de que diante dos resultados das eleições para o governo do Estado, com a reeleição do atual governador, haja uma continuidade das diretrizes e projetos implementados pelo Estado, na área do seu sistema de ensino básico, sem as costumazes mudanças e descontinuidade político-administativas que ocorriam a cada quatro anos, em decorrência da mudança de governo. Apesar das críticas que fazem às mudanças implementadas pelo atual governo, agora parece que os encaminhamentos são mais previsíveis.

A grande expectativa do momento é pela contratação dos professores aprovados no Concurso Público da rede estadual, realizado em outubro de 1998. Que a contratação destes docentes possibilite a criação de uma maior estabilidade profissional no quadro docente da escola. O fato de o professor ter a garantia do emprego, dá uma maior identidade profissional. Há a garantia de um lugar de trabalho definido; terá a garantia de emprego no próximo ano. Enfim, ele será o professor da escola tal. É a sua escola, o seu local de trabalho.

Se há esta expectativa positiva, o E3 é mais pessimista com relação ao fato. Para ele, mesmo que esse pessoal aprovado seja chamado, haverá necessidade de um tempo para a sua acomodação no sistema e que alguns dos concursados ao escolherem suas escolas de trabalho e serem contratados

> se sentirão incomodados por situações, por distância, por família, por localização, por interesses...Alguns ficam, outros não conseguem se remover e se afastam. Outros acabam conseguindo transferência para outro lugar. Não se adaptam e querem voltar. Isso existe sempre.

O entrevistado, em sua fala, aponta um aspecto problemático na política de contratação de recursos humanos para as escolas públicas, no caso de

concursos. A escolha do profissional (diretor, professor ou funcionário) não é feita para suprir a necessidade de uma determinada escola, mas para todo o sistema público de ensino. O professor ao ser selecionado, poderá ser obrigado a fazer sua escolha em escolas e cidades do Estado, antes nunca pensado por ele como possibilidade de estudo e residência. Pessoas originárias do Pontal do Paranapanema poderão ser obrigadas a escolher uma escola no Vale do Paraíba ou então obrigadas a deixarem suas pequenas cidades no interior, para ir trabalhar na periferia da Grande São Paulo.

Em muitos casos, os interesses pessoais do professor acabam sobrepondo às necessidades da escola onde ele fez a sua escolha. Não raro, se o indivíduo escolhe uma determinada escola, para não ter que mudar para nova cidade, consegue a designação para uma outra função no próprio sistema de ensino ou em outro órgão da administração pública. Se o professor, nesses casos, resolve seu problema pessoal, do sistema de ensino ou de outros órgãos da administração pública, é a escola, onde ele possui o seu cargo que será prejudicada pela ausência do docente, tendo que contratar professores temporários para substituí-lo.[91]

Em inúmeros casos, os professores ao assumirem os cargos nas escolas escolhidas, pedem licença médica ou mesmo pedem licença não remunerada, adiando ao máximo possível, ter que se deslocar para os seus novos locais de trabalho, na expectativa de que nesse período surja um fato novo, que poderá ser um afastamento para outra função ou mesmo conseguir uma remoção para uma escola mais próxima de suas residências.

---

[91] Conheci o caso de uma escola onde estudei e posteriormente, fui professor, no período em que lá estive como professor, havia um diretor afastado que escolheu seu cargo nesta escola, mas nunca o assumiu, conseguindo o afastamento para trabalhar junto ao gabinete de um deputado estadual na Assembléia Legislativa. A situação perdurou por quase uma década. O seu substituto passou a ser uma professora designada por influência do prefeito local, esposa de um dos financiadores de sua campanha política.

unesp

A precariedade de trabalho docente reflete e cria obstáculos para a capacitação e a educação continuada do docente. Para o E3, se há oferta maior de oportunidades de cursos para os docentes, a procura é pouca, porque

> "há choque de horários, porque ninguém está com períodos exclusivos na escola. Eles têm outras atividades profissionais e muitas convocações são por período integral, o professor tem apenas meio período, no outro ele está fazendo outras atividades que não compõem a escola".

Quando ele fala de outras atividades, refere-se ao fato de que o professor, em muitos casos, trabalha na rede pública estadual e na rede pública municipal. Em outros, o professor trabalha em escolas públicas e privadas. E há ainda outros que fazem do magistério apenas uma ocupação que procura conciliar com outra atividade profissional. Isto em decorrência dos baixos salários ou de carga reduzida de aulas a que dispõem. Isso foi possível constatar durante o Curso de Educação Continuada (PEC) promovido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em convênio com a Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Apesar da proposta de envolver todas as escolas estaduais da Delegacia de Ensino de Bauru, muitos dos professores apenas participavam de um período do curso, pois tinham outros compromissos profissionais no outro período do dia, em escolas municipais, particulares ou mesmo atividades não ligadas ao magistério.

No período de 1996/1997, todos os docentes da Escola estudada participaram do PEC. O curso totalizando 96 horas, foi dividido em 4 módulos de 24 horas.[92]

A intenção original do projeto era atingir o coletivo dos professores das escolas. Ao final de cada curso, eram elaborados projetos, a partir das prioridades estabelecidas pela escola, para serem implementados com a colaboração de todos. A proposta de trabalho do curso era fugir do esquema de

---

[92] Módulo 1: A escola pública e suas relações humano-sociais e educacionais.
Módulo 2: A sala de aula: espaço físico e pedagógico.
Módulos 3 e 4: O conhecimento: significado, processo ensino-aprendizagem e reorientação do cotidiano na perspectiva humano-social.

unesp

cursos de treinamento, que atingia os professores individualmente. Isso decorria das limitações de tempo, espaço, distância e mesmo recusa de participação dos docentes nestes cursos.

Assim, os diretores procuravam convidar ou convocar espaçosamente alguns membros de suas equipes de professores para esses cursos. Os participantes, ao retornarem às suas escolas, tinham sérias dificuldades para implementar as mudanças propostas, pois dificilmente as inovações preconizadas eram assumidas como necessidade e projeto coletivo. Raramente, o professor tinha espaço e colegas com quem pudesse compartilhar e rever suas práticas escolares, com base nos novos referenciais oferecidos pelos cursos.[93]

Entretanto, se a proposta do PEC era atuar com o coletivo das escolas, envolvendo professores, coordenadores, diretores e supervisores-, não atingiu esse objetivo, por causa das mudanças ocorridas nas escolas no período dos cursos. No caso específico da Escola estudada, se ao final dos quatro módulos do curso, os professores que estavam nela, em sua quase totalidade, haviam participado de todos os módulos, eles o fizeram em grupos diferentes. Nos dois primeiros módulos, a maioria deles estava em outras escolas. Somente nos dois últimos, eles participaram na Escola. Assim mesmo, vários deles por trabalharem em outras escolas, participaram do curso nestas outras instituições escolares. O fato dificultou ou mesmo impediu que a partir dos módulos dos cursos, fossem elaborados e implementados na Escola projetos de intervenção.

Percebi ao observar uma reunião de HTPC, com cerca de 11 professores, que eles respondiam um questionário de avaliação do curso feito pela coordenação do PEC. A reclamação inicial de alguns era de que a linguagem utilizada no instrumento de avaliação, era de difícil compreensão. Eles divergiram em relação aos resultados do curso, seja quanto a um módulo ou outro, seja quanto ao desempenho de um ou outro monitor do curso. Alguns reclamaram que o curso, no geral, tinha sido muito teórico, não oferecendo subsídios práticos para a sala de

---

[93] MARQUES, 1993, p. 33.

aula. No caso específico da E6, que não participava da avaliação deste grupo, em seu depoimento, diz com relação ao PEC

> O primeiro foi péssimo, porque eu gosto muito de falar e por causa do tempo que foi imposto, 10 minutos para isso, 15 minutos para aquilo. Aí você fica naquele desespero e não faz bem o que deveria ser feito, porque a sua vida está regulada num relógio. (...) você trabalha o tempo todo em função do relógio, então você vai fazer um curso que é todo marcado tempo por tempo, aí não dá. Em todos os PECs que fiz coloquei essa crítica do "relógio". É muito tema para pouco tempo, e esse negócio de cronometrar tudo te deixa apavorada.

As críticas da professora relacionam-se com o fato de terem sido utilizados no desenvolvimento dos módulos do curso, procedimentos pedagógicos baseados nos princípios e técnicas de Dinâmica de Grupo. As atividades tinham uma programação cronometrada do tempo de duração de cada uma delas. As críticas não parecem ser relacionadas com a utilização do trabalho em grupo, mas com certa rigidez da programação.

Para a diretora, a E2, o trabalho do PEC no seu primeiro ano de realização, isto é, nos dois primeiros módulos, foi muito positivo, ajudando na articulação do coletivo escolar. Porém, no ano de 1998, em decorrência das mudanças do corpo docente da escola, resultado da atribuição de aulas centralizadas na Delegacia de Ensino, houve um retrocesso na ação coletiva da escola. No final do último módulo, foi possível perceber a melhora neste quadro, havendo reflexos concretos nas relações entre o pessoal docente.

O trabalho interdisciplinar na escola

Mesmo no período inicial das observações, quando havia um clima de maior tranqüilidade para o trabalho educativo da escola, a ação interdisciplinar de certo modo mostrava-se bastante incipiente. Para a E1

> "estamos fazendo o mínimo. Principalmente geografia e vice-versa. Na língua portuguesa também às vezes uma fita de literatura mostrava alguma coisa de história, geografia. Estas matérias dá para fazer essa ligação".

Quanto aos professores, a grande dificuldade para se pensar em ações interdisciplinares, está na falta de tempo de encontrarem e planejarem o trabalho pedagógico conjuntamente. A E6 coloca mesmo que em sua disciplina, História, seria possível trabalhar uma ação interdisciplinar com todas as outras disciplinas do currículo escolar, porém a dificuldade está em se encontrar e sentar para realização de projetos conjuntos. Ela dá exemplo do projeto realizado no Módulo III, do Curso do Projeto de Educação Continuada.

> No PEC montamos um projetinho sobre o desmatamento. Aí comentei que em História, pode começar desde o Pau-Brasil, que foi quando começou o desmatamento. Aí Ciências pode entrar com meio-ambiente; Matemática poderia fazer o gráfico do desmatamento, enfim, cada matéria poderia fazer alguma coisa; só que não temos tempo de sentar e resolver estas questões.

Em 1996, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo criou a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), que antes existia para o Ciclo Básico e que tinha existido para as Escola-Padrão. São três horas semanais, nas quais os professores se reúnem para discutir as questões pedagógicas atinentes ao trabalho da escola.

A grande dificuldade que existia para a articulação conjunta da ação do coletivo escolar, era a falta de horário para discussão pedagógica do trabalho escolar pelo conjunto dos professores. As poucas reuniões existentes eram quase sempre para tratarem de questões administrativas. A extensão dessa atividade para toda a rede pública estadual veio sanar, em parte, essa lacuna. Inicialmente, esse horário era apenas obrigatório para os docentes de 1ª a 4ª séries, isto é, o HTPC estava incluso nas 40 horas de trabalho do PI (Professor I) e optativa para os profissionais de outros níveis ou o PII e PIII (Professor II e III).[94] A partir de 1998, a atividade passa a ser obrigatória para todos os professores.

[94] Com a mudança da LDB, em 1996, a nomenclatura PI , passa a ser PBI (Professor Básico I) e P II e P III passam a ser PB II (Professor Básico II).

As observações da Escola estudada, mostram que os obstáculos para a efetivação e o alcance de bons resultados dessas reuniões são vários, para a escola pública. A primeira dessas dificuldades está na conciliação de horários para a sua realização, que atenda a disponibilidade de todos os professores. Assim, é praticamente impossível sua realização no mesmo horário. No segundo semestre de 1996, havia dois grupos de docentes se reunindo em horários diferentes. Havia encaminhamento diferenciado das atividades da reunião. Em uma, predominava preparação de atividades extracurriculares para a Escola, como a montagem de enfeites para festas e no outro grupo, as discussões relacionavam-se mais com as atividades pedagógicas dos professores. Pelo menos nas reuniões observadas. Em 1998, professores foram divididos em quatro grupos para a realização do HTPC.

Um outro fator que traz problema para a concretização dessa ação na Escola, está na falta de habilidade por parte dos professores para o trabalho em grupo. As observações realizadas evidenciaram uma situação onde não havia um envolvimento de todos, acabam estabelecendo uma relação de dependência, onde o encaminhamento da reunião está na mão do coordenador. Para a E1

> Temos uma formação, pelo menos a minha geração, a gente vem de uma formação bastante autoritária, de uma época autoritária. É muito mais fácil você ser mandado, que as pessoas indiquem o que você deve fazer. Os pais cobram muito isso da gente, como diretor também e hoje se cobra muito um do outro. O que é que eu vou fazer?.

A fala da entrevistada não está relacionada diretamente com situações concretas que tenham ocorrido no espaço escolar, porém suas colocações explicitam acontecimentos observados no cotidiano escolar. Uma coordenadora comentava, informalmente, que as reuniões de alguns grupos fica na dependência da coordenadora propor, apresentar subsídios e conduzir as discussões. Por mais que ela tentasse fazer com que compreendessem que a reunião não é dela, mas do grupo, se não determinasse e conduzisse as reuniões, nada acontecia.

Esta dependência e falta de autonomia docente para a condução das atividades escolares, podem se reportadas às considerações feitas pela literatura, citada no capitulo 1 desta tese, da predominância de uma cultura de dependência,

unesp

gestada a ferro e a fogo, no decorrer da história de formação da sociedade brasileira. O agravante desta situação é que esse tipo de atitude e comportamento marcados pela passividade e falta de iniciativa acaba sendo reproduzido nas práticas pedagógicas desenvolvidas no interior da sala de aula.

O Conselho de Classe é reunião dos professores de cada série e da direção da escola. O objetivo desta reunião é fazer a análise do ajustamento social do aluno na escola, de seu desempenho e de suas dificuldades no processo educativo escolar, bem como o desempenho do professor em sua prática pedagógica. Assim, estas reuniões constituem um espaço fundamental para avaliação do fazer da escola.

Esta reunião não fazia parte do calendário escolar. O professor era convocado para a reunião fora do horário de suas aulas. A conciliação das duas atividades de tal maneira que não coincidissem, era difícil para o docente. A partir de 1995, essa atividade passa a fazer parte do calendário letivo das escolas. Um dia em cada bimestre as aulas são suspensas e a direção da escola se reúne com todos os professores. Segundo a E4, isso representou um avanço para o trabalho das escolas. Segundo ela:

> "acontecia que muitas vezes os professores não iam e a escola não podia cobrar sua presença. Ele não tinha a obrigação de ir, pois não era o dia de aula dele. Ele não era pago para isto. (...) agora fazendo parte dos dias letivos , é um avanço".

Acompanhando uma dessas reuniões, foi possível perceber que ela acabava criando um clima diferente no dia-a-dia escolar do docente. Era a oportunidade normal que a Escola tinha para tentar reunir todos os seus professores, pelo menos uma vez por bimestre, além do encontro anual para o planejamento escolar.

Porém, há ainda casos que devido ao fato de o professor ter que conciliar a sua jornada de trabalho em uma e outra escola, acabava impossibilitado de estar presente nas reuniões das duas escolas, pois se ele participava da reunião em uma, não teria condições de participar na outra.

Na reunião de que participei, a avaliação do processo educativo da escola esteve apenas centrado na análise dos alunos faltosos e dos alunos com baixo desempenho nas disciplinas. Não havia a mínima preocupação de analisar o efeito das práticas docentes, nos resultados obtidos pelos alunos.

GRIEBLER considera essa forma de avaliação como vertical e autoritária, onde os alunos são avaliados pelos professores que trabalham em suas classes, porém sem a presença deles no Conselho.[95] Esse fato explica a predominância da avaliação apenas da aprendizagem do aluno, sem maior preocupação com o processo de ensino desenvolvido pelo professor, que possa estar determinando o aproveitamento do aluno. Sem uma avaliação que aborde esses dois lados do processo educativo, não há possibilidade de uma avaliação institucional das escolas.

Não foi possível acompanhar as reuniões do Conselho de Escola. A diretora reconhece que os órgãos colegiados de escola não têm funcionado a contento, por dificuldades de participação dos pais. Quando as decisões são tomadas pelo Conselho de Escola, são respeitadas por ela, porém reconhece que no final é a direção quem acaba tomando as decisões. Ela diz:

> tive um problema com uma indicação de vice-diretor, eu queria uma outra pessoa e o Conselho da Escola não, notadamente os professores não concordaram e essa pessoa não veio para cá. O fato prejudicou bastante o andamento da escola, porque o vice-diretor é uma pessoa da confiança do diretor, é alguém em quem eu tenho que confiar, para poder deixar no meu lugar, para poder sair e saber como a escola está caminhando. Achei que a escola foi prejudicada, mas era o papel do Conselho da Escola e foi respeitado. Mas nem Conselho de Escola nem APM (Associação de Pais e Mestres) funcionam como deveriam. Nós não temos aqui pai de aluno disponível para participar, fazer, tomar para si responsabilidades que estas entidades estão a exigir.

Sem o envolvimento dos segmentos presentes na vida da instituição, fica difícil de se construir um processo participativo. Para o administrador, acaba sendo, de certo modo, mais simples tomar as decisões de maneira solitária, pois a construção de um processo que envolva a coletividade, demanda mais tempo, há

---

[95] GRIEBLER, 1990, p. 33.

unesp

necessidade de se administrar conflitos e, sobretudo, ter e vivenciar a firme convicção de que a escola pública é responsabilidade de todos.

Em geral, os professores, alunos, funcionários e pais atribuem parte das dificuldades das escolas às mudanças no sistema de avaliação. O desinteresse do aluno seria resultado da introdução do sistema de progressão e avaliação continuada na escola. O desconhecimento ou incompreensão da proposta os leva a uma representação de que a mesma é sinônimo de promoção automática e representa o fim das avaliações de aprendizagem. Seria a promoção dos alunos, via decreto, para eliminar os altos índices de reprovação que têm caracterizado a escola pública.

Para a E8:

> Antigamente eles ficavam preocupados em ficarem retidos por faltas ou por não aprenderam; hoje eles nem estão aí. É uma minoria que se interessa em aprender, em ser alguém. Por isso, também acho que devia voltar o sistema de notas mesmo, parar com esse A, B, C, D, e E. Aí eles sentiriam na pele e quem sabe até moralizasse um pouco mais a educação, porque hoje ninguém acredita mais nela. Mesmo a minoria que quer aprender, saber, estudar acaba sendo desestimulada e desmotivada.

Se a inspetora de alunos tem essa visão do processo educacional, os pais também. O E9 diz:

> não concordo com esse ensino de agora que não dão provas e não repete o aluno. Acho que a criança não aprende o suficiente; elas se acomodaram e com isso não querem mais estudar em casa, porque sabem que com um "trabalhozinho" qualquer, já passam de ano. E os que estudam sentem prejudicados, porque esforçaram tanto, estudaram, não faltaram, chega no fim passam merecidamente e aqueles que só brincaram de estudar, bagunçaram o tempo todo, também não são reprovados.

As opiniões dos professores não diferem muito da representação da inspetora ou da do pai de aluno, quanto à promoção continuada e a avaliação contínua, mesmo levando em conta o nível maior de informação que eles deveriam ter sobre a questão. A Delegacia de Ensino vinha procurando orientar as escolas sobre a nova proposta de avaliação. Para a E6:

unesp

> A cobrança sobre o aluno era maior, a gente podia realmente cobrar do aluno, não que seja favorável até (um erro meu já até me corrigi), mas em uma época eu era temida na escola, os alunos sabiam que eu não perdoava mesmo, ficava, não tinha preguiça, chegava na recuperação com 10 ou 15 alunos. Eles sabiam que ou eles faziam ou iriam reprovar. Não está certo isso. Mas também não está certo você aprovar todos, sem ter um critério. Se eu reprovo um aluno, vou ter que provar de que o aluno não merecia com mil provas, senão mesmo que eu reprove a Delegacia irá aprovar o mesmo. Isso acaba sendo um desrespeito ao profissional. Os outros alunos diante de um fato desses, acabam sendo desestimulados para o estudo.

Para o E4:

> os alunos não estão preparados para estas mudanças, tanto que levaram por um caminho, tipo mais simples para eles, não precisam quase nem ir à escola , que já estão aprovados. A avaliação contínua, caiu aqui na rede de uma forma inesperada e a clientela entendeu que não precisa fazer nada e já está aprovado. ... Eles não conseguem ver a escola como um meio para atingir um fim, que é um emprego bom, melhor, eles não enxergam isso, de que é uma continuidade, que eles têm que saber, têm que estudar, têm que aprender.

Essas falas colocam em evidência algumas representações da educação escolar fundamental, que precisam ser superadas para se efetivar o ideal de democratização da escola pública. O primeiro deles está na superação de uma visão da escola fundamental como um privilégio, ou algo como mérito ao esforço ou capacidade do aluno, passando a pensá-la como um direito inalienável - pelo que a educação escolar representa na construção do ser humano. Não há como prescindi-la, sem privar o indivíduo do desenvolvimento de sua humanidade.

Há por parte desses interlocutores envolvidos com o processo educativo escolar, no saudosismo dos mecanismos seletivos, a falta da consciência dos objetivos mais amplos da escola na sociedade. A compreensão de que os alunos não vêm para a escola para receber atestado de fracasso, mas para aprender, para BIANCHETTI,[96] também o educador não possui uma compreensão da educação escolar como uma categoria de direito inalienável, dado pela democracia social. Uma prática social que tem como objetivo "conseguir una mayor

[96] BIANCHETTI, 1995, p. 8.

igualación de condiciones sociales de los diferentes grupos afectados por las formas de producción capitalista".

Um outro aspecto da representação que possuem do processo educativo escolar, é ver a influência do professor sobre os alunos, isto é, o controle do professor na sala de aula, através de seu poder de recompensa ou punição sobre os alunos.[97] O sistema de ensino baseado em promoções e reprovações, que predominava na escola brasileira, se baseava nesse tipo de motivação.

A organização do espaço educativo escolar e uso de recursos pedagógicos pela escola

A direção junto com alguns professores e um grupo de alunos haviam conseguido reorganizar e fazer funcionar, com regularidade, o atendimento da biblioteca escolar para empréstimo, consulta e estudo dos alunos, no início do ano 1997. Algumas vezes que por lá passei, era possível constatar o seu funcionamento pela presença de alunos e monitores.

Em um período anterior, a biblioteca não era usada pelos alunos, por falta de um funcionário que fizesse o atendimento. Naquele momento, a direção com a ajuda de alguns professores, havia treinado um grupo de alunos como monitores da biblioteca. Estes, além de cuidarem da organização dos livros nas estantes, orientavam os colegas nas consultas e realizavam os empréstimos.

A E1 relata a experiência da biblioteca no primeiro semestre de 1997. A escolha dos monitores foi feita a partir da indicação do professor de português, que procurou levar em conta a facilidade do aluno para a compreensão de textos, para que eles tivessem condições de orientar os colegas. A partir daí, a Escola escolheu os que tinham disponibilidade de tempo para o trabalho e aprovação dos pais para essa atividade. Os monitores foram organizados em duplas. Sobre a organização e funcionamento dessa atividade, a EI relata:

> são três horas por dupla: manhã (3), tarde (3) e a noite (3) de funcionamento da biblioteca. Esse horário é também aproveitado para

[97] Cf. RULLA, 1986, p. 57-8.

> fazerem os trabalhos deles. Eles realmente usam o horário tanto para ajudar os outros que vêm à procura deles, como para eles mesmos. Muito interessante, muito boa mesmo essa monitoria da biblioteca.

Às vezes que estive na biblioteca, era possível perceber que eles se sentiam valorizados pelo serviço que prestavam à Escola e aproveitavam o horário que lá estavam para estudar assuntos relacionados com suas disciplinas de estudo ou para leitura de outros livros. Há ainda outro aspecto relevante do papel exercido por esses alunos no processo educativo da escola, explicitado, ainda, pela profissional acima:

> "Houve a preocupação em escolher monitores que também seriam aproveitados no reforço de alunos, principalmente alunos da manhã e da tarde que estavam precisando de ajuda; eles encontraram esse apoio lá".

Os resultados dessa nova situação na Escola, segundo a docente, era perceptível entre os alunos pelo aumento de procura da biblioteca, não apenas para pesquisas exigidas pelos professores, mas para leitura.

> Alunos de 5ª e 6ª séries não têm hábito e prática de leitura, porém com a biblioteca funcionando, passaram a se interessar pela leitura (mais pela gibiteca, que andei cortando um pouco, porque existem outros livros bons). Aí começaram a ler e gostaram, se vê pelo livro de registros da biblioteca, uma procura muito grande das 5ª e 6ª séries, coisa que não acontecia. De 7ª em diante, era mais pesquisa, agora nesse ano está diferente, envolveu todos.

Na medida em que os alunos lêem mais e buscam na leitura novas informações, eles passam, ainda segundo essa coordenadora, a ter um papel mais ativo nas aulas, possibilitando seu enriquecimento. Os professores de certa forma passam a ter neles parceiros de suas práticas escolares na sala de aula. Ela coloca:

> "como por exemplo os alunos de geografia, se eles vão à biblioteca procurar algum assunto relacionado com a disciplina, o monitor apresenta três ou quatro livros sobre o assunto (...) Com isso, as aulas tornaram-se mais ricas, os assuntos mais profundos".

No segundo semestre de 1998, a situação da biblioteca não era a mesma. O seu espaço passou a ser usado para outras atividades (audiovisual, sala

de reforço, sala de reuniões de HTPC e outras). Essas novas atividades na sala, inviabilizou o funcionamento da biblioteca escolar. São os coordenadores que no momento atendem às solicitações dos alunos de empréstimos de livros, não sendo mais usada para estudo e consulta, em decorrência de estar quase sempre sendo utilizada para essas outras atividades.

A E12 relata que possuía em sua casa apenas um dicionário e alguns livros de geografia dado por um parente. Naquele momento, ela estava lendo para fazer um trabalho. O livro foi emprestado pela professora. No ano de 1997, lia um livro por bimestre, no ano seguinte estava lendo o seu primeiro livro, no 4º bimestre.

O E13 diz que seria bom eles terem uma biblioteca que funcionasse regularmente. Na escola que ele estudava anteriormente, a biblioteca funcionava, estando o acervo à disposição para estudo e realização de pesquisa. Podiam retirar os livros através de empréstimo.

A Escola com a disposição e cooperação de alguns professores e de um grupo de alunos, havia reorganizado e colocado em funcionamento o laboratório de ciências. Para o atendimento e acompanhamento das experiências proposta pelos professores aos alunos nas disciplinas de Ciências, Biologia, Física e Química, foram treinados, entre alunos voluntários, monitores, a exemplo da biblioteca. Era um trabalho que estava apenas iniciando, mas que possuía suma importância quando se fala de busca de qualidade na escola pública.

Para a maioria dos alunos, o que tem predominado é o não acesso a esses espaços pedagógicos, pois como relata a E11:

> Laboratório eu nunca usei para fazer experiência, só esse ano quando ainda estudava de manhã é que fomos um vez lá para ver uns nomes de umas coisas lá, alguns instrumentos. Biblioteca, uma vez ou outra a professora levou a gente lá para ler um livro ou outro, porque elas trazem o livro para a sala de aula e a gente lê lá.

No ano letivo de 1998, o esquema de funcionamento do laboratório foi desmontado, em decorrência das mudanças de professores e da expansão do número de alunos atendidos pela Escola, o que reduziu a disponibilidade de salas para atividades de apoio ao ensino. A professora que havia se envolvido e ficara

responsável pelo seu funcionamento, não era efetiva. No momento da atribuição das aulas na Delegacia de Ensino, não conseguiu mais aulas na Escola. Ao ser desfeita a sala de audiovisual - para a instalação do laboratório de informática - parte do material que lá existia, foi colocado na sala do laboratório de ciências.

Poderia até argumentar que se não existe o espaço da biblioteca para estudo, essa carência está hoje sendo suprida pela organização das salas-ambiente, onde haveria a disponibilização dos materiais pedagógicos necessários para estudo e pesquisa dos alunos. É preciso considerar que a disponibilidade deste material para os alunos, é apenas nos horários que eles freqüentam as aulas. Os alunos que freqüentam a Escola não dispõem de nenhuma biblioteca pública na região. Assim, a importância da existência de biblioteca na Escola ainda é maior. Esses alunos teriam acesso a dicionários, enciclopédias, livros, jornais e revistas, fundamentais para aqueles que não dispõem desses materiais de estudo em casa. Em muitos casos, a biblioteca escolar constitui o único espaço para estudo e leitura, pois eles não possuem local adequado para a realização dessas atividades em suas casas.

Após a reorganização do sistema de ensino, a escola foi incentivada a criar salas-ambiente, isto é, a criar salas adaptadas ao ensino de cada disciplina. Seria uma espécie de oficina de construção do saber escolar.

Essa proposta nasce com base na mudança ocorrida nas concepções pedagógicas do processo de ensino-aprendizagem. Se a abordagem tradicional de desenvolvimento e aprendizagem humana dominante, via aluno como um elemento passivo no processo, recebendo os conhecimentos prontos do professor. As abordagens progressistas desfazem esse esquema. Essas abordagens partem do pressuposto de que garantir o domínio dos conteúdos curriculares pelo aluno, constitui a atividade central da escola, só que esse domínio do aprendiz se dá pelo processo de apropriação. Os conhecimentos, as elaborações culturais da humanidade no transcurso de seu desenvolvimento histórico, são absorvidos e

transformados pelos alunos. Há por parte do sujeito que aprende um processo de reconstrução, de reelaboração desses conteúdos culturais.[98]

O indivíduo não realiza esse processo de modo isolado ou ao simples contato com o conhecimento a ser apropriado e, sim, através da mediação do seu meio social. No caso específico dos conhecimentos escolares, a mediação do professor e dos colegas tem papel fundamental para a aprendizagem.

Assim, as salas-ambiente surgem em decorrência dessa maneira de ver o processo de aprendizagem. As salas de aula são organizadas de modo a favorecer a construção coletiva do conhecimento. Segundo um subsídio criado para orientar os professores na criação das salas, elas permitem:

> **a)** agregar ,materiais, muitas vezes dispersos na sala, cujo uso conjugado permite enriquecer o trabalho docente;
>
> **b)** montar situações concretas concernentes a cortes da realidade efetiva;
>
> **c)** criar espaços e construir situações que permitam a participação diversificada do educando em seu processo de construção do conhecimento;
>
> **d)** criar um espaço propício para a troca de experiências e exploração de vivências;
>
> **e)** criar condições para a estimulação da observação e da criatividade.[99]

Os professores, em geral, elogiavam a criação das salas-ambiente. Havia uma série de dificuldades para o funcionamento das salas, que foram instaladas na Escola pesquisada. A E6 expressa:

> isso foi uma das mudanças que gostamos e aprovamos. Eu dei uma tirada dos meus materiais de lá,, porque teve aluno do noturno que andou rabiscando e rasgando meu material, já os alunos da tarde, apesar de todos os problemas, não fazem isso. Acho bom a sala ambiente porque você tem tudo à mão (mapa, armário com muitos livros, cartazes nas paredes)...as aulas ficam mais movimentadas. Eles também gostam, só que precisam trabalhar mais esse lado de conservação, tanto do prédio como do material.

---

[98] Ver no capítulo 1 desta tese, a função da escola pública para os grupos populares.
[99] SÃO PAULO, 1997, p. 7.

A diretora entusiasta, desde o início, das salas-ambiente, reconhece que não estavam preparados para fazer com que esse espaço pedagógico funcionasse adequadamente, o que constitui o fator principal para as limitações da sala-ambiente na Escola. Ela diz

> "agora é que estamos conseguindo trabalhar com elas, porque o trabalho em sala-ambiente não é fácil; o professor não está preparado para o trabalho; nossa Semana Cultural será em cima da sala-ambiente".

Quando da criação das salas-ambiente, era possível encontrar as salas organizadas em círculo ou de maneira que os alunos trabalhassem em grupos, porém com o passar do tempo, a organização delas voltaram à sua forma tradicional, com as cadeiras uma atrás da outra, não possibilitando uma interação maior entre os alunos. A dificuldade está, exatamente, na mudança das concepçoes que marcam o direcionamento dado pelos professores a suas práticas.

Um outro fator que prejudicava o trabalho escolar, era o número excessivo de alunos na sala de aula. Em média eram quarenta alunos por sala. A condução da atividade escolar, com um grupo com essas dimensões, para muitos era difícil ou mesmo impossível. O professor tinha dificuldade em acompanhar o processo de aprendizagem de todos os alunos. No caso específico das salas-ambiente, as atividades em grupo, por falta de experiência dos alunos nesse tipo de trabalho ou por inabilidade do professor para condução das atividades, acabavam tumultuando as aulas. De certo modo, pode se atribuir a essas dificuldades um dos motivos para muitos docentes, mesmo nas salas-ambiente, terem continuado o trabalho pedagógico de forma tradicional. As carteiras organizadas em fila, uma atrás da outra, reduzia a possibilidade e oportunidades de interação entre os alunos, possibilitando o controle maior do professor sobre os mesmos.

A E6 acentua que há grande dificuldade para se trabalhar com os alunos, em decorrência da agressividade, falta de limites, de respeito pelo outro, que podem ser atribuídos a limitações no processo de sua socialização. Para ela,

unesp

> é muita agressividade. Brigam por qualquer coisa, falam alto, eles não sabem dialogar; você tem que estar atenta o tempo todo. Tem uma sala que é demais, eles entram gritando, empurrando carteira...é fora do controle. Se você dá atividade em grupo, ficam gritando seu nome, todos de uma vez, não sabem esperar ... Qualquer dificuldade que eles têm para fazer, começa a gritaria, você fica com a cabeça enorme, porque não dá para atender a todos ao mesmo tempo! Isso deve também ao fato da sala de aula ser numerosa. Quando comecei dar aula, eram 25 alunos na sala e era uma maravilha, agora o mínimo é quarenta, fica complicado, o ideal seria de trinta alunos, daria para você dar uma aula tranqüila.

Antes da organização das salas-ambiente, cada turma de alunos tinha a sua sala de aula fixa. Os professores das diversas disciplinas deslocavam-se de uma sala para a outra. Com a sala-ambiente, os alunos é que passaram a se deslocar de uma sala para outra, de acordo com os horários das disciplinas de cada turma. A reclamação tem sido que essas mudanças tumultuam a vida escolar e a Escola não tem tido o controle dessa situação. Há apenas uma inspetora de aluno por período, para acompanhar a movimentação dos alunos pelos pátios durante os intervalos de aula.

A jornada diária da Escola está dividida em três períodos: o matutino, o vespertino e o noturno. Cada um desses turnos está dividido em quatro aulas, sendo que as aulas do período diurno têm a duração de cinqüenta minutos, havendo entre a primeira e segunda aula, entre a terceira e quarta aula de cada período, um intervalo de dez minutos. Seria o tempo necessário para os alunos fazerem as mudanças de sala de aula. Porém, era possível observar e alguns entrevistados reclamaram, que passados dez ou 15 minutos após o início da aula, muitos alunos ainda não tinham chegado às suas respectivas salas. Permaneciam pelos corredores e sanitários. Acrescentaram ainda que houve uma série de outros problemas no decorrer dessas mudanças. Segundo a E6:

> esse intervalo de troca de aula é um absurdo, só quem está dentro da sala de aula sabe o que é isso. De manhã é aluno grande, mas à tarde só num intervalo houve três brigas; é aluno que cai e quebra dente ... Não teve melhoria para os alunos porque esse intervalo acaba se estendendo, tem aluno que chega até vinte minutos depois. Já cheguei a ir buscá-los no pátio, senão eles não entram, ficam batendo papo e esquecem a vida.

> Isso não trouxe benefício algum para o aluno , porque diminuiu uma aula, prejudicou os professores.

A professora, ao dizer que o aluno e o professor saíram prejudicados, está se referindo ao fato de antes em cada período de aula havia cinco aulas, em vez de quatro. As aulas tinham a duração de 45 minutos no período diurno e quarenta minutos no noturno. Entre uma aula e outra não havia intervalo, com o exceção do intervalo de vinte minutos do recreio, entre a terceira e quarta aula. O prejuízo do aluno na sua visão está nos fatos já relatados. Os professores por sua vez foram prejudicados, por eles ganharem por hora-aula, que teve aumento no tempo de duração. O professor passou a ficar mais tempo na escola para completar sua carga horária.

Para uso dos professores, a Escola dispõe de dois televisores e dois videocassetes. Na sala de audiovisual está instalado um dos conjuntos de televisão e vídeo, conectado com a antena parabólica, que possibilita à Escola a recepção da TV Escola, do Ministério da Educação e Cultura. O outro conjunto que não é fixo, é utilizado pelos professores nas salas de aula. Os professores que pretendam utilizar esses instrumentos em suas aulas, reservam com antecedência o seu uso.

A direção procurou, em conjunto com os professores, criar um acervo de fitas de videocassete para o uso pedagógico nas salas de aula, através de aquisição de programas didáticos pedagógicos existentes no mercado. No início da instalação da antena parabólica, procurou-se gravar e disponibilizar a programação veiculada pela TV Escola. Foi possível observar em 1996, quando houve a disponibilização para a Escola de recursos para a aquisição de materiais pedagógicos audiovisuais, os coordenadores apresentarem aos professores folhetos de divulgação das empresas que vendiam esse produto. Eles acabavam sendo escolhidos de modo não-crítico, pois os professores nem conheciam o material, o que inviabilizava uma avaliação da qualidade, da adequação do mesmo para as suas ações de ensino.

unesp

Os problemas para a generalização do uso da TV na sala de aula são muitos. O primeiro deles, é o fato de a Escola dispor de apenas dois aparelhos. No momento, já não são mais dois, porque a sala de audiovisual não está sendo utilizada mais com exclusividade para esta atividade. Lá está a televisão, lá se reúne para o HTPC e se dá as aulas de reforço. Só esta última atividade, ocupa a sala por seis horas semanais.

Há ainda o fato de o professor não estar preparado para uso desse material de apoio nas suas atividades pedagógicas. A E5 diz, ser muito comum o professor trazer para sala de aula, filmes que não tinha nada a ver com os conteúdos que estavam sendo ensinados, com o objetivo único de ocupar o tempo dos alunos.

A coordenação pedagógica procurou intervir, insistindo na exclusividade do uso da televisão para atividades pedagógicas. Esse problema não se dá apenas com o uso da televisão, mas também com o uso de outros recursos pedagógicos, como o livro didático. Recurso de apoio à ação educativa do professor, acaba sendo seu substituto na sala de aula. Em muitos casos não era que o material fosse inadequado, mas porque o professor não estava preparado ou não se preparou para o uso do material adequadamente na sala de aula. Em outras palavras, ele não preparava as próprias aulas, improvisando-as com esses materiais.

A diretora diz que a Escola recebeu o *kit* tecnológico (antena parabólica, aparelho de TV e videocassete) do MEC. Apesar de ter gravado muitos programas da TV Escola, ela não tem pessoa para fazer sistematicamente este trabalho e organizar uma videoteca na escola, com material pedagógico. A maioria dos professores acaba nem sabendo do acervo que a escola possui e que poderia estar fazendo uso em suas aulas.

A E3 relata que quando estava como professora na sala de aula, ela não sabia quais os recursos que a Escola possuía e que ela poderia estar usando para melhoria de sua prática na sala de aula. Havia o fato de ter que estar envolvido com o trabalho em mais de uma escola, sendo mais cômodo ou mesmo

unesp

possível, utilizar apenas dos recursos que ela possuía. Quando ela passou para a coordenação pedagógica, foi que descobriu os materiais pedagógicos disponíveis para os uso dos professores, lá existente.

No ano de 1988, a Escola recebeu cinco computadores para uso pedagógico dos professores. A instalação dos mesmos veio afetar, inclusive, o funcionamento da sala de vídeo e o laboratório de ciências, como já foi visto.

A E6 diante desse fato, chega mesmo a defender que seria muito mais interessante para o trabalho escolar, a ampliação do projeto da TV, garantindo para cada sala-ambiente um aparelho de TV e um videocassete. Este fato já seria um avanço que teria colocado a Escola além do tempo do uso do giz e da "saliva" pelo professor.

O uso dos recursos audiovisuais tem sido muito reduzido na Escola, pois se usado adequadamente poderia ajudar os professores a mudarem os esquemas tradicionais de suas aulas, a que se pode ser atribuído parte da desmotivação e do desinteresse dos alunos.

A E11 apesar de relatar que esses recursos são muito pouco usados na Escola, ela aponta que eles seriam de relevância para a motivação de muitos alunos. A aluna diz:

> é mais interessante porque os alunos que não gostam de ler e escrever, prestam atenção. Tem muito aluno aqui bagunceiro, mas que se dá muito bem com interpretação; se eles forem fazer teatro, vão ser astros, porque sabem interpretar. Prestam atenção nestas coisas de vídeo, fitas, som. Até quando estamos trabalhando em grupo, se a professora coloca um som eles gostam mais, participam mais. Só alguns professores usam o vídeo e o som.

Conseguir instalações adequadas e recursos pedagógicos para o funcionamento da entidade educacional, é luta, porém conservar esses recursos escassos, conseguidos com muito trabalho, talvez seja um desafio ainda maior. A depredação do patrimônio é uma constante. Cada ano que passa, a Escola está criando obstáculos (levantando o muro, colocando telas nas janelas das salas) para evitar a penetração de estranhos na noite ou durante os finais de semana, para furtar ou apenas depredar. Porém, os problemas não estão apenas com os

estranhos, mas também com os alunos que picham, sujam e destroem o prédio, as salas de aula e os materiais pedagógicos.

Para evitar esse estado de coisa, a direção tem apelando até para o uso de circuito fechado de TV nos pátios, salas e sanitários. Recursos que poderiam estar sendo aplicados para a melhoria da infra-estrutura existente, acabam sendo usados na prevenção e consertos de estragos feitos pelos alunos e estranhos. No ano de 1998, a direção contabilizou um gasto de mais de quatrocentos reais só com o conserto dos vidros das janelas das salas da Escola.

A dificuldade para conservação do patrimônio escolar tem afetado, inclusive, a efetivação das salas-ambiente. Houve caso dos alunos derrubarem o armário onde estavam guardados o material pedagógico. A E6 relata que havia trazido livros de sua propriedade para o uso dos alunos em suas aulas, porém foi obrigada a retirar, pois eles estavam sendo estragados pelos alunos.

Para E11, este é um problema sério para o funcionamento da Escola. Ela diz:

> "quando entramos em férias, eles limparam a escola, pintaram; quando voltamos estava tudo limpo e agora três meses depois, olha só! Toda pichada, destruída, maçaneta quebrada, ventilador quebrado".

Em junho de 1998, a Escola, com a cooperação de uma estação de televisão da cidade e de uma construtora, procurou mobilizar a comunidade escolar e do bairro para melhoria da suas instalações físicas. Foi feita uma limpeza geral na Escola, com a pintura da parte externa e interna com a participação dos professores, alunos e pais. Foi implantado um projeto de coleta de lixo seletivo, com a cooperação da construtora e a Secretaria Municipal de Meio-Ambiente.

Quatro meses após esse mutirão, as paredes apresentam os sinais de novas pichações, móveis rabiscados. Para o E9, um do pais de alunos que estudam na Escola e que participou da mobilização feita para a limpeza e pintura em junho de 1998, o espaço escolar estava em condições precárias, por isso viu como uma ação necessária e oportuna. Sentia que o trabalho feito não estava sendo conservado pelos alunos. Havia mesmo sugerido em conversa com a diretora da

Escola, um novo mutirão, após o final do ano letivo e medidas educativas que levassem os alunos a conservarem a propriedade escolar. E, assim,

> "a partir do primeiro dia de aula , cada classe após o término das aulas, faria limpeza da sala usada. Seria uma forma de educar os alunos e funcionaria. Também a escola chamaria todos os pais e colocaria essa questão, acho que todos estariam de acordo com essa medida".

A esposa do entrevistado, a E9, reforça esse aspecto pedagógico da limpeza e conservação da sala de aula pelos próprios alunos. Esse é um problema, a exemplo de outros, que os próprios alunos podem resolver. Para ela,

> alguns problemas que a escola enfrenta, os próprios alunos poderiam resolver. Se eles sujam e são obrigados a limparem, com o tempo eles vão parar de sujar, rabiscar, rasgar etc. Na minha casa faço minhas filhas limparem, arrumarem. Até ensinei a cozinharem e sentirem que não é fácil e muitas vezes cansa. Assim, elas dão mais valor às coisas.

A E6 reconhece que a manutenção das salas de aulas é difícil, inclusive os professores têm procurado fazer com que os alunos mantenham as salas em ordem e limpas, para os colegas que farão depois deles uso das salas. Com as turmas do diurno, é mais fácil do que com os alunos do período noturno. Ela até dá o exemplo de uma outra escola pública onde trabalhou.

> Eu estava começando no magistério. A direção era muito mais exigente neste sentido de conservação do patrimônio. O aluno sabia que era sua obrigação o cuidado com a carteira por ele usada. As carteiras eram numeradas, tendo cada aluno a sua. Se acontecesse alguma coisa com elas, era só olhar na lista e já se sabia de quem era. E eles sabiam que se quebrassem, teriam que consertar, se rabiscassem teriam que limpar, lixar e envernizar de novo. Tem um painel de feltro azul marinho em cada sala e não tem rabisco de giz, o painel está impecável. E é uma escola pública e até hoje funciona assim. Chega no final da aula, nem é preciso mandar, os alunos já sabem que é preciso arrumar as carteiras e varrer a sala se estiver suja, para a próxima turma. Só que era uma escola menor.

A Escola, no ano de 1998, recebeu do MEC uma verba de seis mil e duzentos reais referentes aos alunos de primeiro grau, dos quais mil reais para aplicação em material permanente. A direção usou parte dos recursos para comprar o sistema de circuito interno de TV. Ela justifica a medida no sentido de

> "minimizar o problema da depredação, através dela eu terei conheciemnto do que está acontecendo em sala de aula, banheiros e ter

> meio para evitar a destruição do prédio. No futuro terei menos gastos com consertos e assim será possível aplicar mais na compra de material permanente para a escola".

Ela acreditava ao ampliar o circuito fechado de TV para todos os ambientes da escola, que seria possível ter um controle maior, responsabilizando os autores pelos estragos. Só o fato de os responsáveis por esses estragos saberem que estão sendo observados, inibiria esse tipo de comportamento.

Três semanas depois desse depoimento, a entrevistada informava que as três câmeras de TV tinham sido roubadas. A Escola sofreu um prejuízo de cerca de novecentos reais. As pessoas que furtaram, penetraram na Escola pelo buraco do muro dos fundos, que tinha sido aberto para instalar o portão de entrada dos alunos. A mudança do portão seria no sentido de tentar evitar a permanência de alunos nos bares que se encontram na frente do antigo portão de entrada. Em lugar de ingressarem na Escola para as aulas, parte deles permanecia nestes bares. A própria mudança do portão de entrada representou um gasto a mais, que poderia estar sendo usado para equipar a Escola.

No próximo capítulo, tendo em conta esse quadro delineado da realidade escolar pesquisada, procuro analisar a prática escolar existente na perspectiva da problemática da escolarização pública da sociedade brasileira.

Capítulo 3

ANÁLISE DA PESQUISA: PENSANDO A PRÁTICA ESCOLAR

A negação da escola está ligada, como está pontuado no capítulo 1, com a negação de outros direitos sociais (trabalho, saúde, moradia e outros) para a maioria excluída da sociedade brasileira.

A privação da educação resulta de outras privações a que esses segmentos sociais estão sujeitos. Os números de estudos citados neste trabalho mostram que milhões de famílias não conseguem satisfazer suas necessidades básicas de alimento, saúde e moradia, o que implica em falta de condições mínimas para as crianças e jovens desses segmentos sociais freqüentarem e aprenderam nas escolas. Por outro lado, a privação da educação escolar condiciona e limita as possibilidades destes grupos se mobilizarem, para defender diante do poder público e da sociedade a garantia mínima destes direitos, em resultado da dimensão instituinte da educação escolar.

A relação entre Escola e Sociedade não pode ser visto em uma perspectiva linear, em uma única direção e, sim, com uma conotação dialética que abre possibilidades de rupturas e superação desse quadro adverso das instituições escolares e da sociedade brasileira. Essa visão garante a especificidade que a educação possui como prática social. Portanto, as mudanças internas do sistema escolar e das escolas se faz necessário para a efetivação do papel ativo das escolas na sociedade.

As práticas escolares não podem esquecer ou negligenciar os seus objetivos sociais, pelas implicações negativas sérias que esse fato acaba tendo sobre a maneira de como o professor vê, implementa e avalia sua atividade profissional. De conseqüências concretas têm como resultado as práticas das escolas acabarem sendo marcadas como opostas aos objetivos sociais da escola. Se seu objetivo manifesto é o de preparar o indivíduo para se integrar de maneira ativa e crítica no contexto social, acaba sendo um instrumento de marginalização

unesp

das classes populares, pois é o segmento social que mais sofrem as conseqüências da prática da reprovação, da não-aprendizagem na escola.

Depois, ainda, a falta do referencial social para a ação da escola, leva à construção de um currículo superficial e sem sentido, que não responde às demandas sociais e econômicas concretas da sociedade. As implicações disso não se referem apenas a um segmento social específico, mas a toda a sociedade, tendo em vista os desafios do atual estágio da nossa civilização.

A democratização da educação fundamental só será realidade, na medida em que for possível garantir o acesso, permanência e aprendizagem na escola de todas as crianças , adolescentes, em idade escolar e, ainda, a escolarização de todos aqueles que não tiveram oportunidade educacional em idade adequada. Se a efetivação desse propósito traz a necessidade de intervenções em questões sociais mais amplas da sociedade brasileira, que possibilite a construção de um sistema nacional de ensino, porém há aspectos nesse processo que estão ligados, sobretudo, ao funcionamento das escolas.

1. Educação escolar e participação

Este ideal educativo só será alcançado quando for criada uma cultura da democracia nas relações que se estabelecem no interior das unidades educativas. Por cultura democrática, entendo que a escola tem necessidade de criar um clima que possibilite, de modo concreto e eficaz, a educação para a democracia. A realização desse processo não se faz apenas em nível teórico, mas sobretudo como prática vivida no cotidiano escolar, expressando-se na concretização de um clima de respeito, de valorização e participação de todos nas ações e decisões que direta ou indiretamente estão relacionadas com suas vidas. Sobretudo, que seja garantido esse espaço para os alunos.

Seria um contra-senso acreditar que dentro de uma estrutura, onde predomine relações humanas autoritárias, seja favorecida aos educando a

internalização dos valores democráticos de respeito pelas diferenças, de participação nas decisões políticas, de espírito de solidariedade humana.

O processo de criação dessa cultura democrática se articula em torno de três aspectos: a universalização da escola para todos, a democratização da gestão escolar e democratização dos processos pedagógicos.

A universalização da escola para todos pressupõe a implantação de um sistema nacional de ensino. Vem insistindo constantemente SAVIANI,[100] que o grande desafio da sociedade brasileira é garantir a educação fundamental para todos. Como já foi visto, a Constituição estabelece que a União deve aplicar um mínimo de 18% do orçamento em educação, os Estados e os Municípios 25%. Até que esses recursos seriam suficientes se o sistema de ensino estivesse implantado; eles garantiriam a sua manutenção e o seu desenvolvimento.

Porém, o sistema não está implantado, como os números já apresentados confirmam. Existem alunos que estão fora da escola e um número bem maior que se perde durante o processo de escolarização, não concluindo os oito anos obrigatórios.

As ações nesse nível estão ligadas às políticas públicas mais amplas, as medidas que criaram o Fundef (Fundo de Desenvolvimento da Educação e de Valorização do Magistério) encaminham no sentido de efetivação do sistema nacional de ensino. Ele estaria respondendo às necessidades postas para a superação da defasagens educacionais brasileiras apontadas por ROMANELLI e NOSELLA, nas referências do capítulo 1 deste estudo.

Porém, se as leis, as regulamentações, as destinações de recursos criam e dão condições para a efetivação da escolarização para todos, a sua efetivação se dá no cotidiano das escolas, nas relações que os protagonistas do espaço das escolas estabelecem entre si, como já foi acentuado acima. Aspectos que estão ligados com a gestão escolar e as práticas desenvolvidas na sala de aula.

---

[100] SAVIANI, 1994, p. 251-52.

unesp

As possibilidades abertas aos sistemas de ensino de adoção da progressão continuada, como outras medidas que devem acompanhar essa mudança, visa à garantia da universalização da escola para todos e se articula com a democratização dos processos pedagógicos escolares. A progressão por série, que predominava com a sua sistemática de avaliação, é vista como um dos fatores para a reprovação e conseqüente abandono da escola pelo aluno.

O desafio da democratização da gestão da escola pública deve ser abordado dentro da perspectiva mais ampla da efetivação da soberania popular sobre a administração das instituições públicas. O Estado brasileiro é altamente privatizado. Esta afirmativa tem a conotação de que pelas debilidades da sociedade civil brasileira,[101] os organismos estatais que deveriam estar a serviço dos interesses coletivos, acabam colocados e usados para os interesses de pessoas, grupos e classes que possuem controle dos mesmos.

Para SILVA JÚNIOR, a escola pública, enquanto responsabilidade do Estado, vive em um jogo dúbio. O Estado só se interessa pelas escolas públicas nas circunstâncias em que elas correspondem a interesses do capital que o controla; porém "desobriga-se delas quando o custo de sua manutenção parece se constituir em obstáculo ao alcance de outros objetivos considerados prioritários pelos que detêm o controle de seus aparelhos".[102] Nesta situação , como afirma PARO, colocar a escola que está sob controle do Estado como uma instituição pública, não passa de um eufemismo. Para ele, a escola só será pública quando o ensino oferecido por ela corresponder às necessidades dos segmentos sociais que a freqüentam. Isso, só será possível, na medida em que os usuários da escola tenham o controle sobre a sua gestão. Portanto, quando se fala na democratização da administração da gestão da escola pública, o que está em jogo é a própria questão da efetivação da soberania popular sobre os negócios do Estado. ROMANO, em análise mais ampla dos Estados "democráticos", nos quais inclui o Brasil, afirmar que estes

---

[101] Ver capítulo 1, tópico 2.
[102] SILVA JÚNIOR, 1993, p. 16.

> resultam da lógica oposta à soberania popular, e ao direito que esta expressa de impor a vontade universal, contra frações que, mesmo numerosas, pretendem obter a exclusividade no exercício político. Por intermédio das práticas positivistas, o Brasil ergueu todo um arcabouço jurídico visando garantir o monopólio da *res pública* para os intelectuais e "sábios", postos acima do povo soberano.[103]

Os professores e a direção da escola estudada reclamavam da descontinuidade nos projetos implementados pelos administradores do sistema de ensino público. A cada eleição, os novos grupos políticos que assumem a administração do Estado partem para novos projetos e abandonam os que já vinham sendo implementados, por seus antecessores. Quase sempre esses novos planos são colocados como a salvação do sistema, obra miraculosa dos "iluminados", apontados por ROMANO.

Se esses acontecimentos têm vários aspectos negativos, o primeiro deles está no fato de que nos projetos abandonados foram investidos grande quantidade de recursos públicos, que ao serem deixados de lado, representam enormes prejuízos dos recursos já escassos aplicados na educação.

Um outro aspecto a ser considerado, são os efeitos que essa instabilidade causa sobre o disposição das pessoas que estão envolvidas com a vida das escolas, sejam elas o pessoal docente e administrativo, sejam os alunos com as suas famílias. Elas acabam representando, por exemplo, um desrespeito aos professores das escolas, que anteriormente foram levados a acreditar e a se envolver com os projetos que acabam sendo deixados de lado. De uma hora para outra vêem as suas crenças, convicções, sonhos e esforços alimentados em torno desses projetos, serem desfeitos.

As falas dos entrevistados deste trabalho, deixam bem claro essa vivência. De certa maneira, esses projetos, na medida que assumidos e implementados pelas escolas, já não eram mais obras de políticos e especialistas, mas um apropriação e construção dos coletivos de cada escola. Por outro lado, há todo o impacto dessas descontinuidades e rupturas sobre os alunos.

---

[103] ROMANO, 1997, p.24.

unesp

Portanto, pelas considerações feitas, não estou postulando uma posição em que se negue o papel dos políticos, administradores e especialistas na implementação de um sistema de educação pública eficiente. O que se defende são mecanismos de controle dos cidadãos sobre as ações dos mesmos, no sentido de que o direcionamento dado às políticas públicas na área de educação sejam marcadas pelos interesses concretos dos grupos sociais, que possuem só na escola pública, o seu espaço de acesso ao saber escolar, fato que passa necessariamente pela participação ativa dos protagonistas do cotidiano escolar (administradores, professores, pais e alunos) na elaboração e implementação dos projetos escolares.

Esse processo não se constrói e de uma hora para outra como em um passe de mágica. Não basta convocar os coletivos escolares e as comunidades onde eles estão inseridos, para se fazer a "revolução" necessária na educação. Ou, por exemplo, no simples repasse direto para as escolas de recursos para a manutenção e para que adquiram materiais para o desenvolvimento de atividades pedagógicas. A superação do estado de centralismo que tem marcado as decisões dos órgãos centrais da administração do sistema público de ensino, ignorando ou mesmo contrapondo aos projetos e ações realizadas no interior das escolas, leva a necessidade, como afirma BARROSO, de construção da autonomia das escolas. Esse processo não pode ser reduzido a simples procedimentos jurídico-administrativo, como se a autonomia se desse por meio de decretos e leis:

> Ela tem de assentar sobretudo na criação de condições e na montagem de dispositivos que permitam, simultaneamente, 'libertar' as autonomia individuais e dar-lhes um sentido colectivo, na prossecução dos objetivos organizadores do serviço público de educação nacional, claramente consagrados na lei fundamental, e de que se destacam a eqüidade do serviço prestado e a democraticidade do seu funcionamento.[104]

Vários aspectos da realidade escolar estudada mostram que esse processo de autonomia das escolas públicas estão para ser construído, tanto no que diz respeito à criação da autonomia dos indivíduos envolvidos na atividade

---

[104] BARROSO, 1998, p. 18.

educativa, quanto na organização coletiva das escolas para a efetivação da educação escolar como direito social constitucionalmente proclamado.

Há ainda, por exemplo, o predomínio nos meios docentes, da dependência do professor no planejamento e na execução de seus planos curriculares dos livros didáticos, quando os mesmos não se constituem na única fonte de sustentação de sua atividade de ensino.

Em uma outra escola fundamental de 1ª à 4ª séries foi possível observar o processo de escolha dos livros didáticos. A coordenadora pedagógica que havia participado de uma reunião de orientação técnica, na Delegacia de Ensino, para a escolha dos livros, no inicio da reunião de HTPC, escreve no quadro os critérios discutidos e sugeridos na reunião e expõe aos docentes livros de várias editoras para serem avaliados e escolhidos. Não houve nenhuma preocupação em avaliar a proposta apresentada pela coordenadora. Os critérios foram simplesmente ignorados, a escolha foi feita pelo fato de o docente já tê-lo usado anteriormente, o colega de outra escola tê-lo adotado, ou mesmo tendo em vista a autora do livro didático ser uma professora da cidade.

É interessante pontuar o fato ocorrido na escola estudada, na compra de materiais didáticos audiovisuais, onde a escolha se baseou mais porque o dinheiro estava disponível, nas informações dos folhetos de divulgação dos materiais pelos fabricantes, do que em critérios didático-pedagógicos.

Os professores acabam sendo usados como auxiliares na introdução do setor de ensino, no marco da lógica econômica do capital. Pois como acentua ENGUITA, a produção desses materiais educacionais permite ao capital instalar-se como produtor de mercadorias no setor de ensino. Além de que, os grupos produtores passam a intervir "nos conteúdos de ensino; submetem os professores a funções de mera execução, arrancando-lhes a capacidade de conceber o currículo ou a pedagogia; torna mais difícil, em geral, para o pessoal docente o controle formal e informal sobre as decisões didáticas; elimina a necessidade de uma

coordenação ativa entre professores , pois esta já vêm pronta de fora; fazem com que os professores sejam divorciados de seus colegas e materiais de trabalho".[105]

A descentralização dos sistemas de ensino, como já foi visto, neste trabalho tem sido colocada como solução para a superação do gigantismo que torna os sistemas públicos de ensino inadministrável, a exemplo de São Paulo. A municipalização seria a solução para esse problema, na medida em que as instâncias responsáveis diretamente por eles, estariam mais próximos do controle dos usuários. Porém, alertas vão no sentido de que municipalização abra

> "a possibilidade maior para a interferência indevida, para a reinstalação do coronelismo e do clientelismo, para a desmontagem de um sistema de garantias institucionais que ao longo do tempo fizeram de São Paulo um estado razoavelmente protegido das injunções aviltantes da prática política localizada".[106]

Há experiências interessantes e positivas de ações de municípios brasileiros na educação, eles não passam de algumas dezenas de municípios, entre os milhares existentes no país. A transformação dessas exceções em regra geral passa, para AZEVEDO, pela "criação de instâncias de participação popular, possibilitando a ação direta da população na construção e na decisão das políticas públicas". Segundo ele, a participação popular inverte a lógica dominante dos interesses individuais, de grupos ou classes se sobreporem aos interesses da maioria, as prioridades passam a ser vistas a partir da perspectiva dos últimos. Com isso os recursos públicos passam a ser direcionados prioritariamente para políticas sociais. Assim:

> "A participação popular desenvolve e fortalece concepções que asseguram a transformação do estatal em espaços realmente públicos a serviço dos interesses da maioria, contribuindo para a desprivatização do Estado e combatendo a ideologia privatista".[107]

A implementação da participação de todos os envolvidos na vida da escola na sua gestão é, portanto, a tradução para o interior das escolas, da

---

[105] APPLE, apud ENGUITA, 191993, p. 282.
[106] SILVA JÚNIOR, 1993, p. 141.
[107] AZEVEDO, 1997, p. 10.

proposta da democracia direta, possibilitando a articulação da educação com projetos de transformação da sociedade.

As reclamações têm sido de que os pais em sua maioria não se interessam e não participam da vida dos seus filhos na Escola. Eles não dão o apoio necessário para a organização escolar encaminhar adequadamente o processo de ensino e aprendizagem dos seus filhos.

Essa reclamação não é apenas dessa ou daquela escola, segundo TORRES,[108] esse não é um fenômeno localizado, mas ocorre no mundo todo. Aos velhos mecanismos de participação da família e comunidade são somados novos, apesar dos esforços e das intenções essa integração tem fracassado.

A autora levanta o questionamento quanto ao paradigma sobre o qual se tem apoiado as concepções sobre esse processo participativo.

> O que domina é o esquema onde Família (F) e Escola (E), Comunidade (C) e Escola (E) aparecem como dois mundos diferentes e o vínculo entre eles, como uma ponte de uma só via. Pede-se a F que se aproxime de E, que vá até E, que se interesse por saber o que se passa em E, que solicita a E. Pede-se a C que tome parte de E, que intervenha em E, que colabore com E.

Esse modo de pensar coloca E como uma entidade estanque, estranha a F e a C, quando E (alunos, funcionários, professores e diretores) é parte de F e C. Assim, para a autora, o modo de conceber a relação escola e comunidade é que deve mudar. Em vez de procurar a vinculação da comunidade à escola, é essa última que deve vincular-se à família e à comunidade.

A problemática da participação da comunidade na escola tem, inclusive, desdobramento negativo. A diretora, da escola pesquisada neste trabalho, disse várias vezes em seus depoimentos, que seu maior problema ou pelo menos o mais urgente é a falta de espaço para o atendimento escolar, resultante do crescimento do número de alunos na Escola.

Visto que o Estado mandou os alunos e não providenciou a acomodação necessária e adequada para eles, a direção não ficou passiva diante

---

[108] TORRES, 1996, p. 104.

unesp

do fato. Ela tem procurado economizar parte dos recursos que o Estado manda para a manutenção escolar e direcioná-lo para levantar parte dos muros, de maneira que a construção sirva para proteger a Escola contra vandalismo e furtos e sirva como partes de futuras paredes de salas, dentro de um projeto que a direção tem de ampliação do prédio escolar.

Para complementar esse projeto, ela vem procurando obter recursos complementares das mais variadas formas: solicitação de donativos mensais junto aos pais dos alunos, venda de convites para bailes de formatura, busca de parceria junto à iniciativa privada etc.

Essas iniciativas, à primeira vista, são até louváveis não só ali, como em outras instituições de ensino. A justificativa para essas ações é que elas estão suprindo uma carência concreta das escolas e envolvendo a comunidade na solução de problemas enfrentados por elas. Porém, uma análise mais crítica vai revelar pelo menos dois aspectos negativos sérios: o primeiro (no caso da escola estudada) é que o problema de superlotação precisava de solução rápida pelas conseqüências evidenciadas pelos dados da pesquisa deste trabalho. O segundo aspecto negativo é as escolas públicas envolverem a sociedade civil na resolução de seus problemas de falta de recursos, e por representar a entrada delas no jogo neoliberal do Estado mínimo que tem direcionado as políticas públicas do Estado brasileiro, onde o mesmo "abre a mão de suas responsabilidades; e a sociedade civil é que tem que resolver os seus problemas".[109] Fato que tem contraposto às políticas social-democráticas, onde uma das principais responsabilidade do Estado está em cobrar impostos e garantir via distribuição dos mesmos, os serviços essenciais para os seus cidadãos, entre eles a educação escolar, fundamental para todos. E não estar a serviço do processo de acumulação capitalista selvagem, que tem caracterizado o sistema no Brasil. O que confirma as colocações feitas anteriormente.

Esse malabarismo tem o inconveniente de sobrecarregar ainda mais a vida dos diretores, em detrimento das demandas pedagógicas exigidas pelas

[109] MARTINS, 1997, p. 36-7.

escolas de seus administradores. A reclamação da diretora é que agora ela foi transformada em gerente, fiscal de obras etc.

Com relação às parcerias das escolas com empresas privadas, para concretizarem seus projetos de melhoria das condições de ensino, a justificativa está no fato de que as empresas possuem responsabilidade para com as comunidades onde elas atuam e usufruem dos seus negócios. Portanto, nada mais normal para um empresário com consciência e responsabilidade social, adotar uma ou outra escola para colaborar.

Por outro lado, a empresa acaba tendo o bônus do *marketing* diante da comunidade pela sua filantropia, se ela é apenas conseqüência da ação, ela é em muitos casos o motor que move esse tipo de benemerência.

Um outro aspecto a ser realçado é de que essas doações acabam deduzidas do imposto de renda a pagar dessas empresas. Enfim, é um meio fácil de fazer filantropia e *marketing* com os recursos que por direito são da comunidade. Aliás, antes da criação da Lei 8313/91, a Lei de Incentivo à Cultura, as empresas que faziam doações para atividades culturais no país usavam, geralmente, para sua efetivação parte de suas dotações para publicidade. Essas doações eram, afinal de contas, uma forma de propaganda da empresa. Porém, com a criação da lei citada, essas doações já não saem mais dos recursos de publicidade, mas das deduções possíveis do imposto de renda da empresa.

O mesmo ocorre com relação à certas parcerias escolares. Elas têm um agravante enquanto sustentado por recursos públicos quanto a garantia de eqüidade entre as escolas. Quando se trata de garantir a educação para todos, essas canalizações indiretas de recursos para uma ou outra escola, beneficia uma em detrimento de outras, o que quando feito com recursos públicos, é inadmissível.

Falando-se de responsabilidade social, a responsabilidade primeira de uma empresa é pagar os seus impostos, garantir condições de trabalho e salários à altura da dignidade de seus empregados etc. Enfim, manter certos padrões éticos nas suas relações com as comunidades, onde estão atuando. No caso específico da empresa de construção civil que fez doações para parte de reforma da escola

pesquisada, há fatos desabonadores contra a sua propalada responsabilidade social.

As chuvas de verão, de dezembro de 1998, causaram inúmeros estragos em toda a região. A cidade de Bauru não foi exceção. Um dos casos mais grave na cidade, foi o assoreamento de um dos córregos afluentes do rio Bauru. As terras levadas pelas águas das chuvas soterraram todo o leito do córrego nas proximidades de sua desembocadura, alagando por dias, uma rua importante de ligação de vários bairros com o centro da cidade (um desses bairros é o da Escola), moradias, uma igreja, academia de ginástica, oficina mecânica, posto de combustíveis etc. Máquinas e caminhões contratados pela Prefeitura tiveram que trabalhar por semanas com afinco para desobstruir o rio e a área alagada.

Em outras épocas já havia esse problema, porém, não na proporção que tomou desta última vez. A fonte principal do problema esteve no fato de que, em uma das cabeceiras do riacho, havia uma cobertura de vegetação: pastagens e matas tipo cerrado, uma barreira natural de proteção e contenção da erosão provocadas pelas chuvas. Em 1998, essa cobertura vegetal foi cortada, removida grande quantidade de terra e iniciou-se a construção de um projeto de casas populares.

Para substituir a barreira natural destruída pela obra, foi construída pouco abaixo da área do conjunto residencial, uma barragem de tijolos e terra. As águas passaram a escoar por um grande tubo de mais ou menos um metro e meio de diâmetro. O impacto das chuvas torrenciais que caíram no local, na falta da barreira natural anterior, provocou abaixo do dique de contenção uma erosão no terreno de cerca de dez metros de profundidade por vinte metros de largura, por uma extensão de centenas de metros. Algumas dezenas de milhares de metros cúbicos de terra foram levados para o leito do córrego e do rio, assoreando-os, destruindo pontes, ruas, ameaçando ruir e alagando casas da proximidade do córrego.

A construtora responsável pela obra é exatamente a empresa que deu doações para a reforma da Escola. Como já foi visto, uma campanha educativa de

coleta seletiva de lixo no estabelecimento escolar, teve apoio da empresa em associação com a Secretaria Municipal de Meio-Ambiente. Nesse contexto, falar de educação ambiental com esse tipo de parceiros, é piada de mal gosto.

Claro que a responsabilidade principal pelo fato é do poder público municipal, que aprovou o projeto e do órgão federal que financiou a obra, a Caixa Econômica Federal. Mas isso não isenta a empresa responsável de responsabilidade dos estragos provocados no meio-ambiente, pois o mínimo que se espera de uma empresa politicamente correta, é que os projetos levem em conta o impacto ambiental. Esse fato revela o aspecto da promiscuidade que existe entre a gestão dos negócios públicos e os interesses privados, como foi acentuado no capítulo 1.

O poder público municipal foi obrigado a deslocar, para tentar desobstruir o leito assoreado, por semanas a fio, vários caminhões e máquinas, gastando milhares de reais gastos com estas operações. Estes recursos foram canalizados, para essa emergência, em um momento em que a Prefeitura Municipal passa por sérias dificuldades para manter serviços essenciais para a população. Somam-se a estes prejuízos do erário público, os prejuízos dos particulares que tiveram as suas casas e negócios invadidos pelas águas.

Seria de direito das pessoas prejudicadas entrarem com pedidos de ações indenizatórias na justiça, pelos danos sofridos contra os responsáveis. Em geral, não o fazem em decorrência a falta de consciência de seus direitos ou pelas dificuldades que o cidadão encontra para mover um processo desse tipo.

Ao visitar o local da obra, foi possível observar as condições precárias de moradia a que os trabalhadores da construtora estão submetidos: um imenso barracão feito de tijolos, divididos em cômodos para dois ou três trabalhadores, coberto de telhas de cimento amianto, de pouca altura, com o mínimo de ventilação. Nos dias e noites quentes, o calor é quase insuportável, sendo seus moradores, em muitos casos, obrigados a dormir com as portas e janelas abertas. Nos dias de chuva, são obrigados a enfrentar um verdadeiro lamaçal.

unesp

O mais grave do quadro com relação à questão do impacto da obra da empresa na região, com a imensa erosão que se fez no local e conseqüências em outros bairros da cidade, é que praticamente a mídia (jornal, rádio e televisão) da cidade não fez nenhuma menção às causas. Tudo foi visto como fato natural, provocado pela chuvas intensas que caíram no verão.

2. A escola pública e o resgate da identidade cultural das classes populares

A educação escolar estará a serviço da transformação social, a medida que for capaz de colocar as escolas a serviço das coletividades onde estão inseridas, possibilitando que as comunidades possam resgatar a própria identidade, pela valorização de suas realizações histórico-culturais. Enfim, restituindo a esses grupos a crença nos desejos e nas possibilidades que possuem, de superação dos determinantes histórico-sociais a que estão submetidos. Nesta perspectiva, a escola pública possui três funções básicas, segundo MIRANDA:[110]

> 1ª)"deverá facilitar a apropriação e valorização das características sócio-culturais próprias das classes populares".

A explicitação desta primeira função coloca em evidência a questão da educação intercultural. Sem negar a influência dos determinantes materiais sobre a vida dos indivíduos e grupos sociais, MOREIRA[111] aponta que o componente cultural assume cada vez mais importância no contexto contemporâneo. Ele é "o campo no qual travam lutas em torno do processo de significação do mundo social, a cultura é uma prática produtiva, um espaço constituidor, que dispõe de relativo grau de autonomia em relação à esfera econômica. Daí a necessidade de valorizá-la devidamente, sem, no entanto, se ignorar ou se desprezar as forças das determinações materiais".

Os conflitos que ocorrem no interior do espaço cultural, são resultantes "da divergência de interesses entre diferentes grupos e da tentativa de

---

[110] MIRANDA, 1995, p. 133.
[111] MOREIRA, 1998, p. 24-5.

determinados grupos, de impor determinados significados aos demais". Sem absolutizar essas diferenças, pontua que elas são reais, possuem a conotação de afirmação de poder, tendo dimensão política, não sendo apenas "diferenças textuais, lingüísticas, formais". Elas condicionam e direcionam as práticas dos indivíduos e grupos.[112]

Na dinâmica das sociedades contemporâneas, de um lado há o movimento de mundialização cultural, contrapondo a essa força há o movimento oposto, de reforço, do que é local e específico. Esse movimento está marcado por conflitos e contradições, marcas expressas

> com freqüência em bases , xenófobas, racistas, machistas, homófobas, fundamentalistas. A observação e a análise dos dois movimentos sugerem que a capacidade humana de se mundializar, ainda que de modo excludente, tem superado a capacidade de conviver com o outro e respeitar suas especificidades, imobilizando assim todo um discurso de responsabilidade, de solidariedade e de esperança e tornando ainda mais distante a visão de um futuro marcado pelo compromisso com a democracia e com a liberdade.[113]

Ainda, para MOREIRA, quer queira ou não, se tenha consciência ou o a ignore, a realidade do multiculturalismo está presente, afetando e influenciando o cotidiano dos indivíduos e grupos. Assim, "ele estará presente nos sistemas escolares, nas escolas, nas salas de aula, nas experiências da comunidade escolar, afetando inevitavelmente as ações e as interações de seus diferentes sujeitos".

Para CANDAU,[114] mais do que nunca, está posta a necessidade de promoção de uma educação intercultural. Assim, para ela

> o desafio de promover uma educação intercultural não se restringe a determinadas populações como se somente a elas fossem exigido o esforço de reconhecimento e valorização das culturas diferentes da sua de origem. Hoje urge ampliar este enfoque e considerar a educação intercultural como um princípio orientador, teórica e praticamente, dos sistemas educacionais na sua globalidade.

---

[112] MCLAREN apud MOREIRA, 1998, p. 25.
[113] MACLAREN; CANDAU apud MOREIRA, 1998, p.25.
[114] CANDAU, 1998, 181.

unesp

Os estudos evidenciam que um dos fatores determinantes do fracasso dos alunos das classes populares, está no descompasso existente entre a cultura escolar e a cultura social de referência dos alunos. Há no espaço escolar o predomínio de uma cultura monocultural. SACRISTÁN, citado por CANDAU, afirma que:

> A cultura dominante nas salas de aula é que corresponde à visão de determinados grupos sociais: nos conteúdos escolares e nos textos aparecem poucas vezes a cultura popular, as subculturas dos jovens, as contribuições das mulheres à sociedade, as formas de vida rurais, e dos povos desfavorecidos (exceto os elementos de exotismo), o problema da fome, do desemprego ou dos maus tratos, o racismo e a xenofobia, as conseqüências do consumismo e muitos outros temas problemas que parecem "incômodos". Consciente e inconscientemente se produz um primeiro velamento que afeta os conflitos sociais que nos rodeiam quotidianamente.[115]

As análises educacionais do sistema de ensino público brasileiro mostram pelos seus resultados negativos, que as entidades escolares não estavam preparadas e nem tiveram condições para se atualizar, para responder de maneira efetiva, às necessidades das classes populares que chegavam ao espaço escolar. As instituições educativas demonstraram-se incapazes de penetrar no mundo sócio-cultural desse novos atores que ocuparam o seu espaço. De certo modo, esses novos protagonistas foram recebidos e tratados como meros figurantes, até mesmo considerados indesejáveis. As escolas continuaram a veicular os valores do grupo dominante.

FREIRE[116] já denominara de invasão cultural o processo de domínio, o que pode ser tanto de uma nação sobre outra como de uma classe sobre outra. Ela se caracteriza pelo não respeito à cultura, aos valores do outro. Ela é um desrespeito ao ser dessas pessoas, freando a sua criatividade, enfim privando-os de sua identidade.

No processo educativo, especificamente, o educando é alienado de seu mundo, de sua pessoa. Em lugar de ser sujeito ativo do próprio processo

---

[115] Ibid., p. 182.
[116] FREIRE, 1977, 178-9

educativo, passa a ser objeto, o que só inadequadamente pode ser chamado de processo educativo, pelo seu caráter domesticador.

Neste processo de doutrinação, o educando passa a ter a ilusão de que é sujeito ativo da ação educativa, quando na realidade introjetam valores com padrões e objetivos estranhos em seu mundo social e cultural, ou seja, a visão de mundo dos grupos que têm ou pretendem ter a hegemonia social. E nesta circunstância, FREIRE coloca que a ação educativa jamais poderá ser feita pela problematização da realidade e dos conteúdos trazidos pelo educandos. As pessoas passam a ver o mundo a partir dos referenciais alienígenas. Esse processo, em sua perversidade, leva as pessoas e grupos subalternos a se sentirem inferiorizados em relação a outras pessoas e outros grupos sociais hegemônicos, que passam a ser vistos como superiores e modelos a ser imitados.

> 2ª) "a escola deverá garantir a aprendizagem de certos conteúdos essenciais da chamada cultura básica (leitura, escrita, operações matemáticas, noções fundamentais de história, geografia, ciências, etc.)".

Esta função da educação popular apontada por MIRANDA, coloca em foco a questão da especificidade da educação, bem acentuada pela pedagogia histórico-crítica. Para SAVIANI[117] "a escola tem uma função especifica, educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento". O processo educativo escolar deve necessariamente garantir aos seus educandos a apropriação dos conteúdos do saber sistematizado. Falar de conhecimento sistematizado, é referir-se ao domínio por todos do conhecimento científico. Para o autor, a escola como instância especializada das sociedades modernas e contemporâneas, para a educação das crianças, jovens e adolescentes se justifica, apenas, enquanto possibilidade de

> propiciar a aquisição dos conhecimentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo

[117] SAVIANI, 1992, p. 101.

> da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber é aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso também aprender a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas).[118]

SAVIANI, ainda, pondera que essa colocação por ele feita, parece óbvia para todos. Porém, é exatamente por essa obviedade que ela acaba sendo esquecida e, conseqüentemente, a transmissão do conhecimento sistemático, na escola vem sendo deixado de lado ou prejudicado. As atividades curriculares acabam sendo sobrepostas pelas atividades extracurriculares. Entretanto, é preciso estar claro que as últimas são apenas atividades-meio, sendo que a atividade curricular é a atividade principal da escola. As atividades extracurriculares só têm sua razão de ser na medida que em possibilitem o enriquecimento das atividades curriculares. O esquecimento desse fato tem provocado um efeito político deletério para a sociedade brasileira, isto é, a escola ao não possibilitar aos seus educandos a apropriação do saber sistematizado, acaba sendo neutralizada em sua contribuição para o processo de democratização da sociedade.

As reflexões de VALE,[119] sobre as necessidades da educação científica, partindo dos fundamentos postos por SAVIANI, aprofunda a questão da especificidade da educação escolar neste sentido. Segundo o autor, vivemos numa época onde há o predomínio da ciência e da técnica na vida do homem. Esses dois produtos históricos possibilitaram à humanidade um domínio cada vez maior sobre o mundo. Elas são

> resultado da criatividade e esforço humanos, são instrumentos e ferramentas que atendem às necessidades e interesses humanos. Síntese de trabalho material e não-material as ciências e as técnicas possibilitaram aos humanos conhecer a estrutura básica da realidade, desvelando as relações essenciais entre os fenômenos, diminuindo, conseqüentemente, a visão mágica do mundo centrada numa leitura apressada da realidade.

---

[118] Ibid. p. 23.
[119] VALE, 1997, p. 10.

unesp

Porém, o acesso ao domínio desses instrumentos tem sido desigual. E o conhecimento, como acentua VALE, quando se concentra nas mãos de poucos, em lugar de ser instrumento de liberdade, passa a ser meio de poder e domínio. Assim, "não democratizado , o conhecimento científico e técnico tende a ser força dominadora, reforçando hegemonias e aumentando diferenças".

Portanto, para VALE, a superação das formas antigas e novas de domínio e exploração, a que o homem contemporâneo está sujeito, passa necessariamente pela criação de um sistema educacional que possibilite "a *instrução científica* de qualidade para todos, criando uma *força coletiva instruída* que aproprie e democratize o conhecimento relevante".

> 3ª) "a síntese entre a valorização dos conteúdos sócio-culturais da própria classe e o domínio científico dá aos grupos sociais populares condições de "crítica dos conteúdos ideológicos propostos pela cultura dominante e a reapropriação do saber que já foi alienado das classes populares pela dominação".

Na abordagem crítica do processo educativo, o educando não é concebido como um ser que receba passivamente os conteúdos. Os conteúdos culturais não são depositados na mente do aluno. Em um processo de apropriação eles são absorvidos e transformados pelo educando. A censura de que a pedagogia histórico-crítica daria excessiva ênfase ao saber em detrimento da consciência crítica, SAVIANI[120] refuta que é o domínio do conhecimento sistematizado que possibilita ao indivíduo a ampliação da consciência, será a apropriação dos conteúdos que possibilitará que o educando elabore a própria consciência.

A primeira função da escola remete à questão da cultura popular, enquanto saber assistemático e espontâneo. Para SAVIANI, essa forma de conhecimento constitui, na perspectiva da escola, o ponto de partida da ação pedagógica por ela desenvolvido, porém tendo como objetivo atingir o conhecimento erudito ou sistemático. O ponto de chegada do ensino escolar concretiza a segunda função apontada por MIRANDA. Para SAVIANI, ele é

---

[120] SAVIANI, 1992, p. 82.

unesp

necessário para que as classes populares possam "expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondam aos seus interesses".[121] Esta expressão representa o momento de síntese.

PARO[122] afirma que se a escola pública tem como objetivo atender os reais interesses dos segmentos populares que a freqüentam, ela não pode prescindir de dois aspectos fundamentais:

1º) é preciso ter a consciência de que os interesses dos grupos populares que a freqüentam não são os mesmos proclamados pela ideologia dominante. A ação da manipulação e do controle dos grupos subalternos, pelo grupo econômico dominante, nas sociedades modernas, não se dá apenas pela coação dos organismos estatais mas, sobretudo, pelos organismos da sociedade civil e seus mecanismos de persuasão. A escola se encontra entre estes mecanismos. É exatamente através deles que o grupo dominante deixa de exercer apenas a dominação e passa a ter

> a *hegemonia* na sociedade. Hegemonia que decorre precisamente do sistema de alianças que a classe dirigente consegue estabelecer em torno de seus propósitos de classe e da adesão a esses propósitos por parte da população em geral, que os toma como se fossem ao encontro de seus interesses coletivos e não dos interesses particulares da classe no poder.

Portanto, a escola precisa ser capaz sintonizar sua ação educativa com os interesses dos alunos concretos que freqüentam o seu espaço.

2º) a contribuição da educação escolar como instrumento recorrente de transformação social, não pode reduzir apenas ao aspecto anterior. Ela precisa contribuir na sua ação educativa para que esses grupos tomem consciência dos seus interesses de classe, os quais, como se disse, exigem certa elaboração ideológica. Esta é a função inerente de uma escola "comprometida com a transformação social, cujo papel resume na distribuição do saber historicamente

---

[121] Ibid. p. 84.
[122] PARO, 1993, p. 155, 84 e 155.

acumulado e no desenvolvimento da consciência crítica da realidade". E BENEVIDES[123] assinala que

> existe, no sistema de ensino brasileiro, espaço para a educação do cidadão - na maioria das vezes como mero ornamento retórico ou, então, confundida com civismo.(...) Mas não existe, ainda, a educação para a democracia, entendida, a partir da óbvia universalização do acesso de todos à escola, tanto para a formação dos governados como de governantes.

Essa tarefa, portanto, não envolve apenas a ação pedagógica da escola com os alunos - instrumentalizando-os para uma participação ativa e crítica na sociedade - mas também o envolvimento dos pais na problemática da escola dos seus filhos. Não apenas para contribuírem com o trabalho da escola, mas ter voz ativa no encaminhamento do processo educativo dos próprios filhos. Enfim, para que esta participação possibilite a eles tomarem consciência de que são sujeitos de direitos, que lhes são quase sempre negados.

PUCCI, em sua análise do pensamento negativo de ADORNO e suas implicações educacionais, chama a atenção para o fato de que para as reflexões adornianas a indústria cultural gerou a semicultura, a qual não se identifica com a não-cultura ou não-saber, pois esta última cria nos indivíduos uma predisposição para o saber, enquanto a semicultura os indispõem para essa possibilidade, fechando-os na auto-suficiência do pretenso saber que possuem. Assim para ADORNO

> A não cultura, como mera ingenuidade e simples ignorância, permitia uma relação imediata com os objetos e, em virtude do potencial de ceticismo, engenho e ironia - qualidades que se desenvolvem naqueles que não estão completamente domesticados - podia elevá-los à consciência crítica. Eis algo fora do alcance da semi-formação cultural.[124]

De certo modo, essas proposições adornianas resultam da postulação socrática de que o acesso ao conhecimento só é possível, na medida em que o indivíduo se desfaz da auto-suficiência intelectual, conscientizando-se da própria

---

[123] BENEVIDES, 1998, p. 174
[124] PUCCI, 1997, p. 165.

ignorância. A semicultura para ADORNO, é uma construção histórica e, portanto, passível de ser desfeita. A superação desta condição de semi-formação à que a cultura foi reduzida, passa pela auto-reflexão crítica. Adorno está consciente dos limites da educação escolarizada nesta empreitada, pois se vê nela um momento educativo privilegiado. Várias outras instâncias sociais influenciam na formação do homem. Assim para PUCCI

> "A busca, pois, de uma educação que priorize a experiência crítico-formativa deve ser desenvolvida, em seus elementos subjetivos e objetivos, em todos os espaços, organizações e expressões que possam ajudar as pessoas desenvolverem plenamente suas potencialidades humano-formativas".[125]

Para PUCCI, a reflexão enquanto forma de pensamento negativo, possibilita ao homem sair de sua condição de alienação. Para se justificar, recorre às colocações de MARCUSE sobre o poder educativo do pensamento negativo:

> compreender a realidade significa compreender o que as coisas realmente são, e isto, por sua vez, significa rejeitar sua mera facticidade. O pensamento dialético torna-se assim negativo em si mesmo. Sua função é romper com autoconfiança e auto-satisfação do bom senso, é solapar a confiança sinistra no poder e na linguagem dos fatos, é demonstrar que a não-liberdade está no cerne das coisas, que o desenvolvimento das contradições internas leva necessariamente a uma mudança qualitativa: a explosão e catástrofe do estado estabelecido das coisas.

Para Adorno, um dos principais objetivos da educação está na desbarbarização do homem. Diante dos inúmeros genocídios do século e, principalmente, dos crimes nazi-fascistas, há razão na afirmação de "que a civilização engendra em si mesma o anti-civilizatório e o reforça progressivamente"[126]. Reconhecendo a que escola pouco ou quase nada pode fazer para reverter esse processo de barbarização, porém visto que está em jogo a própria sobrevivência da humanidade, a escola com o pouco que pode fazer deve ser colocada a serviço da desbarbarização.

---

[125] PUCCI, 1997, p. 165
[126] ADORNO, 1995, p. 105.

unesp

Ele considera como barbárie, o preconceito, o genocídio, a tortura. Coloca a invenção das armas atômicas no mesmo contexto do genocídio, pela sua capacidade de destruição de populações inteiras.[127]

Para PUCCI, as análises adornianas continuam atuais com a presença das condições objetivas de barbárie em todas as regiões do planeta, como a dizimação pela fome e pela guerra de populações inteiras, como a violência das gangues, das drogas e a violência nos centro urbanos, que vitimam milhares de pessoas.[128] Essa violência tem sido presenciada no cotidiano das próprias escolas, com mortes de alunos e professores. É uma realidade que se faz presente nos centros urbanos médios e grandes. Não é privilégio apenas de países pobres; regularmente vemos notícias da violência e de mortes nas escolas dos Estados Unidos.

A própria realidade escolar estudada, mostra claramente esse quadro, tendo cada vez mais de levantar muros, instalar câmeras de televisão para tentar controlar "a horda selvagem" que ameaça seus professores seus, alunos e suas instalações físicas. Não é uma ameaça de pessoas estranhas à escola e à comunidade onde ela está inserida. São seus adolescentes que se vêem envolvidos pelas drogas e violência. É um estado de espírito que coloca as pessoas contra si mesmo e contra os seus semelhantes.

Se as condições estruturais objetivas que geram este estado de coisas, têm poucas possibilidades de serem mudadas, ADORNO se volta para o lado subjetivo, isto é, para a mudança do sujeito. A educação ocupa um papel de destaque nesse processo, onde ela teria o sentido de dar ao indivíduo condições de auto-reflexão crítica. A única arma capaz de resistir à barbárie é a autonomia, como "força para a reflexão, para a autodeterminação, para o não se deixar levar". A barbárie é resultante daquilo que ele denomina de claustrofobia do indivíduo no

---

[127] Ibid., p.105-6.
[128] PUCCI, 1997, p. 182.

mundo administrado, onde a pressão social desintegra a individualidade da pessoa e as instituições individuais, levando-as à desumanização.[129]

A educação escolar tem um papel fundamental para a construção da individualidade. Para GIROUX[130]

> a educação sempre funciona da maneira complexa como força positiva quanto negativa para produzir as próprias condições sob as quais se constitui a individualidade. (...) a liberdade não está separada da questão do poder ou das questões de autoridade, padrões e disciplina dentro das escolas. Na verdade, ela relaciona-se diretamente com a questão de como ela tanto informa quanto surge daquelas condições cotidianas das escolas que ajudam a produzir estudantes criticamente instruídos e socialmente responsáveis.

Nos primeiros momentos da minha observação na escola pesquisada, havia vários indícios de que mesmo enfrentando dificuldades e limitações sérias para o seu trabalho educativo, as instituições escolares existentes possuem potencialidades para desenvolver um ensino que responda às demandas educacionais da sociedade brasileira, se lhes for dado o mínimo de condições de trabalho.

Os discursos em torno da questão da educação em nosso tempo, têm sido marcados pelo economicismo. A educação básica escolar sendo vista como uma necessidade cada vez maior no contexto de uma economia globalizada, seu objetivo principal passa a ser o de armar os indivíduos para se integrarem na competição generalizada, que marca intrinsecamente o sistema.

O objetivo real do processo educativo não é preparar o indivíduo para a disputa extremada de produtividade material, que beira à irracionalidade pelos danos já apontados, porém deveria representar resistência e oposição a esse estado de demência social. Para SANTOS,[131] o objeto último da educação

> é a de formar gente capaz de se situar corretamente no mundo e de influir para que se aperfeiçoe a sociedade como um todo. A educação feita mercadoria reproduz e amplia as desigualdades, sem extirpar as mazelas da ignorância. Educação apenas para produção setorial, educação apenas consumista cria, afinal, gente deseducada para a vida.

---

[129] ADORNO, 1995, p. 106, 107 e 110.
[130] GIROUX, 1997, p. 217.
[131] SANTOS, 1992, p. 126.

unesp

A postulação de SANTOS avança no sentido de incluir ao enfoque político da educação, o aspecto ético, onde o marco das relações sociais é a solidariedade. A perspectiva política corre o risco de centrar o indivíduo apenas nos seus interesses ou do seu segmento social. Afinal, é o que ocorre com os grupos que já usufruem de maneira efetiva da escola. Há uma limitação dos horizontes humanos, um fechamento da existência humana ou mesmo a negação desta, separando o indivíduo dos seus semelhantes.

O processo educativo reduzido à mercadoria, não passa de um mecanismo de coisificação das consciências dos educandos, no sentido adorniano, onde a pessoa é impedida de se identificar consigo mesma e com os outros, identificando tanto a si como os seus semelhantes com as coisas. Cria uma frieza que não lhe permite que estabeleça com os outros relações verdadeiramente humanas. Para ADORNO a consciência coisificada "é, antes de mais nada, a consciência que permanece cega frente a tudo que veio-a-ser, frente a toda a compreensão da própria racionalidade, e absolutiza o que é assim".[132]

A identidade da pessoa para CIAMPA[133], é um fenômeno social e não natural, ela não nasce com o indivíduo, mas é construída na medida em que ele age sobre seu meio físico e social. Em geral, temos a representação da nossa identidade como um produto, quando na realidade ela está ligada com o processo de identificação. A colocação da identidade como algo posto, retira dela "o seu caráter de historicidade, aproximando-a mais de um mito que prescreve as condutas corretas, reproduzindo o social".

Porém, para o autor, o ser humano é multideterminado e a sua existência concreta é resultado da unidade dessa diversidade. Assim, alguém poderá ser filho, pai, estudante, trabalhador, religioso e outras realizações resultantes do desenvolvimento das determinações às quais está sujeito. No existir humano, cada momento da vida cotidiana do indivíduo manifesta-se dentro das

---

[132] ADORNO, 1995, p. 115 e 118.
[133] CIAMPA, 1995, p. 64-67.

determinações a que está sujeito, uma parte de si, embora constitua uma totalidade.

Portanto, a identidade do indivíduo está intimamente vinculada à sociedade na qual se insere. É nessa interconecção entre o indivíduo e a sociedade que está o problema.

> As possibilidades de diferentes configurações de identidade estão relacionadas com as diferentes configurações da ordem social. (...) é do contexto histórico e social que decorrem as determinações e, consequentemente, emergem as possibilidades e impossibilidades, os modos e as alternativas de identidade. O fato de vivermos sob o capitalismo e a complexidade crescente da sociedade moderna impedem-nos de ser verdadeiramente sujeitos. A tendência do capitalismo é constituir o homem como mero suporte do capital, que o determina, negado-o enquanto homem, já que se torna algo coisificado. (torna-se trabalhador-mercadoria e não trabalha autonomamente; torna-se capitalista-propriedade do capital e não proprietário das coisas. (...) a cisão entre o indivíduo e a sociedade , que faz que cada indivíduo não se reconheça o outro como ser humano e, consequentemente, não se reconheça a si próprio como humano.[134]

Faz-se necessário acentuar que nesse processo de coisificação do indivíduo, o predomínio é da racionalidade técnica. ADORNO reconhece que a técnica ocupa uma posição-chave nas sociedades contemporâneas, porém, acentua que ela acabou adquirindo vida própria e se tornando um fim em si. Para ele, o domínio tecnológico pelo homem

> tem sua dose de racionalidade: dificilmente se deixam enganar em seu estreito campo, o que pode ter conseqüências em uma esfera mais ampla. Por outro lado, na relação atual com a técnica, há algo excessivo, irracional, patógeno. Esse algo está relacionado com o véu tecnológico. As pessoas tendem a tomar a técnica pela coisa mesma, a considerá-la um fim em si, uma força com vida própria, esquecendo, porém, que ela é prolongamento do braço humano. Os meios - e a técnica é a mais alta representação dos meios para autoconservação da espécie humana - são fetichizados porque os fins, uma vida digna , têm sido velados e expulsos da consciência das pessoas.

Tendo consciência desse panorama da ciência e da técnica, VALE, inclusive nas referências já feitas neste capítulo, as vê como grande desafio para a educação fundamental no presente. Ela deve dar a todos condições para "o

---

[134] Ibid., 1995, p. 72-3.

acompanhamento do desenvolvimento gigantesco do conhecimento, da pesquisa e da técnica e a da indústria". Não deve dar apenas uma visão ingênua ou positivista dessas práticas sociais e, sim, "refletir criticamente sobre suas possibilidades e limites".[135] Em resumo, podemos afirmar que a educação como prática social de mediação entre o indivíduo e a sociedade tem um papel fundamental e imprescindível para o resgate da humanidade perdida pelo homem contemporâneo.

GIROUX, defende que o educadores

> "precisam legitimar as escolas como esferas públicas democráticas, como lugares que forneçam um serviço público essencial na construção de cidadãos ativos, a fim de defender sua importância fundamental na manutenção de uma sociedade democrática e cidadania crítica".[136]

Portanto, nesse processo os professores têm um papel fundamental e imprescindível, pois a educação escolar se concretiza sobretudo no espaço das salas de aula. Assim, se o professor tem essa importância no processo educativo escolar, o espaço de formação deles precisa ser pensado como espaço público, isto é, local onde eles possam "ser educados como intelectuais transformadores que sejam capazes de afirmar e praticar o discurso da liberdade e da democracia"[137].

3. O espaço educativo escolar como locus de construção de relações democráticas

Há uma série de considerações que a questão da formação docente tem suscitado. O que interessa neste trabalho é que essa formação foi secundarizada pelas instâncias responsáveis pela administração do ensino, bem como pelas instituições responsáveis pela formação. Essa tendência levou à má formação ou a uma formação inadequada desses profissionais.

As propostas de melhoria do ensino das escolas brasileiras têm como um grande obstáculo a sua concretização, a questão da formação dos professores

---

[135] VALE, 1997, p. 10.
[136] GIROUX, 1997, p. 209.
[137] Ibid. p. 196.

que atuam nos sistemas de ensino existentes. Dentro do processo de expansão da rede física de escolas, não houve, sobretudo, políticas preocupadas com a formação de professores para atuação nas escolas públicas.

Para GATTI a consciência política quanto à importância desses profissionais ainda é muito reduzida, o que tem resultado em "descaso com suas possibilidades de carreira profissional e de salário e descuido quanto à sua formação prévia ou em serviço".[138] Esse descaso com a formação de recursos humanos para as escolas, resultou em herança educacional, onde a marca dos professores é a reprodução, nas salas de aula, de processos mecânicos e repetitivos de práticas tradicionais, que não exigem e nem estimulam o docente para uma ação investigadora da própria prática.

Neste sentido, são interessantes as considerações feitas pela E8, professora formada há pouco mais de três anos, em uma universidade pública. Ela ao ser perguntada se sentiu preparada para atuar na realidade escolar existente, ela diz:

> A parte teórica posso falar que contribuiu, sim, mas a parte prática, aquela do dia-a-dia, não. Tenho que ir atrás de materiais diferentes, leituras em outros livros, porque a faculdade é muito tradicional, dá a teoria, mas quando você entra na sala de aula não dá para ficar só nisso. É o dia-a-dia estes materiais que encontramos que darão experiência para trabalhar.

Ela coloca em evidência a dificuldade dos cursos de formação dos professores para a articulação da teoria e da prática. Assim, ela aponta em sua fala, a alienação das instituições de formação docente, da realidade concreta para a qual irá formar o profissional, o que não lhe dá possibilidade de construir uma prática educativa, que se oriente pelas necessidades pessoais e sociais do grupo para a qual ela se destina. Por sua vez, os alunos estarão envoltos em um processo educativo alienado de suas condições concretas de vida, que nega a razão da própria existência da escola, que segundo SILVA JÚNIOR:

> "existe para "elevar" os seus alunos, para passá-los de um momento de vida insuficiente, insatisfatório, incompleto para outros que se

[138] GATTI, 1997, p. 1.

> desdobrarão em direção a um horizontes vislumbrado e em permanente construção".[139]

A democratização dos processos pedagógicos caracteriza e expressa a síntese dialética do atendimento quantitativo e qualitativo da escola pública. Ela implica na superação do centralismo e autoritarismo que se faz presente desde as relações professor/aluno nas salas de aula, passando pelas relações diretor/professor, escola/comunidade, especialistas/escola às instâncias superiores da administração dos sistemas escolares na escolha dos conteúdos, dos procedimentos e dos processos de avaliação das práticas educacionais no interior das escolas.

Assim, para RODRIGUES, uma escola democrática se constitui e se objetiva ao garantir a todos os envolvidos no cotidiano escolar - pais, alunos, funcionários, professores e direção - a participação concreta e real na escolha dos conteúdos escolares a serem ensinados, do modo mais adequado e dos procedimentos a serem usados para a avaliação do processo e dos resultados da prática educacional.

A análise crítica dessa questão encaminha no sentido de postulação da necessidade de superação da divisão do trabalho, que tem predominado em nossas sociedades e da qual a escola não foge à regra. Portanto, se faz necessário e mesmo imprescindível garantir a todos os envolvidos no espaço educativo da escola, a possibilidade e a capacidade de pensar e controlar as própria práticas, ou seja, a possibilidade a todos da construção de uma práxis efetiva.

MARX[140] acentua que esta divisão entre o pensar e o executar das práticas, constitui-se na fonte de todas a alienações, retirando do trabalhador as possibilidades de desenvolvimento e cultivo das potencialidades e da criatividade inerente à espécie humana. A cisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual leva à mutilação do trabalhador; a ciência deixa de ser uma prática

---

[139] SILVA JÚNIOR, p. 145.
[140] MARX, 1988, p. 270-1.

unesp

social autônoma, se submetendo aos desígnios do capital. Nesta circunstância, a classe trabalhadora é expropriada do conhecimento, assim, este passa mesmo a se opor a ela.

Se a justificativa proclamada para a divisão e o parcelamento das tarefas, a separação entre o pensar e o fazer, o controle do conhecimento pelo especialista se faz em nome da eficiência dos sistemas de produção, MAGLIN[141] denuncia esse argumento como um engodo, visto que o objetivo real desse procedimento está em garantir o controle e o domínio do trabalho pelo capital.

Os professores, em geral, não passam, nas escolas, de simples executores de planos e manuais de diretores e especialistas educacionais, processo que os aliena de seus afazeres, como já foi visto. LETTIERI[142] explicita que o controle por parte do trabalhador "sobre o processo de trabalho esbarra com a rápida absolescência do seu saber técnico e com a insuficiência dos conhecimentos obtidos".

Especificamente no caso da docência escolar, a maioria dos professores da rede pública recebe uma formação profissional muito deficiente. Basta ver que a maioria dos professores das séries iniciais só possui formação profissionalizante de escola média. Se os profissionais desses níveis ou outros níveis possuem uma formação universitária, boa parte a realizou em instituições desqualificadas. A expansão do ensino superior no Brasil nas últimas três décadas, foi marcada pela lógica da mercantilização da educação. Tendo proliferado instituições de formação, sem o mínimo de condições institucionais para o desenvolvimento de pesquisa, ensino e extensão. A maioria dos professores que está na escola pública, estudou nestes estabelecimentos.

A esse fator soma-se a condição social do próprio aluno. Como afirma SCHWARTZMAN, neste capítulo, a educação básica deixa de ser preocupação dos grupos intermediários, passando apenas a ser foco de interesse das próprias classes populares. Assim, os próprios professores passam a sair dessas classes.

---

[141] MARGLIN, 1989, p. 39-55.
[142] LETTIERI, 1989, p. 201-2.

São filhos ou mesmo trabalhadores que escolhem a profissão, que realizam a sua formação nas escolas privadas de qualidade questionável, sob duras penas, visto que quase sempre são obrigados a conciliarem o trabalho com o estudo. Não podem ou não têm condições de reduzir a jornada de trabalho, pois dependem dela para se sustentar e pagar as mensalidades escolares. Na realidade, eles tentam conciliar o inconciliável, dado os limites humanos para a realização de duas jornadas de trabalho. Dificilmente, um aluno, após a jornada de trabalho de oito horas, terá condições mínimas para a realização de um bom curso. Mesmo os alunos dos cursos de formação de professores das instituições superiores públicas enfrentam essa dificuldade, principalmente os alunos dos cursos noturnos. Em geral, os cursos noturnos são constituídos pelas licenciaturas. Aliás, essa questão suscita o desafio de garantir o direto de escola para todos os trabalhadores.

O cotidiano escolar adiciona a má formação do docente às adversidades das condições de trabalho, como por exemplo, a sobrecarga de aulas. Esta questão está muito bem retratada nos dados da pesquisa realizada neste trabalho. É comum encontrar professores com carga horária de 60 horas-aula de trabalho. Eles não possuem um único local de trabalho; há casos de docentes que trabalham em três escolas diferentes. Nestas condições, mesmo que o professor se esforce para ter o controle de seu trabalho, dificilmente ele o conseguirá, isto é, ele não terá tempo para preparo das aulas, para atualização pedagógica. Em outros casos, o ensino deixou de ser uma profissão, transformando-se em apenas uma ocupação.

Assim, o professor acaba não fugindo das condições de trabalho que caracteriza a vida profissional da maioria dos trabalhadores assalariados do Brasil. Para SINGER onde o exercício de suas atividades profissionais "dificilmente pode ser considerada 'profissional'". Quando se fala de profissionalização, pressupõe-se que a atividade de trabalho seja exercida com proficiência.

Segundo o autor, "'Profissionalismo' pressupõe escolha deliberada, de forma sistemática, desempenho contínuo e especializado e, em conseqüência,

remuneração elevada".[143] Os dados da pesquisa mostram claramente que esta é a realidade do ensino público e talvez o principal fator a ser mudado por qualquer política pública séria e responsável, que vise recuperar a função e a credibilidade da Escola Pública, como espaço de ensino e aprendizagem e exercício de cidadania.

O educador Joaquim Antônio SEVERINO afirmava, em um seminário no início da década, na PUC de São Paulo,[144] que a qualidade e a falta de professores das escolas públicas chegava ao extremo de que o primeiro indivíduo que passasse diante de uma dessas instituições escolares, seria convidado a assumir a regência de suas aulas. Se o convidado declinasse do convite, argumentando que não poderia assumi-lo, pois não era professor, o responsável pela escola diria que isso não era problema. Se o seu interlocutor insistisse na recusa, argumentando que nunca havia ido à escola, o diretor diria que isso também não tinha importância, o que interessava é que ele fosse para a sala de aula, pois os alunos lá estavam e não havia professor. Enfim, que ele fosse para a sala de aula e fizesse de conta que ensinava e os alunos também iriam fazer de conta que aprendiam.

Para alguém que desconhecesse a realidade escolar brasileira, essa sua fala poderia parecer uma gozação ou um exagero. Porém, de tempo em tempo os meios de comunicação, pesquisas acadêmicas estavam a noticiar situações no Nordeste, onde professores de escolas de 1ª série do ensino fundamental, haviam cursados apenas esta série.

Esse fato não era apenas realidade do Nordeste, se a realidade de São Paulo não chegava a esse extremo, pois o professor falava da realidade das escolas públicas da periferia da Grande São Paulo, ela se manifestava em situações de turmas de alunos passarem semanas, meses, semestre ou mesmo todo o ano letivo sem professores para uma ou outra disciplina. Passados quase

---

[143] SINGER, 1988, p. IX.

[144] Seminário "Temas Atuais em Educação", realizado em 1991 e promovido pelo Programa de Pós-Graduação de Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade de São Paulo, na disciplina Estudos de Problemas Brasileiros que na época era obrigatório nos currículos do cursos de ensino superior do país.

unesp

uma década dessa fala, a constatação dessa pesquisa é de que esse quadro adverso não mudou muito.

O livro didático acaba sendo, para o professor, o recurso do qual se serve para a atuação pedagógica, seja para o planejamento como para a elaboração e execução dos conteúdos curriculares. Não que um bom livro didático não possa ter contribuição a dar no ensino. Recordo da minha experiência escolar, como os alunos se alegravam no início do ano letivo com o fato de adquirir ou receber o livro didático, inclusive me incluo entre eles. Acabava sendo fator de motivação para o aluno. Ele, só não pode padronizar a ação docente, destituindo do educador a ação de planejar, elaborar e executar o próprio trabalho educativo no interior das salas de aula. "Se isso, se dá, o que resulta é a subordinação do trabalhador (professor) ao processo de trabalho que executa, e essa subordinação é exatamente o que não pode ocorrer, tendo em vista a própria natureza do trabalho pedagógico".[145]

MARX não tratou diretamente das relações sociais na educação, porém ENQUITA[146] considera por isomorfismo poder aplicar as considerações marxianas das relações de trabalho à escola. Se o trabalhador não tem controle do processo de seu trabalho, o educando também não pode

> determinar o produto de seu trabalho, quer dizer, o objeto do ensino e da aprendizagem. Essa capacidade é dividida em proporções variáveis pelos professores, a direção das escolas, as autoridades educacionais e as empresas capitalistas que fornecem diversos elementos auxiliares do ensino (livro-texto e materiais didáticos em geral).

Segundo ele, essa impossibilidade do aluno ter o controle do produto de seu trabalho na escola, se manifesta de forma absoluta nos anos iniciais de escolarização da criança, posteriormente algumas alternativas e possibilidades de escolha vão se apresentando. No curso superior, as alternativas são maiores. Mesmo aí elas são limitadas. No decorrer desse "processo os alunos acostumam-se a aceitar que a delimitação do conteúdo de seu estudo não é assunto seu, tal como

---

[145] SILVA JÚNIOR, 1993, p. 78.
[146] ENQUITA, 1993, p. 234-6.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 12 13 14 15 16 17 18

amanhã não o seria a determinação do conteúdo do seu trabalho". Não possuir os meios de produção impede que o trabalhador tenha controle sobre o seu modo de trabalhar. Na escola, "não possuir os meios de aprendizagem - ou sua posse insuficiente - impede o aluno de determinar o produto (conhecimento) e o processo (aprendizagem)".

Se para MARX, a alienação do trabalho o separa da vida humana, para ENGUITA algo similar ocorre com o aluno separado do mundo da cultura. Na escola, geralmente, os conhecimentos e a cultura não são apresentados como produtos da ação humana, mas como "entidade acabada , reificada, com lógica e vida própria, estática e dificilmente modificáveis (ou simplesmente, "natural" e imutável)". Assim, neste processo os alunos aprendem "a considerar a comunidade (a cultura, o trabalho social) como algo dado, imutável e autônomo (...). Aprende que é sujeito da comunidade, mas não agente ativo".

Ainda, nas considerações de ENGUITA, se o trabalho aliena o homem dos seus semelhantes, a escola também separa o aluno de seus colegas. Ela o faz ao estimular a competição destrutiva, em detrimento da cooperação entre os pares na sala de aula. "A individualização da aprendizagem, a realização das provas, exames e testes, das notas, da seleção são partes importantes deste processo".

A adoção pela escola de sistemas de motivações e recompensas extrínsecas, segundo ENQUITA, resulta da alienação do educando do produto e do processo educativo. A aprendizagem, que a exemplo do trabalho, deveria constituir em essência do indivíduo, converte-se em meio.. O uso dessa modalidade de motivação tem implicações sérias no resultado do processo educativo. ENGUITA dá razão à afirmação de Wiliam GODWIN de que a motivação extrínseca prepara o homem para a aceitação do despotismo.

4. As mudanças no sistema de ensino público paulista

Como já foi visto nos relatos e considerações anteriores, o período de observação e de entrevistas com as pessoas envolvidas com o dia-a-dia da

instituição, foi marcado pela série de mudanças ocorridas na organização do Sistema Escolar Público, sob a responsabilidade do governo do Estado de São Paulo. Entre elas a reorganização da rede de escolas, a introdução da progressão continuada e outras mais.

Essas medidas de certa maneira têm suas origens no primeiro governo eleito do Estado de São Paulo após o Golpe Militar de 1964. Em 1982, elegeu-se como base de sustentação e direcionamento da gestão governamental, o binômio descentralização/participação. O objetivo proposto para a ação administrativa era "tornar a democracia uma realidade cotidiana na administração estadual, mediante a descentralização e o estímulo à participação dos diversos setores da sociedade nas decisões".[147]

Na área educacional, a ênfase dessa política foi sentido na melhoria das condições de ensino nas escolas públicas, através de medidas como capacitação docente e provisão das escolas com recursos técnicos; participação da população na gestão escolar, através da criação de Conselhos de Escola e Conselhos Municipais de Educação.[148]

A política de descentralização dos sistemas de administração pública, é uma tendência internacional desde a década de 60. Esse movimento só se fará presente no Brasil, na década de 80, dentro do processo de democratização política da sociedade brasileira. A trajetória da descentralização nessa década se fará no sentido da municipalização do ensino infantil e fundamental.

Em 1983, a Emenda Calmon estabelece o mínimo orçamentário a ser aplicado na Educação, pelos três níveis da administração pública brasileira. A União passa a aplicar 13% de seus recurso tributários, os Estados e Municípios 25% de suas arrecadações em seus sistemas de ensino.

A Constituição de 1988, ao promover uma reforma tributária, reduz os recursos da União em favor dos Estados e, sobretudo, dos Municípios. Ao lado dessas medidas tributárias, dá prioridade ao poder público municipal, para

---

[147] MONTORO, apud MINGUILI, 1995, p. 188.
[148] MINGUILLI, 1995, p. 116.

administrar o ensino infantil e fundamental.[149] Esses princípios constitucionais são normatizados, posteriormente, pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) passando os Estados a terem prioridade no ensino médio.[150]

Assim, a reorganização possui motivação politico-administrativos, isto é, passar para a administrações municipais as novas escolas com as séries iniciais do ensino fundamental. Ficando com o Estado apenas as escolas formadas pelas séries mais avançadas do ensino fundamental e do ensino médio.

Segundo GATTI,[151] São Paulo era até 1994, o Estado da Federação com o menor índice das funções docentes, sob responsabilidade dos municípios: 9,8% dos docentes. O Rio de Janeiro tinha por exemplo 41% das funções docentes do ensino fundamental sob a responsabilidade municipal.

As justificativas para este processo de municipalização de parte do ensino fundamental, estavam ligadas com a questão política de descentralização do sistema público de ensino. A municipalização seria o caminho para a democratização dos processos administrativos das escolas, superando a burocratização do sistema escolar público, que pelo seu gigantismo, é inadministrável.[152]

Se os Municípios pela Constituição de 1988, passaram a receber uma dotação orçamentaria maior, eles não haviam assumido o ônus da responsabilidade que lhes cabia, na aplicação dos recursos destinados constitucionalmente ao ensino fundamental. Havia casos de prefeitos que ao final do ano fiscal, não sabia o que fazer com os recursos recebidos para aplicação na Educação. Outros, já que a legislação vigente não estabelecia com clareza o que se poderia considerar aplicação no sistema de ensino, desviavam os recursos para outros fins.

Essa questão só seria resolvida com a promulgação da LDB em 1996, onde o capítulo dos recursos financeiros estabelece o que considerar como

---

[149] OLIVEIRA, apud MINGUILLI, 1995, p. 74.
[150] BRASIL, 1996.
[151] GATTI, 1997, p. 26.
[152] Cf. PACHECO FILHO, 1995, p.10-1.

unesp

despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino (Artigos 71 e 72). Na maioria dos casos, a responsabilidade municipal com o ensino fundamental era mínima.

No caso da cidade de Bauru, por exemplo, em 1998 a rede de ensino municipal possuía mais de 40 unidades escolares de ensino infantil e apenas quatro unidades de ensino fundamental.

A reorganização da rede de ensino básico estadual preparou as escolas das séries iniciais para a municipalização, política que será reforçada pela criação do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino e Valorização do Magistério, criada pela Lei 9.424/96.

A lei cria um fundo para o qual são canalizados todos os recursos destinados constitucionalmente, para o desenvolvimento e manutenção da educação fundamental, seja da União, seja dos Estados e Municípios. Esses recursos são divididos para os sistemas públicos de ensino, de acordo com o número de alunos do ensino fundamental por eles atendidos. É uma forma de estabelecer igualdade na distribuição dos recursos públicos destinados à Educação.

A medida vem resolver pelo menos, parte da problemática da defasagem geográfica da escolarização brasileira, apontada por ROMANELLI, no primeiro capítulo deste trabalho, estabelecendo igualdade entre todas as escolas públicas no recebimento dos recursos públicos destinados à educação constitucionalmente.

Há ainda a defasagem social que não está apenas na dependência de mudanças e aperfeiçoamento das redes educacionais públicas, mas depende das transformações estruturais da sociedade. Sem essas transformações mais amplas, qualquer intervenção no sistema de ensino será inócua.

A reorganização do sistema de ensino, separando os alunos das séries iniciais, dos alunos das séries mais avançadas, possui ao lado dessas razões político-administrativas, motivos pedagógicos. As justificativas pedagógicas

para a reorganização estavam em resolver o problema posto pela criação da escola fundamental de oito anos.

O ensino fundamental, como está definido na Constituição, foi estruturado, a partir da junção dos antigos ensino primário e ginasial, em uma escola de 8 anos. A intenção manifesta era a formação de um bloco único, um ensino unificado contínuo e integrado, onde eliminou-se o exame de admissão para o ginasial, constituindo a escola obrigatória de oito anos. Segundo WEREBE,[153] o que ocorreu foi a simples sobreposição dos "dois ensinos, distintos em seus propósitos, em sua organização e em sua orientação, em seus currículos e programas, com dois corpos docentes de formação diferente".

A lei 5692/71 que reformulou o ensino fundamental, não foi acompanhada de medidas administrativas e pedagógicas, para a garantia efetiva da implantação. A lei por si não muda a realidade. Se até aquele momento não se conseguia garantir os quatro anos obrigatórios do ensino primário para toda população em idade escolar, tanto mais ilusória ainda era a escola única de oito anos.

A reorganização das escolas veio mudar esse quadro, diferenciando a escola de crianças da escola de adolescentes, que é o modelo pedagógico que vigora no mundo todo. No caso específico, da Escola estudada, quando ela atendia as séries iniciais, a direção era obrigada a fazer um horário diferenciado para não coincidir a entrada e o recreio dos alunos das séries mais avançadas, com os das crianças das séries iniciais. Havia a necessidade de usar as mesmas salas de aula tanto para o atendimento de crianças, como para adolescentes e adultos. Se durante o período diurno a sala era usada para atendimento de crianças, necessariamente à noite era usada para o estudo de adolescentes.

Este fato levava a escola a enfrentar um problema insolúvel quanto à adequação de carteiras e cadeiras em sala de aula, à clientela atendida. Se escolhia móveis adaptados às crianças, os mesmos se revelavam inadequados ao uso dos segmentos de alunos da faixa etária mais avançada. O mesmo acontecia

[153] WEREBE, 1994, pg.. 135-136.

se a opção fosse inversa. Também ocorria à adaptação das salas de aula com materiais pedagógicos necessários para cada nível de ensino, como mapas, cartazes etc. Assim, não há como negar a pertinência das mudanças para a melhoria do sistema público de ensino.

A conciliação dessa orientação político-administrativa do Estado, com os interesses e as condições da rede de escolas existente não se dá de maneira simples. A mudança reorganizou as cinco escolas da região: três delas passaram a atender as quatro séries iniciais de ensino fundamental e uma passou a atender as quatro séries finais do ensino fundamental e uma, as quatro séries finais do ensino fundamental e as séries do ensino médio. Esta última é o caso da escola pesquisada.

A Delegacia de Ensino pretendia, em 1999, ampliar a escola estudada em mais três turmas de alunos. Seria uma turma a mais por período. A diretora argumentava que se aceitasse a ampliação, teria que desfazer das salas-ambiente. A equipe de planejamento da Delegacia sugeria que a nova sala de aula poderia ser instalada no espaço ocupado, como já foi visto, formalmente pela biblioteca. A Delegacia desistiu do plano de ampliação, devido à oposição da diretora. A objeção dela era de que o número de alunos expandiu para além do espaço e da infra-estrutura disponível.

A reação da direção, pelas conseqüências que a expansão teve para a condução do processo pedagógico, deveria ter sido tomada antes, no ano anterior, quando houve as primeiras exigências da Delegacia de ampliação do número de salas de aula em funcionamento, nos três turnos, para o atendimento da demanda escolar da região atendida pela Escola.

Nos anos anteriores, dentro das limitações existentes de recursos materiais e de pessoal, a entidade escolar havia conseguido, conjugando a ação da direção, professores e alunos, garantir o mínimo de condições para o funcionamento da biblioteca, do laboratório de ciências, da sala de audiovisuais, da sala de reuniões, para a realização das atividades de HTPC e sala de aula para o atendimento de alunos encaminhados para aulas de reforço.

unesp

A existência efetiva e disponível desses espaços e recursos para o uso da Escola, no seu processo educativo, não constitui um aspecto secundário, porém as decisões da burocracia-administrativa desfez um trabalho conjunto do coletivo escolar. Não houve praticamente nenhuma reação da comunidade escolar. A questão não estava em reverter a reorganização, mas de se criar condições para que a instituição pudesse atender adequadamente o aumento do número de alunos. O mínimo que se poderia esperar era que construíssem mais algumas salas de aula, para que o espaço do laboratório de ciências, biblioteca fossem mantidos. Afinal, eles são fundamentais para se garantir o mínimo de qualidade no processo educativo escolar. Esse fato coloca em evidência a pouca autonomia da escola diante dos órgãos superiores.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação trouxe duas inovações importantes: a duração da escola fundamental e a clara definição dos grandes eixos constituintes da formação básica. Enquanto a legislação anterior, LEI 5692/71, estabelecia o ensino fundamental em oito anos, na nova LDB, LEI 9394/96, é estabelecido que ele terá no mínimo oito anos, subentendendo com isso que os sistemas de ensino terão a liberdade para ampliar esse tempo de duração. Quanto aos eixos constituintes do ensino, abriu a possibilidade "de desdobrar o ensino em **ciclos**. Na prática, é desta forma que tem funcionado. Fala-se em primeiro grau **menor** e primeiro grau **maior."** [154]

A experiência de implantação de ciclos na escola pública paulista, o Ciclo Básico de alfabetização, mostrou por parte dos professores, dificuldades imensas para assimilação da concepção de ciclos. Se formalmente foi implantado na escola o ciclo de alfabetização que tinha a duração de dois anos, no qual o aluno era promovido automaticamente, os professores em boa parte continuaram a trabalhar como se estivessem na seriação anual.

As mudanças para serem efetivas passavam necessariamente por mudanças da concepção que os professores possuíam do processo de

---

[154] CARNEIRO, 1994, p. 93-4.

ensino/aprendizagem, que norteavam suas práticas pedagógicas na sala de aula. No caso específico da alfabetização, a compreensão da necessidade de um tempo mais longo para o domínio da língua escrita, só é possível na medida em que haja a mudança da concepção mecânica da aprendizagem, para uma concepção construtivista, onde a criança passa de receptora passiva do sistema de representação da língua escrita, para a posição de sua construtora ativa.

Os depoimentos de professores que estiveram envolvidos na experiência, mostraram dificuldades que estavam no caráter da proposta em si, que trazia exigências que estavam além das possibilidades dadas pelos limites de formação destes profissionais, bem como pelos limites que órgãos técnicos dispunham para reciclar este corpo profissional. Enfim, não se tratava de mudança de simples técnicas de ensino, mas de levá-los a modificar a estrutura da escola e de sua forma de trabalhar a aprendizagem da leitura e da escrita.

Uma mudança efetiva tinha a necessidade de atuar sobre concepções, hábitos e atitudes arraigadas e cristalizadas por gerações. Esses profissionais foram alfabetizados, tiveram uma formação docente e desenvolveram sua prática profissional dentro da concepção tradicional de alfabetização.[155]

A organização da escola fundamental em ciclos, substituindo a tradicional seriação, leva a ampliar o tempo de aprendizagem, que não se dá de acordo com a idade cronológica dos alunos, mas acompanha suas fases de desenvolvimento.

A concepção de ciclos surge com Henri Wallon, sendo introduzida e discutida no plano francês de educação, elaborado após a Segunda Guerra Mundial - o Plano Langevin-Wallon. Ele estava ligado "a projetos mais amplos de transformação social e surge como um projeto de educação que valoriza a formação humana global".[156]

Os responsáveis pelo projeto que haviam vivido a experiência da guerra, colocavam os mesmos questionamentos feito posteriormente por

---

[155] MARQUES, 1993, p. 47.
[156] LIMA, 1996, p. 1-2.

unesp

ADORNO,[157] sobre a educação diante da barbárie da guerra. Para eles, a reconstrução do país passava pela construção de um novo homem.

As insanidades da guerra demonstraram que a educação moderna estava totalmente corrompida, criando deformações intelectuais que estabeleciam barreiras intransponíveis entre os homens. A prova clara disso estava nas duas conflagrações mundiais em um período de quatro décadas, "as razões semelhantes levantadas por cada grupo de contendores, a aceitação por todos de interesses estranhos à condição humana como pretexto de luta". E, ainda, para eles não se tratava de desníveis do desenvolvimento cultural dos povos, sendo uns mais desenvolvidos e outros menos desenvolvidos culturalmente, mas "de deformação de todos; em cada um, alguns aspectos da educação alcançou uma hipertrofia única, outros embrionários, e a diferença é como um câncer destroe gradual, inexoravelmente as estruturas mesmas da cultura".[158]

O projeto não foi implantado na França na época de sua elaboração, por motivos políticos. Só recentemente as idéias de ciclos foram retomadas. Para LIMA,[159] quando as idéias de ciclos são implantadas nos sistemas de ensino, nem sempre se fundamentam na prespectiva original waloniana, de garantir a formação humana, são usadas apenas como uma estratégia de redução aos altos índices de fracasso escolar.

A adoção do sistema de ciclos como estratégia para diminuição das retenções, ainda retomando colocações de LIMA, não passa de um paliativo, se

> não é acompanhado pela análise crítica dos procedimentos pedagógicos vigentes e menos ainda de transformações institucionais que modifiquem as relações de poder dentro da instituição e os modelos já internalizados na cultura escolar sobre o papel controlador do educador (e de outras instâncias da instituição). O resultante desta postura são as propostas que mantêm exatamente as mesmas concepções de currículo, avaliação, relação como conhecimento e de estruturação da formação contínua do educador.[160]

---

[157] Ver capítulo 4 desta trabalho.
[158] MERANI, 1969, 131-2.
[159] LIMA, 1996, p. 1.
[160] Ibid., 1996, p. 1.

Mesmo que os responsáveis educacionais pela implantação da inovação, tenham como objetivo primeiro a formação humana e que a diminuição dos índices de fracasso na escola, seja apenas uma conseqüência de um sistema educacional capaz de garantir a formação humana de todos os seus alunos, o grande obstáculo por eles enfrentado está em fazer com que estas intenções da proposta sejam percebidas, aceitas e assimiladas, no fazer educativo do cotidiano escolar.

A Deliberação do Conselho Estadual de Educação 9/97[161] institui, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada , no ensino fundamental. Em 1999, a organização da escola em ciclos será implantada em toda o ensino fundamental da rede pública estadual de São Paulo, com o objetivo de redução dos índices de repetência e evasão. Ao desaparecer a seriação da escola, as possibilidades de reprovação do aluno estão limitadas ao fim de cada ciclo, isto é, ao fim do 4º ano e do 8º ano da escola obrigatória. Essas medidas eliminam as pressões semestrais e anuais de aprovação, o que estimularia o aluno a se envolver inteiramente no processo de aprendizagem.

A proposta de progressão continuada introduzida no sistema de educação pública paulista, está apenas usando da possibilidade aberta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de adoção pelos sistemas de ensino do regime de progressão continuada, em substituição ao regime de progressão por série, que predominava em quase todos os sistemas de ensino do país.

O próprio Conselho Estadual de Educação, diante das dúvidas surgidas com a sua deliberação que institui a progressão continuada, com a possibilidade de adoção de ciclos (Deliberação CEE 9/97) esclarece que a sua adoção não implica no fim da avaliação, impondo, sim, um novo tratamento para o processo de avaliação, onde ela deixa de ser um meio de recompensa, de punição,

---

[161] SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE 9/97. 30/7/97. Institui, no sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino estadual. Diário Oficial, São Paulo, 5/8/97, p. 13-3. Seção I.

de seletividade e exclusão, para ser um instrumento de acompanhamento da progressão do aluno na escola. A indicação frisa que:

> o regime de progressão continuada pede avaliação continuada também do processo de aprendizagem dos alunos, o qual deve ser objeto de recuperação continuada e paralela, a partir de resultados periódicos parciais e, se necessário, no final de cada período letivo. A escola organizada em mais de um ciclo deve garantir também a progressão continuada na transição de um para outro ciclo. Enfatiza essa Deliberação, à exaustão, a necessidade de avaliações da aprendizagem, do desenvolvimento do aluno, do próprio ensino e avaliações institucionais; a necessidade das atividades de reforço e de recuperação (paralelas e contínuas), de meios alternativos de adaptação, reclassificação, avanço, reconhecimento, aproveitamento e aceleração de estudos, de indicadores de desempenho, controle de freqüência dos alunos e dos dispositivos regimentais adequados. Ou seja, todo esforço possível e todos os recursos disponíveis devem ser providos pela escola e pelo sistema para levar o aluno ao aproveitamento das atividades escolares para seu desenvolvimento cognitivo e social e, por conseqüência, ao progresso, o que afasta a concepção de progressão continuada da idéia de promoção automática, sugestiva de menor investimento no ensino.

Foi possível constatar, no final do ano letivo de 1998, que muitos professores não tinham noção exata de como proceder na nova sistemática de avaliação do aproveitamento escolar dos alunos. No dia do Conselho de Curso, quando alguns estavam transcrevendo os conceitos finais dos alunos, havia professor que ainda não entendera a proposta.

Considero, entre as medidas tomadas recentemente pelos administradores do sistema público estadual de ensino, uma das mais relevantes foi o concurso público realizado para a contratação de professores. Serão 45 mil cargos existentes nas escolas públicas que serão ocupados pelos concursados.

Há de se considerar as limitações, já apontadas neste trabalho, que este tipo de concurso acaba tendo para o atendimento das necessidades das escolas, causado pelo fato do professor fazer o concurso para o sistema de ensino e não para uma determinada escola, cidade ou região. No final, não raro, o interesse pessoal do contratado acaba sobrepondo aos interesses da escola onde irá trabalhar. O fato colocado vem reforçar a necessidade de autonomia das

escolas, com a participação de todos os envolvidos, para que os interesses dos indivíduos ou segmentos não sobreponham aos da coletividade escolar.

Com relação à organização dos Conselhos de Escola, uma objeção séria, a ser feita, está no fato de seu presidente ser sempre o diretor da escola. Esse fato pode levar, não raro, a manipulação do Conselho por ele. Uma ex-diretora relata que ao assumir a direção de uma escola, ao entrar em contato com os membros do Conselho de Escola, para a surpresa dela e dos conselheiros, eles nem sabiam que eram membros do Conselho. Em outras situações, a direção chama para o Conselho aqueles que são afinados com sua pessoa, que acabam apenas referendando as decisões da direção, que podem contrapor aos interesses coletivos da escola. O ideal seria que os membros do Conselho fossem escolhidos pela comunidade escolar, com o diretor tendo de antemão a garantia de sua participação no órgão, sem a garantia da presidência. Esta função no colegiado seria exercida por um dos membros por tempo determinado, por escolha do próprio Conselho.

Dados de pesquisas apontam que a maioria dos professores consideram como mais gratificante no Magistério "as atividades de sala de aula e as relações afetivas no trabalho". Dos professores pesquisados, 68% consideram que suas expectativas para com a profissão não se realizaram ou se realizaram parcialmente. Apenas 32% dos professores consideram as expectativas que possuíam satisfeitas. As justificativas dadas por eles para a satisfação está na realização que a profissão traz, pela satisfação dos alunos e por verem os resultados da aprendizagem. A realização maior está entre os professores de 1ª a 4ª séries, do que entre os que atuam nas séries mais avançadas.[162]

Alguns fatores são indicativos para explicar uma maior satisfação entre os professores atuando nas séries iniciais. Um deles está no fato dos professores neste nível trabalharem com crianças e um só grupo de alunos. Há a possibilidade de acompanhamento do progresso dos alunos e de se estabelecer laços afetivos maiores entre eles. Nas séries mais avançadas, os professores

[162] GATTI, 1997, p. 62.

trabalham por disciplinas, chegando a trabalhar no ano letivo, em alguns casos, com mais de uma dezena de classes diferentes de alunos. A relação do professor com seus alunos deixa de ser pessoal, passando a ser uma relação massificada, onde a identificação dos alunos passa a ser mais pelo número de chamada do que pelo nome.

Ainda, a divisão por disciplinas, por falta de condições de uma ação interdisciplinar entre os professores, acaba dando não só para o aluno como para o professor, uma visão fragmentada do processo educativo desenvolvido pela escola.

Os professores das séries iniciais têm hoje melhores condições para atuação que os colegas das outras séries, como resultado das inovações (Ciclo Básico/Jornada Única) que atingiram o nível inicial da escola fundamental, na década passada e que tiveram continuidade nesta década.

O Ciclo Básico/Jornada Única trouxe mudanças na estrutura da organização da escola, mudanças concretizadas pelo fim do antigo sistema de seriação anual, substituído pelo ciclo de dois anos, justificado pela necessidade de um prazo maior para o processo de alfabetização. O trabalho escolar sofreu modificação na sua organização, estabelecendo-se tempo para reunião conjunta dos professores; houve mudança da organização do trabalho docente, dos procedimentos e dos critérios de aprendizagem dos alunos. Ainda a proposta do Ciclo Básico coloca, naquele momento, em andamento a revisão e consequentemente a reformulação da concepção do processo de aprendizagem. Dentro desse quadro de inovações introduzidas está a revisão dos pressupostos da alfabetização, passando de uma representação mecânica da aprendizagem para uma concepção construtivista, onde a criança passa de receptora passiva do sistema de representação da língua escrita para construtora ativa desta.

Intervenções administrativas para a mudança desse quadro começaram a ser dadas na reorganização da jornada de trabalho dos professores que trabalhavam como o Ciclo Básico, que passa a ser 32 horas-aulas: 26 horas com os alunos, 6 horas para reuniões e aperfeiçoamento e mais 8 horas de atividades. Houve, assim, a melhoria nas condições de trabalho: passa a ficar um

unesp

período na escola e passa a ter tempo para reciclagem atualização pedagógica na própria trabalho com os colegas.

Segundo BARRETO,[163] as avaliações da época apontavam que as mudanças da estruturação das séries iniciais permitiu a redução das repetências em cerca de 10 %, confrontando os dados dos dois anos de estudo das crianças que passavam para a 3ª série. A esses dados somava-se o fato da proposta alternativa garantir ao aluno a oportunidade de continuar do ponto em que ele havia interrompido no ano anterior. No sistema de seriação o aluno quando reprovado interrompia abruptamente o seu processo de alfabetização e voltava ao ponto zero da escolarização.

Os professores atuando nas 5ª e séries seguintes da escola fundamental e média, não tiveram mudanças significativas nas suas condições de trabalho. A não ser a introdução da Escola-Padrão que não atingiu a todas e não teve continuidade.

Ainda, é preciso levar em conta que o fato do professor não ter um local fixo de trabalho prejudica a organização coletiva dos professores para a defesa dos interesses de categoria e de classe. As oportunidades para se encontrarem e discutirem os problemas que os afetam são muito reduzidas. A história mostra que os trabalhadores só começaram o se organizar depois que o capital os concentrou em só local de trabalho, as fábricas. O fato de estarem juntos e sofrerem as mesmas conseqüências do trabalho assalariado a que estavam submetidos, os levam a formarem consciência de classe.

Nessas condições de trabalho onde predomina o trabalho isolado do professor na sala de aula, há também obstáculo para a construção do projeto pedagógico escolar. O relato da diretora da Escola evidência a dificuldade da escola pesquisada para a elaboração e execução da sua proposta educacional. Não se pode dizer que a instituição possuísse um projeto pedagógico, em decorrência das limitações sérias que a mesma tinha para a ação coletiva dos segmentos que a integram, sobretudo, de seus profissionais docentes. Essa não é

---

[163] BARRETO, 1993, p. 20.

unesp

uma realidade apenas desta unidade escolar, mas uma situação que predomina na maioria das unidades escolares públicas.

AZANHA aponta que a Lei nº 9.394/96, a LDB, apresenta um grande avanço com relação à questão da autonomia e o projeto pedagógico das escolas. Pela primeira vez, esses temas aparecem vinculados em um texto legal. Pela lei, as escolas passam a ser responsáveis pela tarefa de elaborar e executar sua proposta educativa (Artigo 12, inciso I) sendo esta tarefa uma ação de planejamento e execução conjunta da comunidade escolar e local (Artigo 14, incisos I e II).[164]

Para MACHADO,[165] estabelecendo a tradicional distinção existente entre planejamento e plano ou projeto, o planejamento constitui "o *processo de reflexão, de análise* de uma dada situação", o plano ou projeto é o documento escrito resultante do processo de planejamento. Para a autora, apesar da maior relevância que esse processo tem, pois dele dependerá a qualidade do plano ou projeto,

> o *registro* do processo é mais enfatizado que o processo propriamente dito. No entanto, o problema do registro pode ser resolvido sob o ponto de vista instrumental, pois implica em alguns elementos formais para os quais é possível estabelecer um roteiro mínimo. Já o processo de reflexão que corresponde ao planejamento é complexo, porque envolve concepções, conhecimento global da situação, articulação com os demais conjuntos de atividades, atitudes, valores, posturas, participação de vários atores e, sobretudo, compromissos.

Estas condições, como já foram acentuadas pela literatura e pelos depoimentos dos envolvidos na escola estudada, são difíceis ou quase impossíveis de serem criadas, nas atuais formas de trabalho e formação docente predominante.

Os depoimentos e observações mostram claramente a falta de condições para a elaboração de uma proposta escolar que corresponda às necessidades da Escola. O plano escolar existente acaba sendo uma elaboração da direção com os seus assistentes, tendo mais a finalidade de cumprimento das

---

[164] AZANHA, 1998, p. 2-3.
[165] MACHADO, 1996, p. 43.

unesp

exigências burocráticas do sistema, do que um instrumento de orientação da ação educativa conjunta da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O primeiro capítulo desta tese retrata o processo de escolarização das sociedades contemporâneas, como conseqüência da série de transformações políticas, econômicas, sociais e culturais que marcou a Modernidade.

A educação escolar, neste período histórico, torna-se a forma dominante de educação das crianças e jovens. Ela teve, apesar das contradições a que esteve sujeita como prática social, um papel de destaque nas conquistas libertárias do período, pela sua dimensão instituinte. Ela além de constituir um direito social, possui o caráter de ser um instrumento de efetivação destes direitos.

A concretização da escola fundamental como um direito social e inalienável, não se faz de forma única e homogênea em todas as sociedades, em decorrência das peculiaridades de constituição de cada um destes grupos sociais.

No caso específico brasileiro, a conquista do ensino fundamental pela totalidade da população, está distante de ser realidade. A expansão da rede de ensino escolar nas últimas três décadas garantiu, do ponto de vista das estatísticas educacionais, formalmente a universalização desta modalidade de ensino.

Entretanto, pesquisas e avaliações de escolas e do sistema escolar mostram que se está longe de obter a escola necessária para a educação de todos os segmentos sociais, principalmente, os alunos oriundos das classes populares.

No segundo capítulo, é exposto de forma descritiva, os dados de um estudo de caso de um estabelecimento escolar da rede pública estadual, localizado na periferia da cidade de Bauru.

Os dados da pesquisa mostram a face contraditória de um coletivo escolar necessitado de efetivar uma escola única para todos e o fato concreto de uma educação desqualificada que se oferece aos seus alunos.

O terceiro capítulo com base na literatura consultada e nos dados da pesquisa realizada, procura pensar a realidade escolar brasileira, com seus limites e possibilidades.

unesp

A construção de uma escola pública que concretize as demandas educacionais da sociedade brasileira, em especial dos segmentos populares que a freqüentam, deve levar em conta as condições concretas da escola existente e, a partir desse referencial, elaborar políticas e planos que levem em conta os limites e as possibilidades de cada uma dessas unidades escolares. Essa estratégia leva necessariamente para a descentralização e uma maior autonomia das escolas. O funcionamento da escola tem um impacto significativo nos resultados escolares, o que está associado entre outros fatores, à identidade institucional dos estabelecimentos.[166]

Esses aspectos foram confirmados na pesquisa que realizei, sobre o processo de assimilação de inovações na escola. A investigação realizada constatou que a implantação da proposta de Ciclo Básico na rede pública estadual variou de região para região do Estado, de escola para escola, em decorrência de fatores institucionais da rede de ensino, de cada escola, como também da influência de fatores pessoais dos agentes educativos (professores, administradores e especialistas educacionais) e do alunado atendido.[167]

O caso estudado neste trabalho também evidencia esses aspectos apontados. Assim, a simples dotação de escola com recursos como televisão, vídeo, antena parabólica para recepção da TV Escola, pouco ou nenhum efeito teve sobre as práticas pedagógicas da escola estudada.

A abordagem da ação coletiva no interior das instituições escolares neste trabalho, centra em torno da garantia da participação de todos os segmentos envolvidos com a escola - alunos, pais, professores, diretores, funcionários e especialistas educacionais - no processo administrativo e pedagógico da mesma.

Em geral, a participação efetiva de todos esses segmentos acaba sendo apenas colocada e vista por muitos como uma utopia, isto é, na sua conotação de fantasia. Visto que as condições concretas de funcionamento das

---

[166] TEDESCO, 1991, p.41.
[167] MARQUES, 1993, p. 55.

unesp

entidades educativas públicas revelam um fosso intransponível para a concretização de algo que vejo como necessidade concreta, para efetivação da escolarização, principalmente dos grupos populares excluídos do acesso ao saber escolar.

O primeiro obstáculo para a participação na organização e funcionamento da escola pública desses segmentos, está na estrutura hierárquica rígida, onde as decisões relacionadas com o cotidiano das escolas são planejadas e decididas nos órgãos centrais da administração do sistema de ensino. Assim, a reversão desse quadro passa pela necessidade de se criar mecanismos e estimular práticas que garantam que as opções relacionadas com a vida e a organização escolar possam ser geridas pelos pessoas envolvidas diretamente nelas.

A impossibilidade ou a exclusão dos envolvidos diretamente na vida escolar das decisões e ações que lhe dizem respeito, é responsável pelo fracasso de propostas de inovação introduzidas nas escolas. Estudos[168] mostram que a mudança provavelmente será aceita, com mais facilidade, na medida em que o indivíduo participa das decisões de escolha e implementação das mudanças. Uma das prováveis explicações para esta proposição ser aplicada ao trabalho de grupo na escola, é que o docente teria, ao participar, possibilidade de estabelecer metas em sua prática docente que coincidam com os seus objetivos pessoais. A discussão leva os indivíduos a terem maior conhecimento do fim e do valor para si e para o grupo de suas ações, bem como uma visão mais realista da sua acessibilidade.

A democratização da escola não acontece de maneira natural e automática, pela simples criação de mecanismos institucionais de participação. Faz-se necessário para sua concretização nas práticas escolares, estimular os educadores e usuários do espaço escolar "a construir o processo democrático, através das práticas e ações no cotidiano da escola".[169] As escolas até possuem

---

[168] OLMSTED, 1970, p. 80.
[169] AZEVEDO, 1997, p. 10.

mecanismos institucionais que visam garantir a participação dos segmentos envolvidos com a vida escolar nas discussões e mesmo nas suas decisões deliberativas. Os exemplos desses espaços institucionais são o Conselho de Escola, Conselho de Classe (ou de série). Porém, as observações do funcionamento das entidades escolares mostram que a sua simples existência não garante a efetiva representação e participação dos envolvidos nas decisões do cotidiano escolar. O primeiro fator que pode ser apontado como determinante dessa situação, envolve a herança cultural brasileira de um longo processo histórico de submissão, de dependência dos grupos populares dos grupos dominantes, que não possibilitaram a criação de uma tradição de autonomia desses grupos em questão, relacionada diretamente com suas vidas.

A própria escola é instrumentalizada de modo a perpetuar essa situação. Segundo SANTOS, esse processo se deu pela degradação da escola. Se o processo de urbanização e industrialização do país impôs a necessidade de escolarização ampla e irrestrita da sociedade, a educação oferecida, principalmente aos grupos populares, não correspondeu às aspirações e muito menos às suas reais necessidades.[170] Digo, muito menos, pois as suas aspirações estão fortemente marcadas pelas representações ideologizadas da sociedade, com a educação vista como meio de ascensão social.

Mesmo para os grupos privilegiados, a escola oferecida não tem correspondido às suas necessidades concretas de humanização, principalmente quando os referenciais culturais transmitidos por ela levam em conta apenas o mercado e o consumismo. Enfim, se para os primeiros, a marca da educação oferecida é a negação do acesso ao saber sistematizado, para os segundos significou, - e porque não também para os grupos populares, nas poucas migalhas que recebem - "o triunfo, ainda que superficial, de uma filosofia de vida que privilegia os meios materiais e se despreocupa com os aspectos finalistas da

---

[170] SANTOS, 1992, p. 13-15.

unesp

existência e entroniza o egoísmo como lei superior, por que é o instrumento da busca da ascensão social".[171]

A série de reformas educacionais nacionais e regionais, implementadas e em curso, segundo ARENA,[172] estão marcadas pela criação do que ele denomina "de *culturas:* criação de cultura avaliativa e criação de cultura do sucesso". A cultura avaliativa tem caracterizado a institucionalização do controle externo sobre as práticas pedagógicas como sobre as instituições educativas. Já a cultura do sucesso se não expressa tanto em ações, ela marca sobretudo os discursos. Ela tem como objetivo a despolitização da problemática educacional e põe em evidência o ressurgir do tecnicismo na área educacional.

Para o autor, nas décadas de 80/90, o trabalho coletivo na escola era colocado "com as idéias de solidariedade, de respeito pelo trabalho do outro, do trabalho desenvolvido sob coordenação e, ainda, com as de transformação da sociedade. Esse conjunto colocava, na prática da escola, uma visão de homem e de mundo". Porém, o sentido atual, dada a expressão de trabalho coletivo pelos organismos internacionais que assessoram as reformas dos sistemas de ensino, já não é o mesmo. À expressão eles associaram "liderança, mudança, eficiência e eficácia", que havia predominado na década de 70, isto é, na fase do tecnicismo.

Até seria possível implantar o trabalho coletivo nas escolas públicas, via cultura do sucesso, se a educação fosse considerada como produção material ou mesmo se a prática educativa implementada fosse orientada com vista à perpetuação da filosofia denunciada por SANTOS, de reduzir a vida humana à acumulação material, secundarizando ou mesmo negando valores humanos como a solidariedade. O referencial que se faz necessário para o trabalho coletivo da escola, é o da organização das classes populares para contrapor a exploração, o que na minha visão só será possível pela/na criação de uma cultura democrática permeando as relações no interior da escola.

---

[171] Ibid., p. 13.
[172] ARENA, 1997, p. 131-2.

unesp

A educação é uma produção não-material, isto é, "produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades". E ela se constitui em uma modalidade de produção, onde não há a separação do produtor e do produto. "O ato de produção e de consumir se imbricam". Ao mesmo tempo que a aula é produzida pelo professor, ela é consumida pelo aluno.[173] O que está em jogo, é produção da própria natureza do homem. Em decorrência desses pressupostos, SILVA JÚNIOR[174] postula que o ato educativo "marcado pela solidariedade não pode ser administrado de forma competitiva; permanecendo sob o controle do trabalhador que o produz, ele é irredutível a uma administração que implique sua objetivação".

Diante das análises feitas neste trabalho, sobre a educação escolar, no contexto das transformações da Modernidade, das necessidades demandadas e desafios postos de modo específico ao sistema público de ensino, a ação conjunta de todos os envolvidos na vida escolar não se constitui em nenhuma receita mágica, constitui-se em uma prática necessária para a escolarização efetiva de todos os segmentos sociais que freqüentam a escola pública.

AZANHA,[175] aponta que a dificuldade para o trabalho coletivo escolar, está na própria formação do professor, marcada pela instituição da preceptoria, que marcou o período da não-escola, quando as famílias de posses contratavam um professor para ensinar os filhos. Segundo ele, se esta instituição desapareceu com a escola, ela deixou seus vestígios "na pedagogia, nas teorias de aprendizagem e na própria concepção do professor".

Para o autor, é preciso reverter o modo de pensar o ensino escolar como uma preceptoria, olhando para a escola pública como uma instituição social, que é construída coletivamente por todos os envolvidos na sua atividade educativa. Entretanto,

> "o que se tem é um conjunto de professores preparados bem ou mal, para um desempenho individualizado e que, por isso, resistiu à idéia de que os próprios objetivos escolares são sócio-culturais e que até o

[173] SAVIANI, 1991, p. 20.
[174] SILVA JÚNIOR, 1993, p. 79.
[175] AZANHA, 1998, p. 4-7.

> mesmo êxito no ensino de uma disciplina isolada deve ser aferido em termos da função social da escola".

Portanto, para AZANHA, quando se fala de melhoria da escola pública, a intervenção deve ocorrer em nível institucional, pois esta "é uma entidade coletiva situada em um contexto, com práticas, convicções, saberes que se entrelaçam numa história própria em permanente mudança".

Nas atuais circunstâncias do sistema de ensino público existente, um sistema concreto marcado entre outros aspectos pela má-formação ou formação inadequada de seu quadro docente, a formação dos professores em serviço ocupa um papel de destaque. Se essa formação continuada não deve ter o sentido de formação compensatória, no caso específico brasileiro, em um primeiro momento, ela acaba possuindo essa dimensão, somada à expansão cultural e a formação transdisciplinar que as transformações estruturais e conjunturais estão a exigir da educação escolar.[176]

A proposta do PEC (Programa de Educação Continuada) desenvolvida na escola estudada, no período de 1997/98, foi marcada pela visão de intervenção nos coletivos escolares. Em parte, ela não se efetivou, como foi acentuado anteriormente, pela instabilidade do pessoal docente da escola. Por outro lado, outros fatores interferiram neste processo.

ARENA[177] alerta que este tipo de intervenção exige "a criação de um vínculo de cumplicidade entre coordenador e coordenados, de modo que as experiências e conhecimentos sejam realmente partilhados". Onde os docentes são valorizados nas suas práticas e realizações escolares, levados "para a satisfação de compreender melhor o que faz e de ter confiança com os demais membros do grupo". Esse tipo de relação, ao qual o autor, denomina de intereducação, não houve no caso da proposta envolvida. O professor encontrara no coordenador dos trabalhos o seu parceiro para o desabafo e para a reorientação. O levar na ponta dos dedos, vai exigir do coordenador um encaminhamento que deve promover a

---

[176] Cf. GATTI, 1997, p. 99.
[177] ARENA, 1997, p. 135-6

libertação progressiva do coordenado e remetê-lo "para a satisfação de compreender melhor o que faz e de ter confiança na relação com os demais membros do grupo".

Para os problemas educacionais destas entidades educativas, o trabalho pedagógico coletivo implica na participação e articulação da ação, de modo conjunto de todas as pessoas envolvidas direta e indiretamente com a entidade educativa, com vista à criação de estruturas escolares capazes de superarem a contradição educador-educando, criando um contexto educativo, onde se realize a máxima freiriana[178] de que "ninguém educa ninguém - ninguém educa a si mesmo - os homens se educam entre si , mediatizados pelo mundo".

A concretização desse princípio não se deu, não se dá ou se dará no futuro, através de meras declarações de intenções, pois como acentua FREIRE,[179] não existe uma prática educativa neutra, descomprometida ou apolítica. O processo educativo escolar, na dependência das concepções que o fundamente, de seus objetivos e de suas práticas, pode contribuir para a transformação das pessoas e concomitantemente das estruturas sociais, restituindo ao homem a sua humanidade negada; ou ela pode ter a função exatamente oposta para a reprodução e manutenção das estruturas desumanas, enquanto instrumento de adaptação dos individuos à ordem social dominante. A consciência desses determinantes sociais colocam, se a intenção é realizar uma prática educacional progressista, o imperativo de se lutar por uma postura ético-democrática, de respeito e reconhecimento dos educandos como cidadãos, que se fazem na cotidianidade escolar livres e responsáveis.

Portanto, a perspectiva que este trabalho toma no estudo da escola como pequeno grupo, não é a mesma do funcionalismo, onde há o predomínio de valores que visam reproduzir outros, como o individualismo, a harmonia e a manutenção das estruturas societárias. A representação dada pela abordagem positivista das escolas é de instituições a-históricas, que pairam fora dos problemas

---

[178] FREIRE, 1977, p. 63.
[179] Cf. FREIRE, 1995, p. 37-8.

e questões sociais inerentes à formação sócio-econômica. O espaço escolar não é visto como organização criada num determinado momento histórico, com vista a responder a determinadas demandas e necessidades da sociedade, não estando imune às suas contradições e conflitos. A única perspectiva de mudança aceita é a "história da aprendizagem de cada indivíduo com os outros que constituem o grupo".[180]

Fundamentando-se na revisão que LANE faz das teorias críticas, que enfatizam o papel do pequeno grupo na mediação entre o indivíduo e a sociedade, a escola como um destes grupos, acaba tendo um papel fundamental na mediação entre o indivíduo e a sociedade. Ela tem um papel importante no processo de socialização das crianças, jovens e adolescentes nas sociedades contemporâneas, isto é, na criação de condições de desenvolvimento humano, que possibilite a todos uma inserção ativa no seu meio social. Esta proposta educacional está explicitada no capitulo 1 desta tese.

A categoria alienação, aqui, tem um lugar de destaque na análise da constituição e funcionamento da escola como grupo. O ser humano é fundamentalmente alienado, este trabalho já se referiu, no tópico anterior deste capítulo, a essa proposição marxiana. Diante dessa proposição, LANE coloca

> suas representações e sua consciência de si e do outro são sempre, num primeiro momento, são fundamentalmente desencontradas das determinações concretas que as produzem. Há sempre dois níveis operando: o da vivência subjetiva, marcado pela ideologia, onde cada um se representa como indivíduo livre, capaz de autodeterminar, " consciente" de sua própria ação e representação; e a realidade objetiva, onde as ações e interações estão sempre comprimidas e almagamadas por papéis sociais que restringem essas interações ao nível do permitido e do desejado (em função da manutenção do *status quo*). O nível da vivência subjetiva reproduz a ideologia do capitalismo (o individualismo, o *self-made-man*), o nível da realidade objetiva reproduz o cerne do sistema, ou seja, a relação dominador-dominado, explorador-explorado.(...) Qualquer análise de um processo grupal que se apoie no materialismo dialético tem que partir , necessariamente, desses dois níveis de análise. A emergência da consciência histórica,, portanto, de uma ação social como práxis transformadora, significaria o nível das

[180] Cf. LANE, 1995, p. 79.

unesp

> determinações concretas rompendo as representações ideológicas e se fazendo consciência, momento em que a dualidade desapareceria.[181]

A análise, dos relatos dos entrevistados, neste trabalho mostram como esse processo de alienação se dá com as pessoas no espaço escolar estudado. Os pais dos alunos valorizam a instrução escolar e mostram uma visão progressista do processo escolar dos filhos. Possuem uma consciência bem objetiva e clara da precariedade do funcionamento da escola e de seus reflexos negativos sobre a motivação escolar dos alunos, entretanto, não foi possível perceber por parte deles, indignação contra o ensino desqualificado oferecido aos filhos.

Os alunos também descrevem com clareza o processo educativo da escola, em seus aspectos positivos e negativos. As suas avaliações das práticas docentes a medida que fossem partilhadas com os docentes, seriam um *feedback* relevante para a revisão das práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de aula. Por outro lado, os estudantes insistem na tecla de que apesar das limitações da escola e de seu ensino, quem faz a escola é o aluno. Uma representação do aluno como uma pessoa livre e capaz de se autodeterminar.

Por parte dos docentes, mesmo que em certos momentos expressem consciência das determinações sociais mais amplas sobre o processo de aprendizagem dos alunos, reconhecimento das limitações da escola, de suas condições de trabalho e de suas condições de formação, sobre a qualidade de ensino proporcionado a eles nas salas de aula. Em outros momentos apontam os alunos, os seus pais ou os próprios colegas como responsáveis pela situação precária do funcionamento da escola. É uma visão bem restrita e limitada do processo de escolarização, não percebendo as implicações positivas ou negativas que suas práticas podem ter na vida de seus alunos.

A direção da escola demonstrava dinamismo e entusiasmo pela sua administração. Se em certos momentos procurava promover um processo mais participativo dos segmentos envolvidos no estabelecimento escolar, isto acabava

---

[181] LANE, 1995, p. 84-85.

se dando mais em nível de execução e não das decisões que eram centralizadas na mão da diretora.

Porém, a centralização das decisões na mão da direção, acentua o processo de descomprometimento dos outros envolvidos com o processo educativo, na medida em que não têm voz ativa nas decisões. Ela reduz a autonomia das pessoas e, com isso, a escola se vê tolhida e limitada em sua autonomia, para enfrentar os problemas de funcionamento e para se colocar em condições de negociar junto aos órgãos superiores da administração do sistema, decisões que têm impacto negativo sob a sua atuação pedagógica.

A reflexão/ação coletiva de todos os envolvidos no espaço escolar, enquanto possibilidade de participação ativa de todos, é fundamental superação desse quadro.

A reflexão sobre o fazer pedagógico é enriquecido com ouvir o outro. É a troca de experiências, o debate fecundo e a ação conjunta que criam possibilidades e nutrem a vontade de mudar e de transformar.

A discussão coletiva se apresenta como via instigante para superar o individualismo e construir um projeto educacional que expresse o compromisso de concretizar uma prática pedagógica de qualidade, compromisso este articulado como os sonhos , as lutas e as utopias a favor de uma sociedade nova.

A articulação teoria-prática imbrica-se com a discussão coletiva, na medida em que realça a necessidade do conhecimento sistematizado, assim como aponta para as riquezas das práticas. Sobretudo, a reflexão sobre os fazeres. É o confronto entre o instituído e o instituinte que revigora posturas, altera posicionamentos, possibilitando que os envolvidos no contexto educacional participem, de forma crítica e consistente das práticas educacionais, criando juntos, novas formas de atuação. Portanto, investir nesta direção no processo de formação permanente dos professores é, também, estarmos atentos para a importância do trabalho em grupo no interior da escola - para além dos encontros episódicos ou das reuniões obrigatórias- é tarefa de criar vínculos entre os docentes que sustentam suas práticas, que os estimulem em suas tentativas de mudança, que os

coloquem como igualmente responsáveis por um dado projeto educativo. A preparação de diretores da escola, coordenadores e supervisores - como agentes de mudanças capazes de articular atividades, discussões em suas reuniões e no tempo disponível para isto - ainda está por se fazer.

Enfim, tendo em conta os limites e possibilidades da educação escolar fundamental pública, a concepção que norteou e que está sendo referendada neste trabalho é de que a escolarização pública de qualidade é marcada pela "participação como um fim da educação, fim este expresso inclusive na legislação de ensino. Participação, enfim, do cidadão na sociedade".[182] A busca desse objetivo, para GHANEM,[183] tem pelo menos duas vias para ser atingido:

1ª) pela participação dos usuários na gestão da escola, levando assim a entidade educativa a se adaptar às necessidades e aspirações dos mesmos;

2ª) pela qualificação dos educadores, uma exigência imposta pela democratização da escola.

A construção da autonomia dos estabelecimentos de ensino passa necessariamente pela profissionalização docente, processo que pressupõe condições atraentes de salários, trabalho e carreira que levem os indivíduos a optarem de maneira deliberada pela profissão. Essa condição associa-se à possibilidade de uma formação profissional adequada para o exercício do Magistério, isto é, que leve em conta as condições de aprendizagem dos alunos que freqüentam as escolas públicas, em decorrência dos determinantes sócio-culturais a que estão sujeitos.

A estabilidade do quadro docente de uma escola é um aspecto fundamental, para identidade institucional de um estabelecimento escolar. No caso específico da escola pesquisada, como foi visto, havia uma grande instabilidade docente, em decorrência da maior parte deles serem não-efetivos, contratados por períodos que poderiam durar semanas ou um ano letivo. As conseqüências mais visíveis desse fato, entre outras, está na dificuldade da escola para conseguir a

---

[182] OLIVEIRA, 1994, p. 60.
[183] GHANEM, 1996, p. 33.

unesp

integração da equipe docente pelo pouco envolvimento dos professores com a vida da escola, fato que resulta em limitações sérias para a elaboração e implementação de um plano escolar coletivo, que permita a abordagem interdisciplinar do processo educativo.

A possibilidade e a concretização de uma ação pedagógica interdisciplinar da escola, têm como primeiro requisito a necessidade de os professores planejarem em conjunto suas ações pedagógicas. De que em seus fazeres educativos sejam capazes de reflexão e análise da situação escolar, na qual estão envolvidos, tendo em vista, tanto as características, as necessidades e aspirações educativas da clientela atendida, como os conteúdos e procedimentos pedagógicos necessários para levar a contento a efetivação de um ensino de qualidade na escola pública.

A instabilidade e a precariedade dos vínculos trabalhistas têm reflexo direto no desempenho profissional e na realização pessoal do professor. As mudanças constantes de escolas o levam à insatisfação de não ver o resultado de seu trabalho e a desfazer constantemente os seus laços afetivos com colegas e alunos.

A participação dos alunos, pais e comunidade na vida da escola, tanto nas decisões ligadas a gestão escolar como nos processos pedagógicos, é imprescindível para que os interesses comuns de todos os segmentos envolvidos com a vida da escola sobreponham aos interesses dos indivíduos e dos grupos.

Se faz necessária a participação dos alunos nos Conselhos de Classe, para serem ouvidos nas avaliações de suas aprendizagens como na avaliação da prática docente do professor. Seria uma forma de dar mais transparência as atuações do docente, tendo como referência os alunos que sofrem a ação de suas práticas.

A participação de todos os envolvidos com o cotidiano escolar se faz necessária nos Conselhos de Escola, para se construir uma perspectiva mais ampla e democrática do processo educativo desenvolvido pela escola. No caso da escola estudada, a inspetora de alunos entrevistada, diante das dificuldades que relatava

para o seu trabalho escolar, ao ser perguntada qual tem sido a postura do Conselho de Escola frente aos acontecimentos, ela diz não saber, pois não participava do mesmo, ainda que adiantasse que existe um representante dos funcionários no colegiado escolar.

Para encerrar essas considerações que faço neste final de trabalho e responder à indagação feita no momento do Exame de Qualificação desta tese, pelo orientador Dr. José Misael do Ferreira do Vale, sobre o significado que a escola pública teve na minha vida, recordo dos meus primeiros contatos com a discussão da problemática educacional brasileira, quando ainda estava na escola média, onde os manuais didáticos de Organização Social e Política Brasileira (OSPB), disciplina existente na época, apresentavam a pirâmide educacional brasileira com uma base imensa que se afunilava, a partir da 1ª série da escola fundamental, com uma redução drástica no topo. Infelizmente, quando defronto com o inventário do quadro da educação brasileira no presente, constato que, essa realidade mudou muito pouco.

Se foi ali que tive os primeiros contatos com a discussão acadêmica dos desafios da escolarização, a vivência dessa realidade havia se dado desde o sete anos, quando tive acesso à minha primeira escola, uma escola rural isolada, multisseriada, com a professora ensinando simultaneamente para três séries diferentes. Da experiência pedagógica daquele ano, recordo que quem me ensinava alguma coisa, após o recreio, era uma aluna da 3ª série, após ter terminado as suas atividades. Muito pouco aprendi naquele ano. Mesmo tendo passado no ano posterior para uma escola urbana, acabei ficando mais dois anos na 1ª série, sem muita justificativa. Dominava com facilidade as atividades de aritmética, porém tinha dificuldade no domínio de atividade de linguagem. Antes de ir para a escola, eu tinha contato muito reduzido com materiais escritos.

Lembro-me, ainda, muito bem da dificuldade que meu pai teve para comprar o primeiro material escolar que utilizei. O negociante negou-lhe crédito para pagar no mês seguinte; ele não desistiu e foi atrás de um amigo para emprestar o dinheiro, pois o filho tinha que ir para a escola. Credito o fato dos

filhos terem tido oportunidade de irem para a Universidade, boa parte ao mérito da persistência desse homem simples, que nunca teve escola, mas que soube valorizá-la para os filhos.

Muitos anos depois, passando com ele diante da escola urbana por onde todos seus filhos estudaram, ele me disse em tom de reverência quase sagrada, com lágrimas nos olhos, que aquele era o local que ele mais tinha respeito, pelo que representou na vida de seus filhos.

Sua obra não foi uma realização solitária, mas um trabalho no qual teve a cooperação de inúmeras outras pessoas: amigos, professores, os próprios filhos na medida em que foram crescendo.

A escola fundamental que tivemos foi a pública, assim, graças ao incentivo e apoio familiar, de inúmeros professores e colegas, nos escolarizamos dentro desta instituição. Acredito que ela foi uma das bases para internalizarmos os valores republicanos e democráticos, referenciais de vida pontuados por BENEVIDES[184] (direitos civis, os direitos sociais e os da solidariedade dita "planetária") como constituintes do processo de educação para a democracia.

A minha irmã assumiu de modo radical sua solidariedade "planetária", estando hoje trabalhando numa obra educacional-religiosa, na cidade de Huambo, na Angola, como pedagoga. Junto com outras colegas partilham com as populações africanas a crença de que é possível transformar e superar as circunstâncias de guerra, ódio, miséria e fome a que foram submetidas.

Esses fatos, significativos para mim, levam à reflexão de que educação escolar contemporânea deve proporcionar aos alunos condições para a internalização de determinados referenciais de vida, que permita-lhes a internalização da crença na necessidade e possibilidade de superação da *status quo* dominante, que tem levado "a rendição do pensamento, das esperanças e do temor às decisões dos poderes existentes".[185]

---

[184] BENEVIDES, 1998, p. 175.
[185] MARCUSE, 1988, p. 17.

A construção de uma escola pública que corresponda às necessidades de escolarização da sociedade brasileira - neste final de milênio marcado pelo pessimismo, pela descrença nas possibilidades humanas de construção de um mundo habitável para todos - tem como centro de referência o convencimento de todos os envolvidos com a vida da escola, de que a educação a ser oferecida pela mesma é um direito social inalienável. De que o centro e a razão da ação educativa escolar é o aluno, independentemente das condições pessoais, de classe que possua. De que a educação a ser oferecida seja marcada pela participação, pela autonomia, pelo respeito às diferenças, pela criação de laços de cooperação e solidariedade entre todos.

Enfim, convença a todos de que a transformação da escola pública existente na escola necessária, tem sido e será possibilidade concreta na medida que sua realização for uma obra de responsabilidade coletiva de cada escola e de cada membro envolvido em seu cotidiano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. *Palavras e sinais: modelos críticos*. Petrópolis: Vozes, 1995. 259 p.

ANDRÉ, M. E. D. .A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I (org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989. 143 p.

ARENA, D.B. A intereducação docente pelo trabalho. In: II SIMPÓSIO CIENTÍFICO DO CÂMPUS DE MARÍLIA, 1997, Marília. *Anais*... Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, 1997. p.123-138.

ASSMAN, H. "Pedagogia da qualidade" em debate. *Educação e sociedade*. nº 46. v. 46, p. 477-507, 1993.

AZANHA, J. M. P. Proposta pedagógica e autonomia da escola. *Escola de Cara Nova*: Panejamento 98. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 1998. p. 1-8.

AZEVEDO, C. Soberania popular, gestão pública e escola cidadã. In. SILVA, L. et. alii. *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1997. p. 9-19.

BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escola em Portugal. In: FERREIRA, N. S. C. *Gestão democrática de educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998. p. 11-32.

BARRETO, E. O ensino fundamental e busca de qualidade. *Idéias,* São Paulo, Fundação para o Desenvolvimento da Educação FDE), 1993, vol. 16, p. 20.

BENEVIDES, M. V. Educação para a cidadania e em direitos humanos. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. 9, 1998, São Paulo. *Anais II*. São Paulo, 1998, p. 165-177.

BIANCHETTI, G. Educar para la democracia: cual democracia? El nuevo escenario político y su impacto en las prácticas docentes. Florianópolis: ENDIP, 1996. 25 p. (Mimeogr.)

BRASIL. Lei nº 9.394, 20/12/1996. Diretrizes e bases da educação nacional.

CANDAU, V. .M. Interculturalidade e educação escolar. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. 9, 1998, São Paulo. *Anais II*. São Paulo, 1998, p. 178-188.

CADERNO DE FORMAÇÃO. São Paulo: APEOESP, v. 0, 1996. 12 p.

CARNEIRO, M. A. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo por artigo*. Petrópolis: Vozes, 1998. 197 p.

CIAMPA, A. C. Identidade. In: LANE, M. G. & CODO, W. *Psicologia social: o homem em movimento*. 13ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 58-75.

COVRE, M. L. M. *Educação, tecnologia e democratização*. São Paulo: Ática, 1990. 86 p.

CUNHA, L. A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989. 293 p.

CURY, C. R. J. *Educação e contradição*. 4ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983. 134 p.

DAWBOR, L. Prefácio. In: CARNOY, M. *Educação, economia e Estado: base e superestrutura. Relações e mediações*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1984, p. 5-11.

ENGUITA, M. F. *Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre: artes Médicas, 1993. 351 p.

_____ O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P.A. & SILVA, T.T. (org.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 93-110.

Clãs D vai ao prados. Folha de São Paulo, 27 nov. 1996. Emergentes, p. 1-8.

FALCÃO. D. Pobre do Brasil vai menos à escola ,diz BID. *Folha de São Paulo*, 17 de jul., 1998. Cotidiano, p. 1.

_____ País falha no combate à evasão, diz Unicef. *Folha de São Paulo.*, 9 de dez., 1998. Cotidiano, p. 5.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 220p.

_____ *Política e educação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995. 119 p.

FAUSTO, R. *Marx: lógica e política: investigações para reconstituição da dialética*. Tomo II. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. 247 p.

FERREIRA, N. T. *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993. 264 p.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P.A. e SILVA, T.T. (org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação.* Petrópolis: Vozes, 1994. p. 31-92.

IANNI, O. O mundo do trabalho. In: FREITAS, M. C. (org.). *A reinvenção do futuro: trabalho, educação, política na globalização do trabalho.* Cortez; Bragança Paulista, SP: USF-IFAN, 1996, p. 15-54.

GALBRAITH, J. *A cultura do contentamento.* São Paulo, Pioneira, 1992.

GHANEM, E.. Participação popular na gestão escolar: três casos de políticas de democratização. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, v. 3, p. 31-63, 1996.

GATTI, B. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas: Autores Associados, 1997. 119 p. (Coleção formação de professores)

GIDDENS, A. *As conseqüências da modernidade*. 2ª ed. São Paulo: UNESP. 1991. 177 p. (Biblioteca básica)

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 270 p.

GOMES, C. *Educação em perspectiva sociológica*. São Paulo: EPU, 1985. 74 p.

GOMES, J. Relações família e escola - continuidade/descontinuidade no processo educativo. *Idéias*. São Paulo, Fundação para Desenvolvimento da Educação (FDE), 1993, v. 16, p. 84-91.

GRIEBLER, C. Conselho de classe (algumas reflexões). *Revista de Educação da AEC*. Brasília, nº 74, p. 32-8.

GUARESCHI, P. A. *Sociologia da prática social*. Petrópolis: Vozes, 1992. 285p.

HOBSBAWM, E., *Era do extremos: o breve século XX 1914 - 1991*.2ª ed. São Paulo, Companhia das Letras, 1996

HYPÓLITO, A. M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, nº 4, 1991.

LANE, S. T. M. O processo grupal. In: LANE, M. G. & CODO, W. *Psicologia social: o homem em movimento*. 13ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 78-98.

LEFEBVRE, H. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1991. 216 p.

LETTIERI, A. A fábrica e a escola. In: GORZ, A.(org.) *Crítica da divisão do trabalho*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. p. 193-209.

LÉON, A. Da Revolução Francesa aos começos da Terceira República. In: DEBESSE, M. & MIALARET, G. (Org.) *Tratado das ciências pedagógicas: história da pedagogia*. São Paulo: Nacional/Edusp, 1997 (Atualidades pedagógicas, v. 114). 559 p.

LIMA, E. C. S. Ciclos de formação na educação fundamental: perspectivas atuais. . Belo Horizonte, 1996. 7p. (Mimeogr.).

LUDKE, H. Discussão do trabalho de Robert E. Stake: estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. *Educação e Seleção*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 7, p. 15-8, 1983.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. 99p.

MACHADO, L. M. Atividades curriculares: questões instrumentais e reflexivas. In: V CIRCUITO PROGRAD: As atividades de seu curso atendem ao perfil do profissional a ser formado? Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação. São Paulo: PROGRAD, 1996. p. 41-51.

MARGLIN, S. Origem e funções do parcelamento das tarefas (Para quem servem os patrões?). In: GORZ, A.(org.) *Crítica da divisão do trabalho*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. p37-77.

MANACORDA, M. A. *História da educação: da antigüidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989. 382 p.

_____ *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. 198 p.

MARCUSE, H. *Razão e revolução*. 4ª ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. 413 p.

_____ *Eros e civilização*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, s/d. 232 p.

MARQUES, A. O professor e o cotidiano escolar. São Paulo, dissertação (mestrado), PUC, 1993.

MARTINS, J. F. *O poder do atraso: ensaios de Sociologia da História Lenta*. São Paulo, Hucitec, 1994. 174 p.

_____ *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997. 141 p.

MARX, K. O capital: crítica da economia política. v. 1. São Paulo: Nova Cultural, 1988. 287 p. (Os economistas)

_____ Exclusão social e a nova desigualdade. São Paulo: Paulus, 1997, 141 p.

MELLO, G. N., SILVA, R. A gestão e a autonomia da escola nas novas propostas de políticas educativas para a Am´rica Latina. *Rev. Estudos Avançados*. USP. 12 (5), p. 45-60,1991.

MERANI, A. L. *Psicologia y pedagogia: las ideias pedagógicas de Henri Wallon*. México: Grijalbo. 287 p. (Coleccion pedagógica)

MINGUILI, M. G. A gestão da escola pública no Estado de São Paulo: da intenção à obra. Campinas, tese (doutorado), UNICAMP, 1995. 274 p.

MIRANDA, M. G. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, M. G. & CODO, W. *Psicologia social: o homem em movimento*. 13ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 125-135.

MONTERO, M. *Ideologia, alienacion, e identidad nacional - una aproximación psicossocial ala ser venezolano.* Caracas: Ediciones de la Biblioteca, 1991.

MOREIRA, A. F. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. 9, 1998, São Paulo. *Anais II*. São Paulo, 1998. p. 22-36.

OLIVEIRA, T. Educação, escola e participação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Cortez, (89), p.59-71, maio, 1994.

OMSTED,M. O pequeno grupo. São Paulo, Herder/USP, 1970.

PACHECO FILHO. Alternativas para uma gestão democrática na Educação: histórico e diagnóstico.

PALÁCIOS, J. Introdução à Psicologia Evolutiva: história, conceitos básicos e metodologia. In COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A(org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, v. 1. p. 9-26.

PALÁCIOS, J. O que é a adolescência. In: COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A.(org.) *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, v. 1, p. 306-321

PACHECO FILHO, A. Alternativas para uma gestão democrática na educação: histórico e diagnóstico. In: LIMA: C. T. (coord.) Participação da sociedade civil na educação: alternativas para a melhoria da escola pública. São Paulo: Laser Press, 1995. p. 9-18. (Documentos IBEAC; Nº8).

PETITAT, A. *Produção da escola, produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no Ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 286 p.

PARO, V. H. *Administração escolar: introdução crítica*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1993. 175 p.

PIMENTA, S. M. Questões sobre a organização do trabalho na escola. *Idéias*. São Paulo, Fundação para Desenvolvimento da Educação (FDE), 1993, v. 16, p. 80.

RODRIGUES, N. Função da escola de primeiro grau numa sociedade democrática. *Rev. Associação Nacional de Educação - ANDE*, São Paulo, 4(8): 17-22, 1984.

_____ *Da mistificação da escola à escola necessária*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 1996. 97 p.

ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil*. . 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 1988. 267 p.

ROMANO, R. Identidade social e a construção do conhecimento. In. SILVA, L. et. alii. *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1997. p. 20-45.

RULLA, M. Psicologia do profundo e vocação: as instituições. 2ª ed. São Paulo: Paulinas, 1986. 206 p.

SALOMON, M., FALCÃO, D. Ajuste compromete renda mínima federal. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 22, nov., 1998. Caderno 1, p. 8.

SANTOS, M. O espaço do cidadão. 2ª ed., São Paulo, Nobel, 1993.

SÃO PAULO (Estado).Secretaria da Educção. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *A escola de cara nova: sala-ambiente*. São Paulo: SE/CENP, 1997, p.7.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, Autores Associados, 1997.

_____. Desafios atuais da pedagogia histórico-crítica. In: SILVA JÚNIOR, C. A. (org.) *Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 243-286.

_____ *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 3ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. 112 p.

SILVA JÚNIOR. C. A. *A escola como local de trabalho*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1993. 158 p.

SILVA, A. M. M. A formação do educador na perspectiva da construção da cidadania. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. 9, 1998, São Paulo. *Anais II*. São Paulo, 1998, p. 189-198.

SINGER, P. Prefácio. In: FERRETI, C. J. *Opção: trabalho*. São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1988. 199 p.

SEIDL, A.; O olhar de fora: "FHC é executivo de investidor estrangeiro". *Folha S. Paulo*. São Paulo, 2 dez. 1996. 1 Brasil, p. 8.

SCHWARTZMAN, Simon. Educação básica no Brasil: a agenda da modernidade. *Rev. Estudos Avançados*. USP. 5 (13), p. 49-59,1991.

TEDESCO, J. C. Alguns aspectos da privatização educativa na América Latina. *Estudos Avançados*. v.12, p.23-44, 1991

TÉVOÉDJRÉ, A. *A pobreza, riqueza dos povos: transformação pela solidariedade*. 2ª ed., Petrópolis/São Paulo, Vozes/Cidade Nova, 1982.

TORRES, R. M. Educação e imprensa. São Paulo: Cortez, 1996. 109 p.

VALE, J. M. Administração educacional e escolar. *Idéias*. São Paulo, Fundação para Desenvolvimento da Educação (FDE), 1993, v. 16, p. 113.

_____ Educação e comunicação: os recursos tecnológicos e as possibilidades didático-pedagógicas. *O espaço do geógrafo*. v. 9, p. 10-12, 1997.

VAZQUEZ, A. S. *Filosofia da praxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 454 p.

WANDERLEY, L. E. W. Educação popular e processo de democratização. In: BRANDÃO, C. R. A questão política da educação popular. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 63-78.

WEREBE, Maria J. G. *30 anos depois: grandezas e misérias do ensino no Brasil*. São Paulo: Ática, 1994. 304 p.

ANEXOS

Entrevista 1 (E1)

Cargo: Supervisora de Ensino
Formação: Licenciatura em Português/Inglês e Pedagogia

Trabalho na supervisão deste 1993, me efetivei em 1992, escolhi em 1993 e vim para Bauru, de 1990 à 1992 fui diretora, prestei concurso em 1989. Dos vinte e quatro anos que eu tenho de magistério a maior parte foi em sala de aula, minha habilitação é professor III - Português/Inglês.

E nesse tempo, nessa prática sua, além da formação de faculdade a maior parte foi exatamente em sala de aula. O que foi mais importante no seu trabalho, além da faculdade?. A escola te deu uma suplementação que possibilitou você se aperfeiçoar?.

Eu fiz uma boa faculdade, eu fiz UNESP, e acho que me deu uma base muito grande. Quando eu sai da faculdade e fui para sala de aula como professora, eu achei que a formação que eu tinha, como todo professor acha, porque não sai preparada para dar aula, mas na realidade eu acho que um curso bom abre para você uma leitura de mundo que a gente precisa ter, e ai a gente vai caminhando para chegar a essa suplementação que você falou, então eu acho que vários cursos que eu pude fazer de pequena duração, trabalhei muito tempo em São Paulo, e a gente tinha mais acesso, eu fui fazer, eu gosto muito de ler jornal, revista, as coisas que sai nesse sentido. Quando eu prestei concurso para diretor eu li toda a bibliografia, por eu ter uma base de Universidade boa, isso ajudou muito, porque facilitava no entendimento de uma série de coisas. Quando eu fui diretora durante dois anos na minha Delegacia que era em Ourinhos, nós formamos um grupo de diretores que pensavam mais ou menos como eu, e a gente estudava, então eu formei um grupo de cinco ou seis diretores que se interessavam em estudar e ler alguma coisa, então nos reuníamos, se fossemos fazer alguma programação na escola, nos reuníamos, discutíamos, liamos a parte pedagógica, nós fomos crescendo um pouco junto. Quando surgiu o concurso para supervisão em 1992, nós fizemos, lemos juntos a bibliografia, curso preparatório, apesar de ter ficado pouco tempo na supervisão eu aprendi uma coisa, quando a gente está na sala de aula, a gente tem uma visão micro, tem a visão da sala de aula da gente, quando sai, e vai para a direção você já começa a ter a visão macro, porque tem uma série de coisas que você tem que coordenar, então você tem a visão do trabalho coletivo, do que seria esse trabalho coletivo e isso ajuda a crescer, eu acho que temos ainda uma visão errada do trabalho coletivo, a gente acha que é cada um fazendo uma tarefa, ou seja, a gente pode até fazer coisas diferentes, mas

a gente tem que ir em busca de um objetivo comum, tem que ter alguma coisa que una esse grupo em função de alguma coisa, então nessa parte da direção a gente teve essa visão macro e começou tentar a trabalhar o coletivo, em dois anos que eu fiquei eu consegui trabalhar bastante a minha comunidade, eu tinha uma comunidade muito bem atuante, pais muito dentro da escola, e tinham inclusive muita liberdade com a gente, de entrar na escola, nós não dividíamos só a tarefa. nós dividíamos o poder também.

Isso era em Ourinhos? mas na Cidade?

Sim, era uma escola na cidade, então quando a gente fazia qualquer evento, não só era chamado o pai para dividir tarefa, mas a gente dividia uma série de coisas, desde o que ia fazer, montava, desmontado até o trabalho no dia, mas principalmente o depois, o que ficava de muito importante era o laço entre a gente que estreitava, então o pai se sentia no direito e no dever de chegar muitas vezes na escola e falar: -Olha Cristina você não acha que devia mudar isso, mudar aquilo, eles tinham dificuldade de interferir na parte pedagógica, muitas vezes porque não tinham muita noção do que era, então a gente orientava, nós movimentamos bastante o Grêmio junto com os pais, então quando tinha eleição de Grêmio por exemplo, a gente organizava o debate entre os candidatos, a gente filmava, os pais participavam com as crianças, então foi muito bom esse tempo, a minha comunidade conseguiu participar bastante, nós fizemos uma porção de eventos em que nós tínhamos 890 alunos, praticamente 800 pais, não coube na escola, então fomos para um estádio, então os pais que estavam ali próximos, com isso também nós conseguimos muito apoio da Prefeitura, porque a comunidade demandava a necessidade do político, então a gente conseguiu uma série de coisas. Vim para cá em 1993 na supervisão.

Nesse tipo de trabalho coletivo você fala dessa falta, as vezes, de compreensão que justamente se trata quando se fala de trabalho coletivo na escola. O que você acha que dificulta e o que facilita?

Eu acho assim: -A gente tem uma formação, pelo menos na minha geração, a gente vem de uma formação bastante autoritária, de uma época autoritária, então é muito mais fácil você ser mandado, que as pessoas indiquem o que você deve fazer, os pais cobram muito isso da gente como diretor também, e hoje se cobra muito um do outro. O que é para eu fazer? então a dificuldade fica ai, você fica esperando que os outros digam o que é para fazer, e a dificuldade do trabalho coletivo está também em partilhar o poder, normalmente a gente partilha a tarefa, o poder é difícil de ser partilhado, isso vem muito do ser humano e dessa geração nossa; então um diretor por exemplo divide até um certo ponto, certas coisas ele não quer dividir, talvez a gente seja assim na casa da gente com relação aos filhos, as pessoas que a gente tem em volta, uma pessoa que trabalha para a gente também, então a grande dificuldade é a de partilhar o poder, até de se colocar no

lugar do outro, e até de ouvir, a gente gosta muito de falar, a gente tem que ouvir o outro lado, se colocar na posição do outro e ver o bem comum o que é bom para todos, então essa é uma dificuldade, a gente sair da gente e pensar o que é bom para a maioria e depois acatar aquele bom para a maioria, então de repente por isso que a greve não funciona, todo mundo na Assembléia vota favorável, mas quando chega cada um na sua escola faz o que acha que deve na sua cabeça, não vê o que foi votado na Assembléia então um dos pontos de dificuldade do trabalho coletivo é sair da gente mesmo e partilhar com o grupo e ver aquilo que é melhor para o grupo, sair do individual.

E a construção?, você está falando mais ou menos da questão da construção, dessa consciência do bem comum. E como você normalmente acha que passaria esse estágio?, como as pessoas tomam consciência desse processo, ou dessa dimensão?

Eu acho que passa pela questão da solidariedade, passa pela questão de você conseguir se colocar no lugar do outro, mas se colocar mesmo, eu acho que passa pela questão da gente re-significar algumas coisas que a gente tem atrás, umas crenças que a gente tem errada, re-significar o contexto novamente, acho que passa pela postura de eu perceber que todo ato de alguém tem uma intenção positiva, basta eu encontrar, tudo que a gente faz tem pontos positivos e pontos negativos, então de repente eu só vejo o lado negativo, mas eu tenho que analisar - de repente está chovendo no dia do futebol, é horrível porque não teve jogo, mas de repente é muito bom porque se tivesse jogo naquele dia, ali caísse um raio depois, ou acontecia alguma coisa, quer dizer, então tudo tem dois lados, essa questão da gente ponderar, sair da gente mesmo, não acho fácil porque é muito o individual de cada um, da pessoa, mas eu acho que a gente tem de trabalhar um pouco nesse sentido.

E na escola, o que em parte dificulta essa possibilidade dos professores trabalhar o coletivo?

Bom, eu acho que primeiro em termos dessa questão mesmo de crescimento pessoal, eu acho que é o ponto, não digo que seja especificamente em termos de "vamos dizer" competência técnica do professor, por exemplo: professor de Português ser ótimo em Português eu acho que além disso para trabalhar o coletivo não é necessário que todos sejam excelente no conteúdo que eles dão, eu acho que não é por aí, é uma questão de postura, de visão de mundo da pessoa, de crescimento, de maturidade, se ela perceber que nesse sentido que você falou do bem comum, então na escola tem muitas situações que a gente observa. Surge uma situação numa escola onde envolva aluno, professor, funcionário, o diretor e o pai, cada um puxa para o seu lado, ninguém pensa no bem comum, o que seria melhor nessa situação, isso ocorre muito aqui na supervisão também, então de repente a gente se vê discutindo alguma coisa em que a gente está querendo assim

"tirar o da gente", na gíria, eu "quero sair fora", isso resolvido assim fica bem para mim, mas não é bem isso, então eu acho que na escola o ponto seria esse, que a gente trabalhasse nesse sentido de ver o bem comum, de superar aquela individualidade, não acho fácil, eu acho muito difícil porque eu vejo as dificuldades enorme no grupo aqui da supervisão, nós somos em dezessete, quer dizer um grupo bem menor, as vezes a escola tem quarenta/cinqüenta professores, acho difícil porque justamente é passar em cima da individualidade, só que a gente pensa que quando você cede num grupo você não está passando em cima da sua individualidade, você está crescendo em função do grupo, e fica muito essa visão muito pequena ainda, de que se eu concordar, mas e a minha posição? então eu acho que um ponto seria a gente trabalhar essas questões com os professores, eu acho que se a gente tivesse talvez um pouco mais de psicologia, de sociologia, lê-se mais um pouco nessa área de relações humanas ajudaria bastante para gente conseguir realmente esse grupo, esse coletivo, esse unido, vejo dificuldade por exemplo: conselho de escola é um coletivo, ele tem vários segmentos mas ele não atua no coletivo, eu acho que fica muito parcelada a participação quando existe, eu acho assim pai, professor, então não forma um todo coeso, a gente as vezes observa de forma quando surge um problema muito sério e todo mundo precisa arregaçar as mangas para resolver aquilo, porque aquilo está envolvendo todos, aí há um crescimento do grupo, aí o grupo percebe que cresceu.

Pelo que você esta falando parece que é assim: numa situação com esses professores, os pais, essas coisas geralmente, as pessoas vão armadas no sentido de que vão realmente com idéias já preconcebidas e esperam que as coisas se resolvam da maneira que eles pensam, quando deveriam sentar e ver realmente o que está acontecendo.

Preciso aprender a ouvir, normalmente eu vou para a reunião mas "eu" não ouço, ou melhor, nós agimos muito assim, então a gente não ouve muito, bate e volta a gente é refratário, a gente forma determinados conceitos em cima de determinadas crenças que a gente tem e aquilo se cristaliza e a gente tem uma dificuldade incrível, é como você dizer assim: eu olhei e não vi, de repente quando você consegue alguma coisa você fala: -mas era tão simples, porque as coisas as vezes estão na simplicidade, as melhores coisas, e a gente cristaliza isso, então a gente não ouve, você vai pensando: eu vou ter que fazer isso porque isso que é o certo para mim, por isso, isso..., de repente alguma situação que já deu certo a anos atrás eu vou sempre usar aquela, mas nós estamos em outra época, então eu tenho que rever isso, re-significar, e eu não ouço o outro.

Depois também, é a minha visão de mundo, a medida que eu possibilito ouvir o "olhar de outros" são outras janelas que se abrirá para entrar essa realidade (de outras visões da realidade), com outros tipos de experiências.

É senão fica muito pobre e eu nunca chego no coletivo, porque é o mesmo fato. Fernando Pessoa por exemplo já dizia que há duas verdades, deve existir mais, porque cada um vê as coisas de acordo com a sua visão de mundo, seus

valores, uma série de coisas. então o mesmo fato você vê de uma maneira e eu de outra, então se eu ficar só com a minha visão está sendo muito pobre, então eu nunca chego no coletivo, para eu chegar no coletivo eu tenho que ter essa abertura.

Pelo que você está falando dá para a gente perceber que o coletivo não existe, pois o coletivo é construído a medida que o grupo senta e começa a projetar alguma coisa.

Exatamente, e vai havendo uma interação para projetar em função de alguma coisa, eu acho também que ele não existe, a gente constrói, que é a mesma coisa - se constrói o caminho ao andar, como já foi dito, mas eu acho que o coletivo é bem por aí, é construído, não acho fácil, mas eu acho que é por ai, é a construção mesmo, penso que deveria ser sempre assim.

Agora, entrando já na questão. Como normalmente vocês são vistos, vocês professores, como diretora e hoje como supervisora. Como vocês são vistos pela escola?

Acabamos sendo vistos como fiscais do ensino. A gente faz a parte pedagógica, a gente é supervisor de ensino mas é visto como aquele que representa o sistema, então quando eu chego na escola para verificar alguma coisa, estou representando na verdade a Secretaria da Educação, aquele que vais fiscalizar, que vai "botar o dedo" e vai falar: -está errado aqui, está errado ali, está errado lá.

Quando a Escola, na verdade, precisa esconder aquilo que vocês talvez pudesse ajudar a resolver, ela esconde.

Exatamente, ela esconde aquilo que a gente poderia ajudar, nós estamos tentando mudar, nós estamos em 1996, do meio de 1995 mais ou menos para frente, a gente começou a trabalhar aqui em Bauru na supervisão coletiva, formar grupos e trabalhar em grupos, no sentido de até facilitar o entrosamento, "chegar junto", conversar, e a gente está tentando fazer no nosso grupo, nós trabalhamos em três a um ano e meio, e nosso trabalho tem sido assim: trabalhar na linha, no sentido de primeiro aproximar-nos do pessoal da escola, no sentido de formar um elo com eles, de forma que as pessoas se sintam a vontade de chegar para você e falar: -olha houve falha aqui, houve falha ali. Essa semana inclusive, nós fizemos uma confraternização com nossos diretores e com o nosso grupo na sexta feira, nós trabalhamos com catorze escolas Estaduais e três escolas particulares, nós chamamos os diretores para descontrair mesmo, foi uma confraternização, foi muito bom mesmo, foi a primeira vez. A pessoa tem que se sentir bem, tem que ter uma certa intimidade, uma aproximação com a outra para ela poder abrir, nós observamos que as escolas que a gente acompanha desde 1995 e não foram mudadas, ou seja, as vezes anualmente o delegado altera o setor, aquelas que já

vinham conosco tem muita liberdade, trabalha muito a vontade, aquelas mais novas tem dificuldade ainda, tem escola que a gente vai, começa a conversar, abre, e a gente ouve isso ainda muito, ah! o supervisor ainda vem para fiscalizar, então ainda existe essa idéia. e você de certa forma se sente mal com isso, você se sente "um de fora" quando vai chegando lá, então existe essa visão ainda, ela está melhorando, mas ela existe e muito.

Então na verdade, se torna uma pessoa não bem quista.

Você é um "sapo de fora" como se diz na gíria. Ainda existe isso.

Com relação ao relacionamento com o pessoal da escola?

A gente tem trabalhado no sentido de se desarmar com relação ao grupo, colocar que nós todos fazemos parte de um todo, somos todos professores, e nós temos um problema na mão, ou seja, temos uma situação, não é um problema, nós temos que fazer o melhor pela educação, nós estamos aqui para isso, todo mundo oito horas, o diretor, o supervisor, então se a gente tentar um trabalho coletivo, onde possa haver a troca, a participação no sentido de melhorar para todo mundo, é melhor, e dividir o sucesso e o fracasso também, nós temos tentado trabalhar com os nossos diretores assim, aproximando bastante, tendo aquele que vai na escola para ajudar, para orientar, para fazer parte do grupo, tem escola por exemplo que toda vez da faz uma festinha chama a gente, porque já ficou bem próximo, já sentiu que você não está indo lá fiscalizar, é difícil tirar isso, porque as vezes observamos que conseguimos atingir isso com o diretor, mas tem que chegar ao grupo que é mais resistente, nem todos os grupos de supervisão são iguais, há grupos mais fechados também, então, as vezes, o professor está nessa escola mas dá aula na outra, então ele trabalha com um grupo de supervisor na escola, e com outro grupo na outra, então para chegar no professor é mais difícil, algumas escolas nossa tem um pouco de dificuldade ainda, sabe, quando você chega, o professor geralmente não coloca nada, não pergunta, ou se coloca alguma coisa, coloca com alguma agressividade, porque você está ali representando o sistema que fiscaliza ou que veio cobrar, e a gente também, não se sente bem com isso, mas a gente está tentando trabalhar nessa linha para mudar isso, não é fácil, porque muitas vezes a gente tem pouca autonomia. Ontem nós fizemos uma reunião aqui na supervisão e discutimos essa questão, eu coloquei inclusive que nós temos espaço, e que nós precisamos conquistá-lo, não adianta esperarmos que venha lá de cima, precisamos demandar uma autonomia e construir mesmo. A resolução por exemplo, do calendário que acabou de chegar, ela vem fechada, passa pelo Conselho de Escola, para ele dar uma opinião, mas não tem jeito, pois o calendário já vem pronto, determinando a quantidade de dias letivos, a data que ele vai iniciar, encerrar, os dias para o Conselho, isso dificulta muito porque não nos deixa quase opção, não existe essa autonomia.

Por mais que se fale em autonomia para a escola, isso está muito longe.

Realmente está muito longe, em geral pensamos isso.

unesp

Em outra dimensão, isso não irá se constituir por decreto, depende cada vez mais de uma ação coletiva.

Cada vez mais eu tenho pensado isso, vamos ocupando determinado espaço, em muitas coisas, percebemos inclusive que no Direito, por exemplo, muitas leis que saíram, depois que se demandou aquilo, e passou a fazer aquilo até fora da lei, de repente, ela se altera em função da demanda que houve na população. Na minha opinião, existe na Educação algumas coisas que estão complemente ultrapassada para nossa época, em termos de legislação, de coisas que nós deveríamos fazer, de repente você acaba fazendo determinadas coisas sem saber exatamente o porque, e nem para qual a necessidade de se faze-las. Precisamos parar um pouco e analisar, precisaríamos ousar mais e ocupar espaço. Bauru é uma Delegacia tão grande. É, que vai bater naquele ponto que eu coloquei antes para você, nossa formação é muito autoritária, desde a formação pessoal, nossa geração foi educada dessa maneira, então, temos dificuldade de questionar, se está estipulado que não é para fazer determinada coisa, não fazemos, porque não temos o hábito de questionar, precisamos começar a questionar algumas coisas, com responsabilidade, mas questionar o por que está se fazendo isso?,para que?, precisa realmente?, em algumas coisas precisamos começar a fazer isso, nós da supervisão, da direção, e todos nós da educação. Isso não significa não cumprir a legislação, de forma nenhuma, mas, com responsabilidade precisamos verificar o que é bom para essa Delegacia de Ensino, ou para essa escola, ter mais autonomia, porque cada escola é uma escola, cada uma tem uma comunidade, uma realidade.

Pelo próprio fato do próprio grupo, das pessoas que trabalham ali, acabam dando uma outra "cara", uma outra caracterização.

Exatamente, cada escola tem uma "cara", mas a legislação transforma todas elas numa única "cara", e não é bem assim, sabemos que as pessoas são diferentes, imagine numa escola. Temos tido alguns avanços, mas são pequenos, eu acredito que isso aconteça devagar, a passos lentos, porque a mudança só se faz no coletivo, a mudança individual é mais rápida, mas a coletiva é mais complicada, quando todos mudam a individual vem de novo, então é um processo bastante complicado. A Educação envolve tantas coisa, se pensarmos bem, a escola é uma instituição que está ali, temos a supervisão, o diretor, o professor, o funcionário, e o pai, é um "negócio" muito grande, envolve tantas coisas, mexe com muitas pessoas, muitas cabeças, muita faixa-etária oscilando, então é complicado andar, mas eu acredito que já começamos a dar alguns passos com relação a uma série de coisas, por exemplo, até o ano passado (1995), no calendário os dias reservados para o Conselho e recuperação ficava fora dos dias letivos, e nós sempre reivindicando, porque muitas vezes acontecia do professor não ir, não poderíamos descontar desse professor, e o mesmo não se sentia obrigado a ir pois não era dia da aula dele, então ele não era obrigado a estar lá, ele não iria receber

para isso. Nesse ano (1996), já houve mudanças no calendário, o Conselho e a recuperação constam no calendário como dias letivos.

Ou então que se pagasse essas horas extras de trabalho...

Exatamente, como faz a Escola particular, agora já está fazendo parte dos dias letivo, é um pequeno avanço. O calendário está com 209 dias, sendo 10 de recuperação, 05 de Conselho, 03 de comemorações Cívicas, 05 de capacitação que nós achamos muito bom, é a primeira vez que é colocado no calendário, são 05 dias para esse projeto de Educação Continuada que nós vamos trabalhar com a UNESP, precisaríamos de mais dias, mas, já é alguma coisa, pelo menos estamos tentando alguma coisa.

O próprio administrador do sistema não percebia que realmente quando se fala da questão da melhoria do ensino ofercido ao aluno, tem por trás todo esse aspecto de capacitação do professor, como se fossem instâncias separadas.

Tudo muito estanques, e não é bem isso, é uma coisa bastante complexa, e está tudo intrincado porque uma coisa depende da outra, não conseguimos por exemplo, procurar um médico ou qualquer profissional que não esteja atualizado, mas o professor fica desatualizado. Ontem, eu comentei na reunião, alguns discordaram, que atualmente as pessoas estão procurando, elas estão sendo obrigadas a se reciclar, a se capacitar por si próprias, independente da sua instituição fornecer meios para isso, vemos muitos médicos, muitos advogados procurando fazer cursos, porque ou somos competentes, ou ficamos para trás, nessa época que estamos entrando, a competição é grande, não quero dizer com isso que o Estado deva favorecer.

Você está dizendo que outros profissionais estão procurando se atualizar e os professores não....

Os professores estão com a auto-estima muito baixa, a maioria dos professores, 40, 50 ou 60%, não os vejo procurar pela capacitação ...

Entrevista 2 (E4)

Formação: Educação Física.
Idade: 53 anos.
Tempo na Escola: 6 anos.
Tempo de Magistério: 28 anos.
Locais onde trabalhou: Grande São Paulo, região de Bauru e cidade de Bauru.
Cargo atual: Assistente da diretora.

Como você tem visto a questão da solidariedade entre os profissionais?

O ideal seria que todos fossem solidários, mas dentro de um padrão normal, de uma diretriz, cada um tem uma consciência, um procedimento profissional diferente. Uns assumem, outros não. A maioria, da boca para fora é uma coisa e atuando como profissional é outra. Esse modo de proceder, tinha que ser modificado, conscientizado.

O que você acha que dificulta em estabelecer esses objetivos comuns para atuação profissional dentro da escola?

Do jeito que tem tanta mudança de professor, tantos eventuais substituindo, pessoal sem compromisso, está difícil, mas acho que a base é a formação de cada um. Formação que vem de casa, comportamento, atitudes, formação de caráter, de personalidade. Na verdade a pessoa recebe uma formação muito individualista, onde precisa de união, ela não existe.

Como você se sente hoje, após seus 28 anos de trabalho profissional?

De uma maneira geral, desmotivado e desgastado. Você não vê nada que vem de encontro, que te dê autonomia para agir, você entra em choque com várias coisas. A maioria de tudo o que acontece na escola, a meu ver, é culpa dos profissionais, pela falta de união que há no meio.

Se pelo menos tivesse uma ação conjunta de todos, você acha que diminuiria esses problemas?

É o que tentamos fazer, mas o grupo está sempre se dividindo, desmantelando. Em troca, gastamos 50, 60% de mudança de pessoal todo ano, permanece os efetivos e os outros ficam girando; depois vem concurso, ingresso...

Quando comecei a fazer observações aqui na escola, parece que ela estava mais calma...

unesp

Isto é cíclico. Tem hora que parece que pega fogo, de pois acalma. Já notei que a hora em que estou na escola, acalma. Também já me disseram, que é porque sou homem, então os alunos me respeitam mais, seria como a figura de um pai dentro da família. Mas, acho que falta pulso para algumas professoras agirem.

Ontem, quando cheguei aqui e você não estava, percebi que havia um tumulto por causa de uma série de problemas. Hoje observei que alguns alunos jogavam sacos com água nos colegas durante o recreio. Inclusive uma das coordenadoras foi atingida . Diante desta situação pensei, se não tomarem uma providência de imediato, perderão totalmente o controle. Foi quando vi você tomando certas providências...

É o tal negócio, não estou preocupado com o que os outros fazem, eu procuro fazer a minha parte. É um grão de areia, diante do movimento de todo dia, mas não questiono ninguém, sei que a situação é essa, todos têm conhecimento e como não há um esforço em conjunto para melhorar, cada um procura fazer a sua parte. Quando me apresentei para trabalhar. disse: "vou fazer a minha parte, quero que todos sejam profissionais antes de mais nada; é o suficiente, o resto, a necessidade obriga a gente se unir cada vez mais, por segurança, por disciplina..." A clientela não traz base nenhuma de casa, mas tem que saber quais as condições daqui. Aluno que vem e não quer assistir aula, eu não deixo aqui, mando-o embora. Aqui é para estudar e permanecer na sala de aula. Têm alguns que saem, ficam perturbando, já pedi para os professores não deixarem sair, porque tem espaço entre uma aula e outra, tem recreio..., mas fica liberado, tem professor que deixa sair, tem aluno que não respeita; tem professor que não deixa e o aluno sai. Se ele sai e entra sem autorização, então para quê professor dentro da sala de aula?

Então você acha quando o professor não tem controle da situação, deveria comunicar à vocês?

Talvez seja uma conseqüência do que está acontecendo. Estou aqui à dois meses e já vi gente falar que não faz mais nada, deixa correr. Ou você é, ou não é. A partir do momento que você abre mão, já não é mais profissional. Não vou recriminar um colega pelas atitudes dele abertamente, mas posso conversar com ele, tentar melhorar alguma coisa que não está funcionando. O aluno que estiver perturbando o ambiente por exemplo, qualquer um tem o direito de chegar e chamar a atenção.

Essas questões têm sido trabalhadas na HTPC, colocando esses problemas?

Tudo isso é feito diretamente. Nós temos um livro de comunicados, de normas, de procedimentos. Tem gente que assina com ressalva, eu acho

uma aberração, porque se é uma ordem superior, você tem que acatar, ou então procura outra escola.

Esses regulamentos foram discutidos com o grupo de professores?

É discutido, proposto e depois cobrado. Muitos reclamam, porque existe uma avaliação do profissional. Isso é necessário pela incompetência e falta de profissionalismo do professor.

Esses professores que têm dificuldades, procuram vocês para tentarem resolver os problemas?

Alguns sim. Mas geralmente os que têm mais problemas, não vêem, não sentem esses problemas. Até para você chegar à estes profissionais e falar que algo não está certo, eles aceitam, concordam com você, mas no dia-a-dia, não funciona como deveria ser. É difícil, pois a formação e o nível da pessoa entra em choque com certas atitudes. Por exemplo, quando algum profissional destes se sente prejudicado, ele quer suspender, expulsar, tomar todas as atitudes que a direção tem que tomar. O profissional tem competência dentro da sala de aula, resolvendo disciplina e tudo o mais; o que ele não conseguir, manda para a parte administrativa e esquece, porque o problema foi passado adiante, já é outro setor, ele tem que ter tranqüilidade no espaço dele para trabalhar, não tem que bater boca com aluno, não tem que reclamar, não tem que questionar nada; se o aluno não estiver tendo um comportamento correto, adequado, retira-se e pronto. O suporte é esse, temos que dar condições para esses profissionais trabalharem bem e conscientizar os alunos sobre o comportamento das atitudes que eles devem ter.

Na verdade, o professor não está percebendo que a escola tem que levar outras questões mais abrangentes...

Todos têm problemas, mas a partir que um profissional tem uma função, ele tem que corresponder. Se estiver com algum problema, afasta, tira uma licença, até ter condições de poder transmitir, fazer algo em benefício dele e de quem está sob sua responsabilidade.

Parece que diante dessa situação escolar que vive, você está tomado por um misto de ânimo/desânimo. Não é?

Não, desanimado eu estou, porque em 28 anos nós tivemos situações melhores, de nível muito melhor. Às vezes a gente sente essa defasagem, por inoperância da própria autoridade competente, pelos desmandos que existe na política, pelos cargos ditos de confiança ocupados por incompetentes, enfim, tudo vai gerando conseqüências. A própria clientela,



(juventude, criança e o adolescente), perde o respeito, não possui referências para imitarem e nos órgãos de competência, (juizado, fórum da infância, serviço social), não tem uma atuação de cobrança de responsabilidade.

E o conselho tutelar, que tipo de apoio tem dado à vocês?

Já foi encaminhado, solicitado. Esse acompanhamento é feito fora, residencial, com a família. Também, têm alunos que saem do ambiente escolar e vão para FEBEM, existe um intercâmbio muito tênue, você acaba perdendo o contato.

Já teve casos de alunos que vocês tiveram que encaminhar para lá, depois voltando a escola, perceberam algum resultado?

Existe aquele choque. No momento parece que conscientizou, assumiu alguma coisa, mas é questão de tempo, não existe uma continuidade.

Na verdade a própria família, não sabe o que fazer!?!

É desestruturada e desestrutura.. Como que você vai do dia para a noite dar condições de uma pessoa que não tem estrutura nenhuma de manter uma situação? Eles não conseguem entender que tem que por exemplo, preservar patrimônio, que é deles tudo isso aqui. Então o descontentamento e uma série de outros fatores acabam fazendo com que eles tomem atitudes que depõem contra eles mesmos. Para manter a escola, (despesa, manutenção, conservação), coisas básicas que se esses alunos entendessem, você não precisaria estar sempre refazendo, mas sim, melhorando as salas, o aspecto, as condições de trabalho; até o desgaste dos professores seria menor, teria um rendimento maior.

Como é que tem sido o envolvimento da comunidade, da família, nestas questões da escola. Você sente o apoio de segmento significativo dos pais?

É pouco. De 10 à 25% no máximo o envolvimento da comunidade. A conscientização de que há essa necessidade de geralmente os alunos que estão bem, tem a participação dos pais e aqueles carentes que seria necessário a presença para conscientizar, para orientar, eles (os pais), nem comparecem na escola e quando comparecem, nem sabem a série que o filho está fazendo, são completamente alienados. Quando eles vêm, é porque são convocados, devido algum problema, às vezes se sentem ofendidos porque vão perder hora de serviço só para virem aqui na escola e

chegam aqui fazendo mais cobranças do que se interessando pelo que está acontecendo com o filho.

Nesses dois meses que você está ocupando essa função, como tem sido essa experiência?

É sempre um desafio. Tive outros convites, nunca me interessei e agora estou sentindo uma vontade da escola em promover inovações, de melhorar a situação de todos. Ano passado, eu trabalhava com um grupo muito bom. Os cursos de auto conhecimento havia melhorado o relacionamento e o entrosamento de todos, professores e alunos. De repente veio esta mudança e mudou completamente a clientela e eu senti meio desamparado. Agora com este grupo, estou sentindo realmente um esforço para melhorar também. Quero dar a minha contribuição, minha assistência, minha parte de disciplina, alguma coisa a mais que eu possa fazer devido minha experiência; mas não é fácil, porque os problemas existem todo dia. A gente tem idéia de melhorar. Como os meninos não respeitam as meninas, então cobramos comportamento, chamamos a atenção, questionamos atitudes deles e elas se sentem mais seguras, talvez por terem por ali uma pessoa do sexo masculino, como um pai ou qualquer coisa parecida. Quando eu estou por aqui circulando, faço um sinal, eles vão para a sala de aula, faço não, eles voltam; mas quando não estou, eles saem para darem suas voltas, passear... talvez por eu ficar circulando por eles, fique em evidência.

A gente vê, são mais de 500 alunos cada período. Quando saem todos para o recreio num espaço pequeno deste, dá para imaginar o que possa acontecer, então se não tiver alguém para controlar isso...

É difícil. A defasagem de funcionários também é grande. Estamos sem servente, só com três, um por período, dois inspetores de alunos, os outros de licença e afastados. Estamos trabalhando com a metade dos funcionários.

Praticamente fica então um inspetor de aluno por período?

Isso, um vem de manhã e o outro à tarde e à noite. Sai um, chega o outro. para cuidar de tudo isso aqui. Se a gente se desdobra e fica aqui um pouco, é aquilo que já falei, faço o que precisa. Somos uma família, um grupo, o resultado disso irá beneficiar a todos, é questão de se conscientizar, cada um tem uma parcela a atuar.

Na verdade você procura suprir e satisfazer a necessidade no momento em que for preciso?

É claro. Se é no recreio que está faltando pessoal, temos que observar: estamos com reforma, tem muro, alunos se evadindo por ele, pessoas

estranhas que podem adentrar a escola, não tem uniforme para identificar, você não conhece a todos...

(...)

As próprias condições também que o professor tem para formação é bastante limitada.

É isso. Antigamente as oportunidades para a formação continuada do professor eram escassas. Era por sorteio, tinha 80 e 40 vagas, coincidentemente às vezes, sempre os mesmos conseguiam. Hoje está melhor, é aberto. A freqüência, porém, não é tão grande, tem choque de horários, porque ninguém está períodos exclusivos na escola, tem atividades profissionais também. Muitas convocações são por período integral, o professor tem meio período só de trabalho na escola, então ele não vai ter condições para participar destas atividades de estudo.

Então não há tempo para participar dos cursos?

Ele trabalha meio período, no outro período ele está fazendo outras atividades que não compõem a escola. Nós temos esse caso. Inclusive escolas particulares que existe um outro tipo de profissional, com exigência diferente, também tem.. Se você vai fazer um curso o dia todo, não dá, ou só vai a tarde ou só de manhã, já quebra a seqüência, a continuidade. Temos profissionais que fizeram um curso e na outra fase, já não estavam mais conosco. Então o que é importante, perde seu efeito.

De certa maneira, se nesse concurso que foi feito, se houvesse realmente a contratação daquele número de vagas abertas, ou se pelo menos cobrisse uma certa parte desse número, iria ajudar em muito a estabilidade e a profissionalização docente, não é?

Agora você calcula que todos que passarem no concurso, vão escolher e vão assumir, vão exercer a função!?! O Estado é grande, se você vai lá para a divisa dele, chega lá, assume e se afasta. Quem estava lá saiu e foi para outra escola, pegou outro eventual, capacitado ou não, integrado ou não. Na minha opinião acho que a "mexida" vai ser maior ainda.

Talvez mais um ano, o quadro profissional se estabilize?

Só que no próximo, vem outra novidade. Tivemos essa mudança esse ano. Secretária nova, planos diferentes, concurso, ingresso... Existe isso já para acomodar pessoas que se sentem incomodadas por situações, por distância, por família, por localização, por interesses... Alguns ficam, não conseguem se remover, afastar; outros depois vão conseguir transferências para outro lugar, não se adaptam, querem voltar e isso vai existir sempre. O certo acho

que seria localizar todos próximo do trabalho, isso seria o ideal já que é feito com a clientela. Se bem que as vezes, por causa de alguns fatores, os alunos têm que mudarem e não existe época, existe problema social de toda ordem, situações que interferem. Não adianta você ter uma velocidade ideal de trabalhar, de produzir, porque vai forçar o ritmo, entrar em choque. Tem que conhecer a realidade da comunidade, trabalhar e desenvolver com todas essas condições.

Inclusive vocês estão com 20% de efetivo na escola?

É, mais ou menos.

Têm professores efetivos daqui que estão trabalhando em outros lugares?

Tem gente que está afastado. Funcionários com outras funções em outras escolas. Pessoas que não sabemos quando retornam. Imagina um profissional trabalhando no lugar de outro, substituindo ou por tempo indeterminado, não tem uma expectativa a médio ou a longo prazo. Então o profissionalismo resume-se apenas na freqüência dos alunos, sem se interessar no que passar à eles; em geral é isso que está acontecendo, deixando de lado aquele profissional qualificado, capacitado na sala e com a clientela interessada.

A luta está sendo de estruturar o funcionamento da escola?

A preocupação maior hoje é esta. Nós não temos professores para suprir as necessidades da escola, às vezes temos que dispensar a classe mais cedo, por falta do professor. E os fatores são diversos; problema de saúde, afastamento, não existe o eventual, pessoal com outras atividades, problema salarial... O professor tem que pensar na sua subsistência, tem professor que se desloca de outro município, para vir dar aula aqui em Bauru.

Estive vendo um professor de Educação Física de Marília, aqui.

Isso, vem de Marília aqui e dá seis aulas, compensa!?! Ele gosta do que faz, profissionalmente está tentando até melhorar, isto é ótimo, mas e o rendimento e o retorno para ele? Por isso é que a maioria dá a seguinte desculpa; "Pelo salário que recebo, estou fazendo muito." Agora, você iria fazer menos ainda se estivesse desempregado, indo atrás de um serviço braçal, por exemplo. Se você está fazendo muito é de acordo com a capacidade que você tem. Por mérito, gosto ou não, se está na educação é porque foi aí que você se enquadrou, se está ganhando pouco, vá à luta para conseguir um emprego melhor, mas ninguém vai. Aí se acomodam e deixam a coisa correr!!!

unesp

ABSTRACT

This resarch intends to discuss the public fundamental education's improvement of quality through the collective work which can result in the creation of a democratic culture inside schools.

The research points out that the materialization of this project necessarily passes by the implantation of mechanisms and practices that guarantee and motivate the collective participation of all the segments involved in the daily school process (specialists, administrators, teachers, students, parents and local community) looking for the democratization of the administration and the school pedagogical practices.

The construction of this sharing process gives objective conditions in order that school establishments build their own autonomy, a condition for overcoming the tradition of donated educational politics, and their change for educational politics negotiated among the protagonists that daily build the public school and the State.

unesp

