UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TRABALHO COLETIVO EM EDUCAÇÃO:

os desafios para a construção de uma experiência educacional
fundamentada na cooperação em uma escola municipal de São Paulo

Lilian Haffner da Rocha Oliveira

Dissertação apresentada como requisito
parcial ao mestrado em Educação.

Área de concentração: Estado, Sociedade e
Educação.

Orientador: Prof. Dr. Vitor Henrique Paro

São Paulo
2006

“Seria necessário lembrar aos pais e aos professores que um educador que já não tem gosto pelo trabalho é um escravo do ganha-pão e que um escravo não poderia preparar homens livres e ousados; que você não pode preparar os alunos para construírem, amanhã, o mundo dos seus sonhos, se você já não acredita nessa vida; que você não poderá mostrar-lhe o caminho se permanecer sentado, cansado e desanimado, na encruzilhada dos caminhos.”

Celestin Freinet, **Pedagogia do Bom Senso**, p. 102.

Para Letícia, minha filha amada, que dia-a-dia renova a minha esperança de que este mundo pode ser mais humano, mais bonito e mais justo.

Agradecimentos

Agradeço aos meus pais, Ercilia e Seluz, que apesar do pouco estudo, fizeram das suas vidas uma luta constante para que eu pudesse estudar e alcançar os meus objetivos. Obrigada pelas noites mal dormidas, pelos dias de espera, pela paciência e compreensão de todas as horas. Obrigada também pelo exemplo de vida que me deram, pois vocês me ensinaram as primeiras lições de participação, de direitos humanos, de luta por um mundo melhor e mais justo para todos.

Agradeço ao meu esposo Rosendo pela paciência ao longo desses anos todos de estudo, pelo apoio oferecido, pela presença constante em minha vida e pela sua participação no caminhar de nossa filha Letícia.

Agradeço à minha amiga Maria de Lourdes pelo apoio recebido, pelas vezes em que cuidou da Letícia para que eu pudesse estudar, pelas nossas conversas sobre educação, pelas nossas reflexões, indignações e esperanças.

Agradeço aos meus alunos que compartilharam comigo as alegrias e as tristezas do fazer cotidiano da sala de aula. Com eles apreendi o que Paulo Freire quis dizer sobre relação dialética no ato de aprender e ensinar: Leyd Yslany, Alexandre, Jéssica, Diego Souza, Pablo, Karina, Vítor, Valéria, Elioenai, Taiane, Bruno...

Agradeço às minhas colegas da Faculdade de Educação os momentos que estudamos juntas, as discussões empreendidas e o compromisso de cada uma para que os trabalhos realizados em cada disciplina fossem realmente produto de nossa reflexão conjunta: Keli, Kátia, Érika, Luciana, Marina e Jaqueline.

Agradeço aos professores das escolas em que trabalhei pela convivência, pelo compromisso com a educação, pela ousadia em continuar buscando um ensino “da melhor qualidade”, pela disposição permanente de pensar a função da escola na sociedade atual: Sabina, Maria Aparecida, Regina, Ildenor, Alencar, Cristina, Simone, Inês Cristina, Sônia, Alzira, Márcia, Giselda, Silvana e tantos outros.

Agradeço aos professores que ao longo da Educação Básica revelaram-se mestres na arte de ensinar e exemplos de vida que até hoje guardo comigo, tentando apreender de suas ações aquilo que posso seguir na certeza de melhorar o meu trabalho com os alunos: Maria Lameu, Rona, Laíla, Heloísa, Sucena, Ruth, Ivani e Cecília.

Agradeço aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Administração Escolar (Gepae) pela contribuição inestimável à realização deste trabalho: Bianca, Reinaldo, Márcia, Theresa, Valdeilaine, Silvana, Brigitte, Roberto, Rubens e Flávio.

Agradeço aos professores da Faculdade de Educação, em especial aqueles que muito contribuíram para que eu desenvolvesse um olhar crítico sobre o fazer da escola, o papel das políticas públicas, os direitos de todas as crianças a uma

educação significativa: Rosângela Prieto, Marília Spósito, Celso de Rui Beisiegel, Maria Vitória Benevides e Manoel Oriosvaldo de Souza.

Agradeço aos educadores e aos educandos da escola pesquisada pelo acolhimento, pela disposição ao diálogo, pelas reflexões empreendidas, pelas experiências que pude compartilhar com o grupo.

Agradeço aos examinadores da banca de qualificação pela leitura cuidadosa do texto inicial e pelas observações realizadas, pois a partir delas o esforço empreendido foi para a melhoria do trabalho realizado: Teise Garcia e José Cerchi Fusari.

Por fim, agradeço ao meu Orientador, Professor Doutor Vitor Henrique Paro que me acolheu, me mostrou caminhos para que eu pudesse crescer com autonomia, esclareceu as minhas dúvidas, leu e releu cuidadosamente o texto fazendo observações que contribuíram muito para o refinamento da discussão empreendida neste trabalho.

OLIVEIRA, Lilian Haffner da Rocha. **Trabalho coletivo em educação: os desafios para a construção de uma experiência educacional fundamentada na cooperação em uma escola municipal de São Paulo.** São Paulo, Feusp, 2006. (Dissertação de mestrado)

Trata-se de pesquisa em que se procura investigar a natureza da organização do trabalho na escola, mais precisamente, a partir do eixo de desenvolvimento de um trabalho coletivo que coloca em relação os diferentes sujeitos envolvidos no processo de educação. Busca-se desvelar os elementos que conduzem à construção desse tipo de trabalho que possibilita o desenvolvimento de um projeto de educação calcado numa prática educativa verdadeiramente democrática e cidadã que se constitua significativa no processo de formação dos educandos. A análise do tema em questão envolveu pesquisa documental e empírica, com observações das atividades desenvolvidas pelos profissionais da escola entre si nos momentos destinados ao trabalho coletivo e com os alunos bem como a realização de entrevistas individuais com representantes dos diferentes segmentos da unidade escolar. O texto expõe as possibilidades e os entraves para o desenvolvimento do trabalho coletivo na escola a partir da análise das políticas públicas municipais engendradas para tal fim, das condições objetivas de trabalho da escola, da existência de uma cultura escolar que se vem estruturando ao longo da história da educação, da construção de sentido do trabalho coletivo para os diferentes sujeitos da escola, do papel da formação dos educadores e do projeto pedagógico para a constituição desse tipo de trabalho. Com base nas referências teóricas fornecidas por Karl Marx, Sánchez Vázquez, Karel Kosik, Illich Rubin e Harry Braverman faz-se uma análise do significado do conceito de trabalho de modo geral e na sociedade capitalista em particular e sobre o significado da práxis humana; a partir das contribuições de Gramsci, Bobbio e Rousseau faz-se uma discussão sobre o papel do Estado e as características fundamentais para a construção de uma sociedade democrática para a qual a educação das futuras gerações deve assumir um papel destacado. Na área de educação as referências teóricas que contribuíram para a reflexão engendrada pela presente pesquisa foram, principalmente, os textos de Makarenko, Pistrak, Paulo Freire, Miguel Arroyo, Pérez Gómez, Gimeno Sacristán e Vitor Paro na medida em que esses autores constroem um arcabouço teórico importante no tocante à necessidade de uma educação democrática que contribua para a formação dos sujeitos humano-históricos apresentada e defendida pela presente pesquisa.

Unitermos: trabalho, trabalho coletivo em educação, escola pública, cooperação, educação democrática, participação.

Linha de Pesquisa (Área Temática): Estado, Sociedade e Educação

Banca Examinadora: Orientador: Vitor Henrique Paro

Data da Defesa:

Lilian Haffner da Rocha Oliveira (1974-) é natural de São Paulo. Formada em História (1997) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas e em Pedagogia (2003) pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Contato: lilianhro@hotmail.com.

OLIVEIRA, Lilian Haffner da Rocha. Collective work in education: the challenges for the construction of an educational experience substantiated in the cooperation in a municipal school of São Paulo. São Paulo, Feusp, 2006. (Master degree dissertation)

It is regarding the searching that demands to investigate the nature of working organization in school, more accurately, from the axis of development of a collective work that puts in relation the different subjects involved in the trial of education. It seeks be uncovered the elements that conduct to the construction of that kind of work, that enables the development of a project of education based on truly democratic educational practice and citizen that be constituted significant in the trial of formation of the students. The analysis of the subject involved empirical and documentary research, with observation of the activities developed by the professionals of the school between itself in the moments destined to the collective work and with the students as well like the achievement of individual interviews with representatives of the different segments of the school. The text exposes the possibilities and difficulties for the development of the collective work in the school from the evaluation of the municipal public policies engendered with these purposes, of the real conditions of work in the school, by the existence of a school culture that itself comes structuring to the long one of the history of the education, by the meaning attributed about collective work for different persons of the school, of the formation role of the educators and the pedagogical project for the constitution of that kind of work. On the basis of the theoretical references supplied by Karl Marx, Sánchez Vázquez, Karel Kosik, Illich Rubin and Harry Braverman does itself an examination of the meaning of the general work concept and in the society capitalist in particularly and about the meaning of the human praxis; since of the contribution from Gramsci, Bobbio and Rousseau there is an argument about the responsibility of the Government and the fundamental features for a construction of a democratic society, at all the process of education of the future generations should assume a noticeable function. In the educational area the theoretical references that contributed to the reflection engendered by the present research were, mainly, the texts of Makarenko, Pistrak, Paulo Freire, Miguel Arroyo, Pérez Gómez, Gimeno Sacristán and Vitor Paro because these authors construct an important legate about the needed of a democratic education that contributes for the formation of the human-historical subjects presented and defended by the present searching.

Keywords: **work, collective work in education, public school, cooperation, democratic education, participation.**

Lista de siglas:

ACT – A caráter temporário

CDHU – Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo

CECI – Centro de Educação da Cultura Indígena

CEI – Centro de Educação Infantil

CEU – Centro de Educação Unificado

CF – Constituição Federal

CONAE – Coordenadoria dos Núcleos de Ação Educativa

CPOR – Centro de Preparação de Oficiais da Reserva

DEPLAN – Departamento de Planejamento, Orientação e Controle

DOC – Diário Oficial da Cidade de São Paulo

DOM – Diário Oficial do Município de São Paulo

DOT – Diretoria de Orientação Técnica

DREM – Delegacia Regional de Educação Municipal

EMEE – Escola Municipal de Educação Especial

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEFM – Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

FNDE – Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação

GAAE – Grupo de Acompanhamento da Ação Educativa

GAP – grupo de Apoio Pedagógico

JB – Jornada Básica

JEA – Jornada Especial Ampliada

JEI – Jornada Especial Integral

JTI – Jornada de Tempo Integral

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NAE – Núcleo de Ação Educativa

PEA – Plano Especial de Ação

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PMSP – Prefeitura do Município de São Paulo

PP – Partido Progressista

PP – Projeto Pedagógico

PPP – Projeto Político Pedagógico

POSL – Professor Orientador de Sala de Leitura

POIE – Professor Orientador de Informática Educativa

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SME – Secretaria Municipal de Educação

SUPEME – Superintendência Municipal de Educação

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO	
Introdução	10
Capítulo 1 Homem, Estado e Sociedade: conceitos implícitos nos projetos de educação	26
1.1 Trabalho em geral	26
1.2 Trabalho na sociedade capitalista	32
1.3 Trabalho coletivo na sociedade capitalista	36
1.4 Estado, democracia e cidadania: elementos para compreender a educação	42
Capítulo 2 A educação para a continuidade ou para a transformação	56
2.1 Uma educação para perpetuar o sistema	56
2.2 Uma educação democrática para a construção da cidadania	62
a) A educação como processo de atualização do homem histórico	63
b) A educação como trabalho	65
c) A educação como esforço humano coordenado	71
d) A educação como parte da sociedade	77
2.3 Trabalho coletivo para uma educação democrática	82
Capítulo 3 O trabalho coletivo a partir da compreensão do contexto	99
3.1 A rede municipal de ensino da cidade de São Paulo	99
3.2 Aspectos a serem considerados para a consecução do trabalho coletivo na escola da rede municipal paulistana	122
a) Os aspectos que dificultam a consecução do trabalho coletivo na escola	123
b) Os aspectos favoráveis à consecução do trabalho coletivo na escola	140
3.3 A escola pesquisada	146
Capítulo 4 Mudança e permanência na escola: o conflito constante entre ser e querer ser	155
4.1 Cotidiano e cultura escolar	155
a) As certezas que constroem a escola	155
b) Pela tomada de consciência a prática pode ser transformada	162
4.2 Currículo, projeto pedagógico e trabalho coletivo	180
a) O que move para o futuro	180
b) O projeto pedagógico da Emef Oscarito: juntando esforços para alcançar objetivos comuns	190
4.3 Formação do educador e trabalho coletivo: em busca da qualidade do ensino	206
a) O processo de formação dos educadores entrevistados	213
b) A formação como parte do projeto pedagógico da escola	224
Considerações Finais	272
Referências	279
Bibliografia Consultada	287
Anexos	291

Introdução

Se os homens não fazem a história, tendem cada vez mais a se tornarem instrumentos dos que a fazem, e também meros objetos do processo de criação da história. (WRIGHT MILLS, A imaginação sociológica, p. 197)

As gerações mais velhas ou intermediárias podem ser capazes de prever a natureza das mudanças futuras e sua imaginação criadora pode ser empregada para formular novas políticas; mas a nova vida será vivida apenas pelas gerações mais jovens. Estas viverão os novos valores que os velhos professam somente em teoria. (MANNHEIM, 1964, p. 93)

A idéia desta pesquisa surgiu no contexto do próprio exercício da profissão docente em escolas públicas das redes Estadual e Municipal de São Paulo. Como professora nessas duas redes de ensino notava que no fazer cotidiano das escolas muitos eram os fatores que dificultavam a realização de um trabalho verdadeiramente coletivo entre os seus profissionais. Mas a certeza de que a construção de um trabalho calcado na cooperação entre os educadores é fundamental para o processo pedagógico fez com que a observação da realidade cotidiana das escolas se transformasse numa inquietação.

Na rede municipal de ensino de São Paulo, como professora do ciclo I (1º ao 4º ano do Ensino Fundamental) fui percebendo que a relação das professoras entre si estava fundamentada num diálogo maior, principalmente sobre as dificuldades enfrentadas em sala de aula. Além disso, havia a troca de materiais, de experiências positivas, mesmo que de modo informal, nos horários de entrada e saída do turno de trabalho ou nos horários de lanche.

Contudo, tais trocas ficavam restritas, de modo geral, ao senso comum, ao que ao longo dos anos a prática escolar foi construindo como suas certezas. O importante era que fora da sala de aula os professores tinham a possibilidade de se reunirem e discutirem essas certezas, por meio da realização de leituras, de diálogos mais estruturados, de discussões mais profundas sobre as questões educacionais nos horários de trabalho coletivo da escola.

Mas, na prática, havia uma série de fatores que faziam com que esse momento tão importante de troca, de reflexão, enfim, de formação profissional, ficasse comprometido: nem todos os professores participavam desses momentos; muitas vezes o horário de trabalho coletivo se tornava individual porque havia um

grande número de atividades dos alunos para fazer correção; faltava um planejamento que pudesse dar seqüência aos trabalhos com os professores; às vezes o Coordenador Pedagógico ficava ausente para resolver questões burocráticas da escola, ou simplesmente não havia Coordenador Pedagógico para a escola e diante disso o grupo de professores se dispersava.

Já a atuação na escola da rede estadual paulista, como professora do ciclo II (5º ao 8º ano do Ensino Fundamental) foi-me trazendo outros elementos para a reflexão: as condições de trabalho dos professores “especialistas” os tornavam “dadores de aulas” na medida em que entravam e saíam das salas, muitas vezes, sem sequer chamar as crianças pelo nome. Até um elemento simples como a chamada se transformava num instrumento de mero controle para atender a exigências burocráticas no qual cada um dos alunos se convertia num número qualquer.

As conversas informais na sala dos professores e nos corredores da escola na entrada, na saída das aulas ou na hora dos intervalos de aula seguiam mais ou menos o mesmo formato já referido na experiência da escola municipal. Contudo, as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) estavam restritas a duas ou três horas-aula semanais, o que era insuficiente para a realização de um trabalho mais sistematizado de formação do educador. Muitas vezes, a HTPC ficava restrita aos comunicados da direção e da coordenação pedagógica. Outras tantas vezes, a leitura e a discussão de um texto ficavam comprometidas pelo tempo restrito que se dispunha para o trabalho em conjunto com os professores.

Com o passar do tempo no exercício da docência, outros aspectos da realidade das escolas se transformaram em questões para a minha reflexão: se a escola é uma instituição educativa no seu conjunto, por que só os professores participam dos horários de trabalho coletivo? Por que não são todos os profissionais da escola integrados na realização do pedagógico? Por que dificilmente o diretor se faz presente no processo de reflexão das questões pedagógicas da escola? Por que não se traz os educandos e os seus pais para apreender melhor sobre o fazer da escola e ouvi-los quanto aos seus anseios?

Como decorrência do questionamento sobre o trabalho desenvolvido pelos profissionais do ensino, a atuação nessas escolas conduziu à observação e à reflexão tanto sobre a qualidade do ensino que se presta à população de baixa

renda quanto à relação existente entre a organização da instituição escolar, no que diz respeito à teoria e à prática do trabalho coletivo e integrado, e ao trabalho que se desenvolve principalmente com os educandos.

A grande pergunta desta pesquisa pode, pois, ser assim formulada: quais são os elementos que conduzem à construção de um coletivo escolar que possibilite o desenvolvimento de um projeto de educação calcado numa prática educativa verdadeiramente democrática e cidadã que se constitua significativa no processo de formação dos educandos?

Diante desta questão, a presente pesquisa tem como objetivo analisar a organização do trabalho na escola, mais precisamente, a partir do eixo de desenvolvimento de um trabalho coletivo que coloca em relação os diferentes sujeitos envolvidos no processo de educação.

A presente pesquisa visa analisar a realização do trabalho na escola em suas diferentes perspectivas dentro da dinâmica de seu cotidiano, tomando como eixo da reflexão as relações que se estabelecem entre os profissionais da escola e entre estes e os educandos.

Nessa perspectiva, busca-se aprofundar a compreensão teórica a respeito do trabalho coletivo e da qualidade social do ensino, tendo em vista a problematização das práticas educativas vigentes e a tentativa de encontrar outros horizontes para o trabalho dos educadores escolares permeados pelos princípios de cooperação, ética e comprometimento social. Para tanto, pretende-se:

- comparar a coerência das proposições governamentais sobre trabalho coletivo com as que garantem condições de trabalho dos educadores e de autonomia da escola;
- compreender as condições objetivas de trabalho na escola, procurando estabelecer as relações entre essas condições e a efetivação do trabalho coletivo;
- analisar o conjunto de idéias que estruturam as práticas dos diversos atores da escola — diretor, coordenador pedagógico, professores, alunos e demais funcionários — a fim de verificar se essas estão inseridas numa base de trabalho individualizada ou coletiva;

- observar e analisar a eventual ocorrência de atitudes contraditórias no interior da instituição escolar em função de práticas coletivas fragilizadas ou atitudes de resistência — implícitas ou explícitas — e seus desdobramentos no andamento das questões administrativas e pedagógicas da escola.

Entendendo a escola como parte de um contexto social maior, inserida em determinado espaço e tempo históricos — recebendo do seu entorno influências importantes que lhe dão forma específica, ora mais autoritária e seletiva, ora mais democrática e “inclusiva”¹ — faz-se necessário uma abordagem do tema proposto a partir de um diálogo com a própria forma de organização da sociedade.

A educação não é, em si, um ato neutro. Nesse campo encontram-se diferentes pressupostos ideológicos, filosóficos, culturais e políticos. Na verdade ela não é um produto pronto e acabado, mas algo que se constrói paulatinamente, a partir das relações e dos embates dos sujeitos sociais entre si.

A escola não é mero aparelho ideológico do Estado e reprodutora pura e simples das relações de dominação social. Mas, de modo geral, a estrutura dos mecanismos de poder utilizados pelos diferentes setores dominantes da sociedade e pelas instâncias governamentais coloca as “regras do jogo” para o conjunto das escolas sob sua influência e responsabilidade. Assim, a organização e a prática das escolas não estão imunes à estrutura geral da sociedade e às políticas públicas elaboradas pelo Estado.

Todavia, a intensidade com que tais relações sociais e determinações políticas adentram a escola depende da história particular de cada instituição — da organização dos seus sujeitos, da apropriação que eles fazem das prerrogativas legais ou das imposições governamentais, da sua capacidade de resistência aos mecanismos sociais de dominação, dos seus interesses imediatos e mediatos.

A questão da qualidade do ensino tem tomado variadas formas, de acordo com os interesses políticos dos governos e dos grupos da sociedade que têm papel destacado no comando da educação no nosso país. Neste trabalho o conceito “qualidade” é compreendido a partir de dois eixos: primeiramente, como

¹ Apesar do termo ser muito utilizado quando o assunto é a inclusão de alunos portadores de deficiência, aqui sua aplicação remete à idéia de que todos têm direito à educação (diferentes etnias, gêneros, classes sociais, etc.).

comprometimento na formação de sujeitos históricos que se apropriam da cultura para construírem experiências que façam sentido para a sua presença no mundo; segundo, como um comprometimento com a transformação da realidade social do país, tendo em conta as suas grandes distorções com relação à distribuição de riquezas, de acesso aos bens culturais, aos serviços básicos de saúde, à educação, à infra-estrutura, ao lazer, etc.

Deve-se ter em conta que a questão da efetividade do trabalho coletivo tem uma clara interferência das políticas de educação e das condições objetivas de trabalho no modo de organizar e conduzir a vida escolar, pois a existência precária ou insatisfatória dessas condições objetivas de trabalho dificulta a realização de qualquer esforço coletivo. Como lembra Vitor Henrique Paro,

"a criação de condições que favoreçam o exercício efetivo da participação abrangem, desde o desenvolvimento de um clima amistoso e propício à prática de relações humanas cordiais e solidárias no interior da escola, até a luta pelos direitos humanos de toda ordem no nível da sociedade global." (PARO, 2000a, p. 166)

Na realidade brasileira as redes de ensino municipais e estaduais estão organizadas de modos muito distintos e nem todas elas contam com tempo e espaço destinados ao desenvolvimento de um pretenso trabalho coletivo, isto é, um momento regular e um lugar de encontro dos diferentes sujeitos que trabalham na escola para juntos discutirem sobre o fazer escolar, sobre os objetivos da ação pedagógica, bem como se auto-alimentarem dos saberes necessários para uma ação educativa mais consciente e próxima das exigências de formação dos educandos como sujeitos humano-históricos.

Na realidade a ser observada — a rede de ensino do município de São Paulo — há esse tempo instituído para os professores desde a administração de Luíza Erundina como prefeita da cidade (1989 a 1992), e o espaço para o desenvolvimento desse trabalho coletivo é a própria escola, entendida, por aquela administração, como locus privilegiado de formação, reflexão e ação. Há também mecanismos de participação da comunidade por meio das Associações de Pais e Mestres (APMs) e dos Conselhos de Escola.

Contudo, inúmeros fatores podem corroborar a ausência ou pelo menos a fragilização desse tipo de trabalho, tais como: os baixos salários pagos aos

profissionais da educação que por essa razão precisam ter dupla jornada, diminuindo o seu envolvimento com as instituições escolares nas quais trabalham por conta da sobrecarga de funções; a carência de profissionais nos quadros das escolas para o desenvolvimento satisfatório das atividades educativas (incluindo aqui, não só professores mas também coordenação pedagógica, quadro administrativo etc.); a rotatividade de professores ao longo do ano letivo e ao seu término por questões de contrato com Secretaria Municipal de Educação (SME), chamada a outros concursos públicos e escolha a título precário, etc.; a existência de uma cultura social e escolar que privilegia o individualismo, a competição e não a coletividade, a cooperação e a solidariedade; a existência de uma organização hierarquizada das funções na estrutura, não só das escolas, mas também de todo o sistema escolar; uma cultura escolar que não valoriza os saberes que são construídos em outros espaços sociais que não a própria instituição de ensino formal e que, por isso, restringe a participação das camadas populares na discussão do fazer pedagógico.

A construção do trabalho coletivo também apresenta como aspecto importante a ser considerado a “disponibilidade” de cada sujeito para a sua constituição. Tal disponibilidade, por sua vez, está ligada à construção de uma experiência que faça sentido para esses sujeitos: envolver-se com o outro na busca de um fazer pedagógico coletivo revela uma série de elementos sobre a subjetividade dos atores², sobre os significados que dão às suas práticas, sobre a necessidade de estar e fazer juntos. Além disso, é importante considerar esses sujeitos não apenas como educadores, como se essa fosse uma categoria desconexa de um contexto social mais amplo. Estes educadores são também membros de determinada organização familiar, participam de grupos em outros espaços sociais fora do campo da educação, podem ter determinado vínculo religioso, partidário, sindical, etc. A educação, ou mais precisamente, o trabalho na escola ocupa um lugar na vida desses sujeitos, porém não é toda a sua vida.

Tendo em vista a sociedade organizada nos moldes da produção capitalista e a persistência de relações sociais autoritárias na sociedade brasileira, bem como a

² Note-se que o termo *ator* é utilizado neste estudo como aquele que *atua* no contexto social e não como aquele que simplesmente *representa um papel social*.

constituição de cada sujeito nessa sociedade, apresentam-se as seguintes questões para o desenvolvimento da pesquisa:

- De que modo e até que ponto a questão cultural de uma sociedade voltada para a concorrência e o individualismo atuam na dinâmica escolar interferindo no processo de construção de um trabalho coletivo que privilegie a cooperação?
- Qual o papel, a responsabilidade e a abrangência das políticas públicas no que diz respeito à dinâmica da organização escolar, principalmente no que tange à viabilização do trabalho coletivo?
- Na dinâmica escolar, qual é a abrangência e a eficiência dos momentos reservados ao trabalho coletivo — os horários de trabalho coletivo que compõem a jornada de trabalho do professor: Jornada Especial Integral (JEI)³ —, as reuniões pedagógicas, os conselhos de classe, as reuniões de pais, as reuniões de Conselho de Escola?
- A concretude do aprendizado dos educandos depende da integração dos diferentes agentes que trabalham na escola e da efetivação de um trabalho coletivo abalizado na cooperação?

Diante deste quadro de questões e do objetivo central desta pesquisa buscou-se selecionar, para a realização do estudo, uma escola que atendesse a alguns critérios básicos:

- que fosse uma instituição educacional pública do município de São Paulo, pois uma das questões apresentadas é justamente sobre a possibilidade de construção de um trabalho coletivo a partir da disposição de tempo e espaço para a sua realização, o que, em princípio acontece nessa rede de ensino;
- que contasse com uma equipe de profissionais mais ou menos estável para o desenvolvimento do trabalho educativo;
- que atendesse ao Ensino Fundamental integralmente, de modo a ter, entre os seus profissionais, professores de nível I (professor que atende

³ As jornadas de trabalho JEI foi criada na administração de Luiza Erundina (1989-1992) tendo em vista a permanência do professor na unidade escolar para que ele pudesse desenvolver, com seus pares, estudos da área de educação que lhe permitissem a melhoria de sua prática educativa e para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico da escola.

aos primeiros quatro anos do ciclo I do Ensino Fundamental) e professores “especialistas” de nível II (professor que atende aos alunos dos quatro últimos anos do ciclo II do Ensino Fundamental);

- que tivesse uma equipe técnica (diretor de escola e coordenadores pedagógicos) que valorizasse a realização de um trabalho coletivo no cotidiano das atividades escolares.

A escolha da unidade escolar em que se realizou a pesquisa recaiu sobre uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (Emef) da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo. Para a realização da pesquisa, ao longo de 2004 foram-se estabelecendo os primeiros contatos com a coordenadora pedagógica da escola que, ministrando um dos cursos do projeto de formação mantido por um grupo de escolas do qual a escola pesquisada faz parte, se mostrou bastante receptiva à realização do estudo. A pesquisa de campo na escola escolhida ocorreu ao longo do ano letivo de 2005, tendo início após o primeiro contato estabelecido com o diretor da escola, que se pôs à disposição para conversar sobre o trabalho da escola e contribuir no que fosse necessário para a realização do estudo.

Na proposta de trabalho desta pesquisa foi importante a explicitação da identidade e dos objetivos do investigador para o grupo a ser pesquisado. Do mesmo modo, foram preservadas as identificações dos atores contribuintes para a realização do trabalho por uma questão ética. Assim, os nomes da escola e das pessoas envolvidas como objeto de estudo desta pesquisa são fictícios.

Em termos metodológicos, as questões apresentadas parecem poder ser melhor examinadas a partir de um enfoque qualitativo das técnicas de análise. Por isso, a temática em questão envolveu investigação empírica com trabalho de campo, pesquisa bibliográfica e documental.

De acordo com Robert E. Stake (1983), enquanto a pesquisa quantitativa se caracteriza por extrair dados de um grande número de casos sobre um pequeno número de variáveis, a pesquisa qualitativa segue justamente o caminho inverso, no qual os dados são obtidos a partir de um pequeno número de casos sobre um grande número de variáveis. Contudo essa não é a diferença fundamental entre pesquisas quantitativas e qualitativas e sim “a natureza epistemológica entre as *generalizações* que os dois tipos de pesquisa proporcionam” (STAKE, 1983, p. 20), pois no caso da pesquisa quantitativa, aquilo que se configuraria em

“variância do erro” ou “exceção”, na pesquisa qualitativa recebe um tratamento mais cuidadoso podendo, inclusive, revelar-se num aspecto preponderante do caso pesquisado.

Além disso, as generalizações nas pesquisas qualitativas não são sumárias e deixam margem, inclusive, para que o “usuário da pesquisa” possa, a partir dos dados apresentados, formular suas próprias generalizações, o que em certa medida, contribui para a continuidade do debate de questões primordiais do tema pesquisado, que podem ser tratadas a partir de novas perspectivas de análise.

De acordo com Cláudia Fonseca (1998) a frustração com “teorias massificantes e sumamente abstratas” tem conduzido muitas pessoas a buscarem na antropologia e especialmente no método etnográfico uma nova abordagem para os problemas que suas profissões lhes impõe. E, isso se dá pelo fato de que a etnografia é calcada numa ciência, “por excelência”, do concreto, cujo método é a interação entre o pesquisador e seus objetos de estudo, com ênfase no cotidiano e no subjetivo, atuando a partir do diálogo que se estabelece entre o agente e seu interlocutor.

Nessa linha, a realização de entrevistas com os sujeitos que fazem parte do cotidiano da escola revela-se instrumento de pesquisa de grande valor na medida em que possibilita a apreensão do discurso das pessoas que ocupam diferentes posições e exercem variadas funções no contexto escolar.

Na busca de apreender o contexto pesquisado, não importa indagar os sujeitos apenas sobre *o que é, o que faz, o que sabe* sobre ele, mas *como o sente, o que pensa e como se relaciona* com ele. Assim, a elaboração das questões para a realização das entrevistas teve como preocupação: a) estruturar algumas perguntas mais diretas sobre o tema da pesquisa e; b) formular questões mais abertas sobre as quais o entrevistado pudesse se debruçar recuperando as suas sensações, percepções, construções sobre a sua experiência no contexto escolar, pois como afirma Guy Michelat (1987), as perguntas diretas solicitam

“apenas a parte da informação imediatamente acessível ao entrevistado, isto é, a informação mais superficial, mais estereotipada, mais sensível às pressões da desejabilidade social. É também a que está mais sujeita aos fenômenos de bloqueio e de censura.” (p. 202-203)

Além disso, como o próprio Michelat (1987) argumenta,

“é o indivíduo que é considerado como representativo pelo fato de ser ele quem detém uma imagem, particular é verdade, da cultura (ou das culturas) à qual pertence. Tenta-se apreender o sistema, presente de um modo ou de outro em todos os indivíduos da amostra, utilizando as particularidades das experiências sociais dos indivíduos enquanto reveladores da cultura tal como é vivida.” (p. 199)

Como o intuito desta pesquisa não é estabelecer relações de cunho quantitativo sobre o fenômeno pesquisado, mas apreender em que medida ele se faz presente e se configura como algo necessário ao trabalho da escola, não houve, para a realização das entrevistas, uma preocupação quanto à obtenção de um grande número de pessoas entrevistadas, mas uma variedade quanto à situação vivida pelos sujeitos entrevistados no contexto do trabalho da escola. Assim, selecionou-se para a realização das entrevistas:

- o diretor da escola, por ser o responsável último pela instituição e que supostamente seria o sujeito com maiores condições de alcançar todos os segmentos de profissionais e de usuários existentes na escola;
- um coordenador pedagógico, por ter como função a realização de um trabalho mais sistemático e próximo aos professores da instituição escolar, principalmente no que se refere ao planejamento das atividades da escola, do processo de formação dos educadores;
- dois professores de Ensino Fundamental II, de áreas curriculares diferentes, pois são os sujeitos que trabalham diretamente com os alunos adolescentes, cuja situação profissional normalmente não se restringe a um único local de trabalho e que em função da organização da “grade curricular” atende um grande número de alunos distribuídos em muitas classes e séries diferentes;
- um professor de Ensino Fundamental I (que já trabalhou com as crianças menores na própria escola e que agora trabalha com os adultos da Suplência – 1º ao 4º ano), por ter uma experiência profissional diferente daquela vivida pelo professor de nível II, pois trabalha numa situação de polivalência, o que lhe permite maior tempo de contato com uma única turma de alunos;

- um funcionário não docente, mas que acompanhasse as crianças em situações escolares que não fossem as de sala de aula e tivesse circulação entre os diferentes espaços da escola e contato com os seus profissionais. Isto porque a presente pesquisa parte do pressuposto de que os funcionários não docentes têm papel importante no processo de formação dos educandos, mas sua situação de trabalho não é compatível com a sua função de educador escolar;
- dois alunos de anos diferentes do Ensino Fundamental por compreender, por um lado, que são eles os sujeitos visados pela ação pedagógica da escola; e, por outro, que são sujeitos de vontade, com opiniões, idéias e conhecimentos que precisam ser considerados na análise da problemática que esta pesquisa se propõe a tratar;
- uma mãe de aluna, cuja filha estuda na escola pesquisada desde o primeiro ano do Ensino Fundamental e que hoje se encontra no segundo ciclo do ensino fundamental, de modo que pudesse apresentar uma visão do decurso do trabalho realizado pela escola.

Afora as entrevistas mais sistematizadas, com um roteiro específico em que se optou por marcar data e local para a sua realização, algumas conversas em situações menos formais com os profissionais da escola (os que foram entrevistados e outros não entrevistados) e com alguns alunos também permitiram coletar dados importantes para a compreensão das questões que esta pesquisa se propõe analisar.

Como afirma Clifford Geertz (1989), a pretensão daquele que desenvolve uma pesquisa de cunho etnográfico é não só “*falar com*” o nativo, mas “*conversar*” com ele, ou seja, estabelecer um diálogo em que efetivamente o “outro” possa se situar como sujeito a fim de que o universo do discurso humano se amplie.

A busca dessa ampliação inclui, no processo de interpretação do discurso dos sujeitos, o aprofundamento teórico necessário para a sua apreensão e desvelamento, pois a imagem construída pelos sujeitos sobre a sua vivência em determinado contexto não pode ser compreendida como um fim em si mesmo. O

que se faz na escola, o que se pensa sobre ela e sobre o que se faz nela não está desvinculado de um conjunto de saberes, crenças, habilidades, atitudes que se construiu ao longo do tempo na sociedade, de modo geral, e na prática escolar, de modo específico.

Assim, a importância da pesquisa bibliográfica para este estudo deve-se à necessidade de aprofundamento teórico dos conceitos abordados e da problemática que se pretende examinar. Ao longo de toda a pesquisa procurou-se manter um diálogo entre a realidade observada e o referencial bibliográfico que fundamentou a reflexão empreendida neste trabalho.

Desse modo, assume-se que este estudo se faz a partir de determinado arcabouço teórico que, em meio a gama de estudos realizados no campo das ciências humanas, foi selecionado tendo-se em vista os objetivos desta pesquisa. Não está, pois, pressuposta a neutralidade e a objetividade completas na sua realização, uma vez que, como afirma Michel J. M. Thiollent (1987),

“A neutralidade é falsa ou inexistente na medida em que qualquer procedimento de investigação envolve pressupostos teóricos e práticos variáveis segundo os interesses sociopolíticos que estão em jogo no ato de conhecer. A objetividade é relativa, na medida que o conhecimento social sempre consiste em aproximações sucessivas relacionadas com perspectivas de manutenção ou de transformação.” (p. 28)

O cotidiano, na perspectiva desta pesquisa, deixa de ser compreendido como rotinas estanques, mero acúmulo de futilidades e acontecimentos corriqueiros sem importância, para surgir como elemento que pode ser revelador de aspectos desconhecidos sobre a vivência no âmbito da instituição escolar.

A partir dessa compreensão, a observação de campo é compreendida, no processo de realização desta pesquisa, como fundamental, na medida em que permite apreender o trabalho desenvolvido pelos sujeitos no interior da escola.

Para que se pudesse compreender e analisar as práticas da escola na perspectiva da problemática desta pesquisa, optou-se pelo acompanhamento das seguintes situações do cotidiano escolar:

- Os horários de trabalho coletivo dos professores cuja jornada de trabalho prevê a sua realização, em especial a Jornada Especial Integral (JEDI);

- Reunião pedagógica da Unidade Escolar;
- Comissão de Classe dos Níveis I (primeiros quatro anos do Ensino Fundamental) e II (últimos quatro anos do Ensino Fundamental);
- Reunião de Conselho de Escola e de Pais e Mestres;
- Aulas ministradas pelos professores no ciclo I e no ciclo II do Ensino Fundamental regular
- Eventos realizados no espaço escolar em consonância com o Projeto Pedagógico da Escola;
- Horários de intervalo das aulas (entrada, saída e recreio dos alunos).

De acordo com José Mário Pires Azanha (1990), o cotidiano visto como uma soma de pequenos episódios sem cor, marcados pela monotonia das repetições, conduz a uma perspectiva teórica que o desqualifica como objeto digno de estudo. Contudo, essa insignificância é apenas aparente. No exame do significado do mundo da vida é possível mostrar que este exhibe certas características que, pela sua universalidade, sugere a importância de seu estudo para conhecimento do homem, pois

“não há realidade humana desvinculada da realidade concreta de uma cotidianidade. O caráter totalizante dessa abrangência significa que até mesmo as vidas humanas inteiramente comprometidas com os valores mais elevados da humanidade têm a sua base no mundo concreto da cotidianidade.” (AZANHA, 1990, p. 46)

A vida cotidiana, então, pode ser compreendida como a vida de todo homem, que põe em ação todos os aspectos de sua individualidade e de sua personalidade. É na vida cotidiana que se colocam em funcionamento todos os sentidos e capacidades intelectuais, habilidades manipulativas, sentimentos, idéias e ideologias humanas. Entretanto, segundo Agnes Heller, “o fato de que os homens coloquem todas as suas capacidades em funcionamento determina, naturalmente, que nenhuma delas possa realizar-se por completo de forma intensa.” (HELLER, 1985, p. 17)

No desenvolvimento desta pesquisa, tal observação revela-se importante diante da necessidade de recuperar, no fazer escolar, não só o desenvolvimento da

vida cotidiana em si, mas a reflexão sobre ela, que é justamente o momento em que se pode aprofundar cada um dos aspectos humanos envolvidos no fazer desse cotidiano e que revelam, pois, a complexa relação entre a completude e a superficialidade dos sujeitos envolvidos no processo de construção da escola.

Assim, o estudo do cotidiano só poderá ser considerado relevante se for possível, a partir dele, constituir o que Azanha (1990) chama de “uma ciência do homem”, isto é, se se conseguir superar o nível do registro em si para dele abstrair, ou ainda, para dele construir categorias explicativas do real.

Desse modo, a etnografia não pode ser compreendida como um amontoado de estudos particularizados que não encontram conexão nenhuma com os elementos mais gerais da cultura, da estrutura econômica ou política da sociedade.

Sobre esse aspecto, Frederick Erickson (1989) salienta que na investigação interpretativa os fatos universais interessam ao pesquisador, mas descobri-los se faz por caminhos que não são o de buscar fatores universais abstratos, porém concretos, aos quais é possível chegar estudando casos específicos e comparando-os com outros casos estudados de modo igualmente detalhado.

A etnografia, como um método que permite a aproximação com o cotidiano e o seu estudo, não pode ser confundida com o próprio cotidiano. Ela sempre será um recorte da realidade, com todas as limitações que isso implica. No caso particular desta pesquisa, a preocupação precípua é com a constituição do trabalho coletivo, de modo que o olhar do pesquisador está direcionado para este aspecto tido como central no desencadear das análises.

Contudo, fazer tal delimitação não significa desconsiderar fatos, ações, discursos, etc. que a princípio não pareçam muito relevantes, mas estão presentes no local e no momento histórico pesquisados, porque isso resultaria no ajuste da realidade aos objetivos do pesquisador, sendo que o que deve ocorrer tem justamente outra perspectiva: construir respostas às indagações e não manipular o real para confirmar hipóteses previamente elaboradas. Negar-se a olhar para além daquilo que é o objeto central da pesquisa é negligenciar aspectos que, num primeiro momento, parecem “secundários”, mas que, na construção da análise podem se tornar fundamentais. Por isso, “registrar tudo o que se vê” se apresenta como uma possibilidade para expandir o campo de visão do pesquisador,

alargando os limites de sua seleção. Trata-se “de desafiar a atenção, sabendo que ela não é autônoma.” (EZPELETA, 1989, p. 15)

Este esforço de “alargar a visão” (EZPELETA, 1989), isto é, de enxergar o objeto de estudo com clareza, com rigorosidade e a partir do seu contexto, entendendo-a como parte de um conjunto, revela-se ainda mais importante tomando-se em consideração a afirmação de Norbert Elias (2000) de que não se pode estudar as questões sociológicas apenas sob o ponto de vista do isolamento dos fenômenos sociais, pois, para se realizar uma descrição densa da realidade pesquisada, é preciso não só conhecer o fenômeno estudado mas também todo o entorno no qual ele se insere e se efetiva.

É, pois, nessa perspectiva que mais uma vez a pesquisa bibliográfica e também a pesquisa documental vêm ao encontro da realização deste estudo, na medida em que contribuem para o desvelamento de uma realidade mais ampla na qual a escola pesquisada está inserida. Assim, fazem parte do conjunto de documentos selecionados e analisados:

- O Estatuto dos Profissionais de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo — Leis 11.229/92; 11.434/93; 12.396/97; 13.168/01 e 13.255/01;
- Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo;
- Leis e Portarias e outros documentos que regulamentam e dão as diretrizes de organização e funcionamento das escolas de Educação Básica do Município de São Paulo;
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Título VIII, Capítulo III
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96)
- Projeto Pedagógico da Escola pesquisada

Por fim, no campo etnográfico, apresentar os resultados de uma análise realizada a partir dos dados obtidos em estudo de campo não significa trazer verdades cristalizadas e inquestionáveis. A análise é, em essência, incompleta e as verdades são provisórias e contestáveis. Aliás, este aspecto da etnografia é que possibilita o refinamento do debate entre os pesquisadores (e a sociedade) e pode

ser considerado, por isto, como um dos seus aspectos de maior riqueza. A intenção da pesquisa que ora se apresenta é justamente esta.

O texto está organizado em quatro capítulos. No primeiro e no segundo há um aprofundamento teórico dos conceitos considerados essenciais para a compreensão do tema proposto para a realização deste estudo e nos dois seguintes busca-se analisar os dados obtidos na pesquisa documental e de campo, a fim de se obter um quadro geral da situação de trabalho na escola pesquisada e as possibilidades que se abrem para o desenvolvimento de um trabalho coletivo entre os sujeitos que a compõem. Ao término do texto, as considerações finais retomam as indagações do estudo, num esforço de buscar sintetizar o que foi desenvolvido no seu decorrer.

Capítulo 1

Homem, Estado e Sociedade: conceitos implícitos nos projetos de educação

Antes mesmo de tocar na questão educativa faz-se necessário abordar alguns conceitos fundamentais a ela relacionados. Apreender as concepções de homem, Estado, cultura, sociedade, trabalho, democracia e cidadania auxilia na compreensão do papel que a educação básica tem numa sociedade como a brasileira.

Nesta parte do trabalho esses conceitos serão apresentados de uma forma mais genérica, de modo a fundamentar toda a discussão que se fará nos capítulos três e quatro.

1.1 Trabalho em geral

Todo ser humano, no começo de sua vida, age *naturalmente, por instinto*, tal como os outros animais. Não é da sua vontade agir assim, mas o faz *necessariamente*. Porém, à medida que se desenvolve, vê seus instintos sendo relegados a um plano secundário em suas ações que passam a ser guiadas prioritariamente pela reflexão e pela vontade.

O ser humano é capaz de transcender o campo do meramente natural ou da necessidade e isto se dá pela sua capacidade de criar valores éticos e, a partir deles, estabelecer objetivos. Para alcançar tais objetivos o homem precisa de um meio: o trabalho, que em muito difere do simples ato de apoderar-se das coisas em sua condição natural, pois diz respeito a uma ação que modifica o estado dessas coisas para melhor adequá-las às finalidades humanas. Assim, o processo que configura o homem histórico só se completa quando, criado o valor e estabelecido o objetivo, o homem encontra um meio para atingi-lo e isto se faz pelo trabalho que, como meio adequado a um fim, é mediação entre o valor ético e o objetivo a que o homem se propõe, encontrando-se não mais no domínio da natureza e sim no domínio da liberdade (MARX, 2002).

Ao longo da história o homem foi capaz de criar infinitos valores e estabelecer um sem número de objetivos. Para alcançar esses objetivos criou novos

instrumentos para agir sobre os objetos de trabalho, desenvolveu técnicas de trabalho mais eficientes capazes de produzir mais em menos tempo.

O trabalho, nesse sentido, não é um fim em si mesmo, mas apenas um meio para se alcançar algo desejado e, como tal, o que importa é torná-lo cada vez menos penoso, menos árduo, menos demorado e mais rápido e eficiente. Trata-se de adotar formas que favoreçam ao homem na sua relação com o mundo a ser transformado e que possibilite essa transformação com a utilização do menor esforço humano possível (ORTEGA Y GASSET, 1963).

Nesse processo em que a circunstância é submetida ao homem por meio do trabalho, produz-se o histórico, o que não está dado. O bem-estar, “o usufruir de tudo que o trabalho pode propiciar é o que importa ao homem” (PARO, 2001b, p. 18). Todavia, o que o homem concebe como bom para si hoje não podia ser sequer imaginado pelos seus ancestrais que viveram sob uma organização social e tiveram um acervo cultural menos elaborado do que hoje se tem. Por outro lado, o que para o homem atual significa o bem-estar, já não o será para as futuras gerações, pois esse bem-estar no mundo não é uma grandeza fixa, determinada e finita. Trata-se de uma construção humana, histórica, que sempre está a um passo de ser alcançada e quando se alcança, já não é mais ela o que importa e sim o que está adiante, ainda por alcançar.

Assim, o ser humano tende a *naturalizar* o que é histórico. Quando consegue atingir determinado objetivo e aquilo se incorpora à sua prática do dia-a-dia, o homem cria novos valores e estabelece novos objetivos buscando sempre o supérfluo.

O supérfluo é, pois, o domínio do humano uma vez que só o homem é capaz de se pronunciar diante da natureza e criar valor, fazer julgamentos. Longe de reduzir o supérfluo ao desnecessário, sentido atribuído a essa palavra no senso-comum, aqui o supérfluo é entendido como aquilo que está para além do necessário, que transcende o natural, o que é mais que necessário ou, ainda, o que é verdadeiramente *necessário ao homem como humano-histórico* (ORTEGA Y GASSET, 1963).

Se o necessário é tudo aquilo que envolve o homem no campo da sua não-decisão, daquilo que necessariamente acontece independentemente da sua vontade, que é natureza pura, o supérfluo diz respeito ao que acontece pela vontade

humana, é o campo de sua decisão, é o que o homem busca e por isso é o que faz do homem humano-histórico.

Nesse sentido, o que importa ao homem não é suprir o necessário, mas alcançar o supérfluo, pois esse é o campo que revela a historicidade do homem e a construção de sua liberdade por meio da sua capacidade de transcender a natureza produzindo um mundo humano e se autoproduzindo nesse mundo. Como afirma José Ortega Y Gasset,

“o homem não tem empenho algum por estar no mundo. No que tem empenho é em estar bem. Somente isto lhe parece necessário e todo o resto é necessidade somente na medida em que faça possível o bem-estar. Portanto, para o homem somente é necessário o objetivamente supérfluo [...] As necessidades biologicamente objetivas não são, por si, necessidades para ele. Quando se encontra preso a elas se nega a satisfazê-las e prefere sucumbir.” (ORTEGA Y GASSET, 1963, p. 21)

O ser humano não está alheio e nem é passivo ao seu estado atual e à situação que lhe é colocada. Se assim o fosse, não teria urgência em transformar o mundo e a si próprio. O objeto de sua ação pode ser tanto o mundo natural quanto o mundo social, econômico ou político. Sempre a finalidade da sua ação é a transformação concreta de determinado elemento do universo natural ou social para satisfazer uma necessidade humana, e a ação, sendo consciente, gera, inevitavelmente, uma nova realidade para o homem como ser social.

Nesse processo há períodos em que a sociedade humana se revela mais ativa, com um impulso criador mais acentuado, e outros períodos em que as criações humanas são difundidas e utilizadas até que não supram mais as necessidades do homem histórico, quando então se dá novo impulso criador. O homem, portanto, cria novas técnicas, novos bens materiais e não-materiais permanentemente. Todavia, há momentos em que elas ocorrem num ritmo mais acelerado e outros em que é preciso se adequar às circunstâncias advindas das novas criações humanas.

Para organizar e dar sentido à sua ação a partir dos objetivos que estabelece, o ser humano precisa utilizar racionalmente os meios de que dispõe. É nesse sentido que se pode compreender a atividade administrativa como necessária e exclusiva à vida do homem (PARO, 2000a). É por meio da administração que o

homem encontra possibilidades de organizar recursos, conhecimentos, técnicas, instrumentos e práticas, para alcançar determinado fim por ele mesmo proposto.

Uma vez que a sociedade humana se desenvolve, incorporando novas técnicas, desenvolvendo novas áreas de conhecimento e, como consequência, introduzindo novos campos de ação na divisão social do trabalho, a ação do homem sobre a realidade material e social vai-se tornando mais complexa, tendo que atingir uma multiplicidade de objetivos em instituições diversas com um número cada vez maior de pessoas envolvidas. Tal complexidade exige cada vez mais uma ação humana racional para que se possa alcançar os objetivos propostos no menor período possível e fazendo uso dos recursos disponíveis com precisão e economia.

Nesse caso, é possível pensar que, no âmbito da divisão social do trabalho, haja aqueles que se responsabilizem pela organização do esforço humano coletivo. No processo administrativo, tal coordenação ocupa-se das relações dos homens entre si na consecução de suas atividades.

Entre os homens, dada a característica inteligente de suas ações, é possível dissociar a unidade entre o ato de conceber e planejar, e o ato de executar, sendo que, do ponto de vista da administração em geral, tal fato não tenha em si mesmo um caráter negativo, pois, a unidade entre esses dois elementos pode ser novamente recomposta no grupo ou na sociedade de sorte que o processo seja apropriado em sua totalidade pelos membros envolvidos na consecução de suas partes.

Segundo Paro (2000a), a partir da contribuição teórica de Adolfo Sánchez Vázquez, a prática administrativa pode caracterizar-se por um aspecto mais espontâneo ou mais reflexivo. No primeiro caso, a utilização dos recursos se dá para atender as necessidades mais imediatas que vão aparecendo no decorrer da vida prática do homem. Tem-se uma “consciência prática” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1968) uma vez que se delineia uma finalidade que vai-se alternando no decurso de sua realização para atender às exigências do processo prático.

No segundo caso, não se anula a consciência prática, mas além dela, o homem se situa num processo de reflexão sobre os seus objetivos, os recursos que têm disponíveis e os meios que pode dispor para alcançá-los. Aqui, a administração se aproxima da práxis criadora na qual se tem a “possibilidade de

elevar e organizar racionalmente a produção material de tal maneira que se reduza cada vez mais o tempo de trabalho imposto pela necessidade” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1968, p. 410), aumentando, por sua vez, o tempo livre do homem, aquele que ele pode despendar para o usufruto da cultura, que nesse sentido corresponde a tudo aquilo que foi descoberto, construído e desenvolvido tanto na esfera material quanto imaterial (produção artística, filosófica, literária, etc.) pelo homem. (PARO, 2001b).

Mas, a ação humana transformadora exige, para a sua consecução, objeto e instrumentos de trabalho. Esses constituem os meios de produção do homem. O objeto de trabalho tem como característica fundamental a sua incorporação ao produto final, com nova forma. Os instrumentos, por seu turno, são as ferramentas das quais o homem se utiliza para atuar sobre o objeto de trabalho. Como instrumento, entra no processo com o intuito de possibilitar a ação do homem, mas não para ser incorporado ao produto. Sua característica é a de desgastar-se durante o processo de trabalho.

O homem produz a sua existência pelos meios de produção. Não há como agir sobre a natureza e transformá-la sem ter acesso a eles ou ainda apropriar-se deles e por isso pode-se afirmar, com Karl Marx (2002), que eles constituem as condições objetivas de vida do homem. É pela força de trabalho do homem, isto é, pela energia humana despendida sobre os objetos de trabalho a partir da utilização dos instrumentos de trabalho que os homens constroem a sua existência material.

Entretanto, o homem não se constitui como humano-histórico sem relacionar-se com os outros seres humanos. Essa relação não se dá apenas entre os que estão vivendo num mesmo período histórico como também pelo conhecimento que as gerações mais novas têm sobre a cultura de seus antepassados. Os percursos dos antigos mostram, ao homem contemporâneo, saberes com os quais é possível interagir para continuar a produzir novos elementos da cultura humana. Assim, por exemplo, as técnicas que hoje são consideradas ultrapassadas em algum momento da história foram importantes e representaram um avanço em relação à realidade existente. Essas mesmas técnicas foram também a base de reflexão para que homens de sociedades posteriores viessem a aperfeiçoá-las ou mesmo inventar outras técnicas mais elaboradas e complexas.

Do mesmo modo, deve-se considerar que o “atual” e o “ultrapassado” são elementos que coexistem num mesmo tempo histórico, mas em contextos diferentes das sociedades humanas. Assim, as técnicas que em determinado contexto são úteis e bastante disseminadas, em outros já foram superadas dadas as condições de pesquisa, de acúmulo de conhecimentos e desenvolvimento de técnicas mais modernas.

Nesse processo de criar, inventar, desenvolver, o ser humano produziu um conjunto de saberes e conhecimentos, que pode ser aprendido e apreendido por gerações posteriores, de sorte que estas não precisam reinventar aquilo que já foi descoberto e podem dar continuidade ao processo iniciado pelos seus antecessores. Esse processo de incorporação dos saberes, técnicas, valores, conhecimentos de uma geração por outras é o que possibilita o movimento da história do homem num sentido de construção sempre mais complexa.

Do ponto de vista da produção material da existência humana, todas as organizações sócio-econômicas tiveram ou têm algum grau de divisão social do trabalho⁴, mas, à medida que a sociedade se torna complexa, maior se torna essa divisão, fazendo com que cada um, a partir de sua produção individual, tenha acesso à produção de todos os outros membros da sociedade (MARX, 2002). Em outras palavras, quanto maior a divisão social do trabalho, menor a porção da vida de cada um que é realizada diretamente. Tal fato revela o caráter radicalmente social do homem histórico.

Esse caráter radicalmente social do homem histórico também é lembrado por Peter Berger e Thomas Luckman (1983), que afirmam ser a “auto-produção do homem” um empreendimento necessariamente social. Para esses autores, o ambiente humano só pode existir pelos homens em conjunto, “com a totalidade de suas formações sócio-culturais e psicológicas” (1983, p. 75). Desse modo pode-se afirmar que não há homem que se torne humano ou que produza um ambiente humanizado no isolamento, na solidão. O isolamento, para o homem, significa tirar dele o que há de mais característico da sua condição humana: a sua própria condição humana, o ser humano-histórico.

⁴ A divisão social do trabalho contém, necessariamente, a divisão técnica, pois se coloca como uma necessidade técnica. Uma vez que não é possível produzir-se sozinho, o homem só se produz em colaboração com o outro. Desse modo, a divisão social do trabalho e a divisão técnica do trabalho se interpenetram.

1.2 Trabalho na sociedade capitalista

Na sociedade capitalista a divisão social do trabalho ganha uma forma diversa daquela que diz respeito à organização do trabalho humano em geral. Nessa sociedade, é pela propriedade dos meios de produção que se dá a divisão social do trabalho com a distribuição dos diferentes trabalhos entre os diversos produtores independentes que se confrontam no mercado como possuidores de mercadorias distintas (MARX, 2002).

Aqui as relações sociais se dão como relações materiais entre pessoas pelo fato de que essas relações estão obscurecidas no processo de compra e venda de mercadorias. No mercado não existem relações diretas entre pessoas já que elas são sempre mediadas por coisas, isto é, por produtos do trabalho. Mas estes aparecem como produtos apenas. As relações de trabalho não são explicitadas. Marx chama a isso de fetichismo, explicando que

“a forma mercadoria e a relação de valor entre os produtos do trabalho, a qual caracteriza essa forma, nada têm a ver com a natureza física desses produtos nem com as relações materiais dela decorrentes. Uma relação social definida, estabelecida entre os homens, assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas.” (MARX, 2002, p. 94)

Por outro lado, como a outra face da mesma moeda, as coisas é que dominam o campo das relações sociais entre as pessoas e determinam essas relações (MARX, 2002). Se, na esfera da produção, a princípio, reina a liberdade dos produtores independentes, no mercado, os produtos do trabalho acabam por determinar aquelas relações. Assim, somente pelas relações que a troca estabelece entre os produtos gerados pelo trabalho e, por meio destes, entre os produtores individuais, é que os trabalhos privados se configuram como membros do trabalho social em seu conjunto. Por isso, para os produtores, as relações sociais entre seus trabalhos privados aparecem como realmente são, “como relações materiais entre pessoas e relações sociais entre coisas, e não como relações sociais diretas entre indivíduos em seus trabalhos.” (MARX, 2002, p. 95)

Diante desse quadro, pode-se afirmar que o que Marx chama de “produtores independentes”, porque fazem seus produtos numa esfera privada de produção, são na verdade, “dependentes” de toda uma rede de relações que se

estabelece no processo de circulação da mercadoria. Segundo Isaak Illich Rubin, “a troca de bens influencia a atividade de trabalho das pessoas; a produção e a troca representam elementos inseparavelmente vinculados, ainda que específicos, da reprodução.” (RUBIN, 1987, p. 24)

Todavia, quando se trocam mercadorias a partir de uma igualação de seus valores econômicos não é possível saber o tipo nem o grau de relação e de exploração da força de trabalho que as geraram, ou seja, não se identifica pelo produto acabado, em que condições e intensidade a energia humana foi utilizada sobre ele.

O valor, no sentido econômico tal qual exposto neste subitem, é a propriedade da mercadoria de ser produto do trabalho humano abstrato, isto é, aquilo que tem na essência de todo trabalho humano, abstraídas as particularidades de cada trabalho concreto (MARX, 2002). O trabalho abstrato tem como pressuposto o dispêndio de energia (seu caráter fisiológico), mas é fundamentalmente um elemento social, pois “pressupõe uma determinada forma social de organização do trabalho numa economia mercantil.” (RUBIN, 1987, p. 159) Portanto, o trabalho humano abstrato dá a substância do valor da mercadoria e esse valor pode ser medido pelo tempo de trabalho. Contudo, não diz respeito a um tempo de trabalho útil, privado, singular e sim ao tempo médio socialmente necessário de produção. Logo, quando igualam suas mercadorias, como valores, para trocá-las, seus produtores estão igualando seus trabalhos diferentes, de acordo com sua qualidade comum de trabalho humano.

Nessa sociedade, grande parcela da população encontra-se expropriada dos meios de produção que se concentram nas mãos de poucos, dos detentores do capital⁵. Nessa condição estabelece-se uma relação de dependência e submissão dos que não são proprietários aos que têm a posse desses meios de produção.

É por isso que esses detentores do capital – os capitalistas – encontram no mercado uma outra classe despossuída dos meios de garantir-lhes a própria

⁵ O capital é trabalho morto (dos meios de produção que têm trabalho já incorporado) que se reanima sugando o trabalho vivo (da força de trabalho). O tempo em que o trabalhador trabalha é o tempo durante o qual o capitalista consome a força de trabalho que comprou. (Marx, 2002, p. 271) O capital é formado de duas partes: uma soma em dinheiro gasta com os meios de produção (capital constante), e outra despendida com a força de trabalho (capital variável). O capital tem como característica o impulso de valorizar-se, de criar mais-valia, mas isso só é possível pela utilização da força de trabalho, pois só o trabalho agrega novo valor à mercadoria.

sobrevivência e que tem como única mercadoria a dispor a sua força de trabalho⁶, vendo-se obrigada a vendê-la ao capitalista, pois só assim procedendo terá acesso aos meios de produção para produzir a sua própria existência.

Marx afirma ironicamente a este respeito que a esfera da circulação ou troca de mercadorias

“dentro da qual se operam a compra e a venda da força de trabalho, é realmente um verdadeiro paraíso dos direitos inatos do homem. Só reinam aí liberdade, igualdade, propriedade e Bentham. Liberdade, pois o comprador e o vendedor de uma mercadoria — a força de trabalho, por exemplo — são determinados apenas pela sua vontade livre [...] Igualdade, pois estabelecem relações mútuas apenas como possuidores de mercadorias e trocam equivalente por equivalente. Propriedade, pois cada um só dispõe do que é seu. Bentham, pois cada um dos dois só cuida de si mesmo. A única força que os junta e os relaciona é a do proveito próprio, da vantagem individual.” (MARX, 2002, p. 206)

Para o capitalista interessa comprar a força de trabalho porque os meios de produção, que constituem o capital constante, só reproduzem o valor neles incorporado, mas não geram valor novo, que é característica exclusiva da força de trabalho (capital variável)⁷.

Quer o capitalista comprar essa mercadoria — a força de trabalho — pelo seu valor para que ela lhe possibilite a valorização do capital. Por seu turno, ao trabalhador interessa a venda de sua força de trabalho para garantir a sua sobrevivência tendo acesso aos meios de produção.

A força de trabalho é, em *potencial*, uma qualidade e uma quantidade indeterminada cujos modos de utilização são infinitos. O que vai determinar os limites de sua materialização são os fatores naturais (os limites biológicos do corpo humano), os fatores subjetivos dos trabalhadores (que são os seus possuidores) e as condições sociais objetivas sob as quais vivem e trabalham.

O valor da força de trabalho é determinado pelo tempo de trabalho socialmente necessário à sua produção e reprodução o que é o mesmo que garantir a existência do indivíduo que é seu possuidor. Para manter-se, o indivíduo precisa

⁶ Força de trabalho aparece destacada do seu detentor — o trabalhador. É importante ter claro que trabalhador não é força de trabalho, mas o seu possuidor ou veículo.

⁷ Segundo Marx, capital constante é “a parte do capital que se converte em meios de produção, isto é, em matéria-prima, materiais acessórios e meios de trabalho, [que] não muda a magnitude do seu valor no processo de produção” e capital variável é “a parte do capital convertida em força de trabalho, [que] muda de valor no processo de produção. Reproduz o próprio equivalente e, além disso, proporciona um excedente, a mais-valia.” (Marx, 2002, p. 244-245)

de certa quantidade de meios de subsistência, quer dizer, precisa de alimentação, roupa, moradia, remédios, etc.

Tais meios de subsistência podem mudar de acordo com as condições físicas de cada país ou depender de fatores sociais, políticos ou econômicos, pois se trata de um produto da história dos homens, das negociações estabelecidas entre eles, dos seus valores e julgamentos.

Todavia, sejam quais forem os determinantes históricos e morais envolvidos na determinação do valor da força de trabalho, o que se tem em qualquer sociedade capitalista é a necessidade do trabalhador pôr-se em ação por um tempo determinado. A esse tempo de trabalho realizado para a produção e reprodução da força de trabalho Marx (2002) dá o nome de tempo de trabalho necessário.

Também em qualquer sociedade, o trabalhador é capaz de produzir um quantum superior ao necessário para a sua sobrevivência — um excedente —, que pode ser continuamente ampliado dado o caráter consciente da força de trabalho humana que faz com que se produzam condições sociais e culturais capazes de aumentar continuamente sua própria produtividade.

Na sociedade capitalista a produção desse excedente não pertence àquele que o gera, mas ao capitalista que adquire direito sobre o valor-de-uso da força de trabalho e, conseqüentemente, sobre aquilo que é produzido por ela.

Ao afirmar isso é importante esclarecer que o valor-de-uso é a propriedade que qualquer objeto tem de ser útil ao homem. Trata-se de uma propriedade intrínseca do objeto: ele vale pela sua qualidade útil, por aquilo a que serve. No caso da mercadoria, como se trata de um produto do trabalho humano, o seu valor-de-uso também é a sua propriedade de ser útil ao homem. Mas além do valor-de-uso, toda mercadoria pode ser entendida do ponto de vista do seu valor-de-troca e do seu valor.

O valor-de-troca expressa uma relação que se estabelece entre pessoas, é a propriedade que toda mercadoria tem de poder ser trocada por outra, é a *forma* do valor. Não se trata, como é o caso do valor-de-uso, de um caráter intrínseco da mercadoria, isto é, não está na mercadoria o seu valor-de-troca, pois ele só se dá na relação com outras mercadorias. As mercadorias podem ter infinitos valores de troca (um caderno pode ser trocado por cinco canetas, ou por seis borrachas, ou

por uma camiseta, ou por um CD, etc.) e estes não têm a ver com os seus valores-de-uso, apesar de que para serem trocadas elas precisam ter determinado valor-de-uso, não para o seu produtor e sim para outros (valor-de-uso social), que estarão no mercado e para os quais a mercadoria precisa ser útil, isto é, para aqueles que serão seus consumidores. Assim, o valor-de-uso é pressuposto do valor-de-troca, ou nas palavras de Marx (2002), é seu veículo material.

Nesse modo de produção não interessa reduzir a jornada de trabalho ao tempo de trabalho necessário, pois se o trabalhador só trabalha o necessário para a sua sobrevivência não dá ao capitalista o que ele mais deseja da força de trabalho quando a adquire: a mais-valia, a possibilidade de por meio da força de trabalho valorizar o capital. A jornada de trabalho precisa prolongar-se para além do tempo de trabalho necessário, para produzir mais valor, que será apropriado pelo capitalista. Esse é o impulso do capital de crescer constantemente pela exploração da força de trabalho, uma vez que só ela é capaz de criar mais-valia, de colocar mais valor num trabalho morto (meios de produção).

1.3 Trabalho coletivo na sociedade capitalista

Marx (2002), em sua análise sobre o modo de produção capitalista, interessa-se pelo trabalhador coletivo e o vê como elemento fundamental para o processo desse modo de produção.

Segundo ele, a produção capitalista começa efetivamente quando um número considerável de trabalhadores se encontra sob a dependência de um mesmo capital particular, fazendo com que o processo de trabalho amplie a sua escala de produção e o fornecimento de produtos em maior quantidade. Nessa perspectiva, trabalho coletivo poderia ser entendido como a soma dos trabalhos individuais. Embora o trabalho concreto de cada um difira mais ou menos do tempo de trabalho socialmente necessário⁸, o conjunto de trabalhadores empregado

⁸ Tempo de trabalho socialmente necessário é “o tempo de trabalho requerido para produzir-se um valor-de-uso qualquer, nas condições de produção socialmente normais existentes e com o grau social médio de destreza e intensidade do trabalho”. (Marx, 2002, p. 61). É determinado pelo nível de desenvolvimento das forças produtivas e da força de trabalho. Esse tempo não é igual a uma média entre o produtor mais “eficiente” e o menos “eficiente”. Mas pode se aproximar tanto do trabalho de produtividade média, quanto do trabalho de maior ou menor produtividade. Trata-se, na verdade da produtividade mais difundida de um dado ramo de produção (Rubin, 1987).

realiza seu trabalho nessa média social. Quando o capitalista compra a força de trabalho, põe inúmeros trabalhadores sob seu comando e simplifica o processo de trabalho por intermédio da divisão técnica⁹, anula as diferenças individuais porque dispõe cada trabalhador naquilo em que possui maior destreza. Aqui não importa se os trabalhadores se tenham ajudado no processo de produção ou se toda a conexão existente entre seus trabalhos consista apenas em trabalharem para o mesmo capitalista. Portanto, o “coletivo”, no modo de produção capitalista, não diz respeito a um esforço conjunto de pessoas que perseguem determinada finalidade e que para isso desenvolvem uma ação consciente e integrada.

No processo de trabalho capitalista organizado sob a forma coletiva o resultado do trabalho de um é o ponto de partida para o trabalho de outro, provocando uma dependência direta dos trabalhos e dos trabalhadores entre si, o que obriga cada um a só empregar o tempo necessário à sua função. Por causa disso, tem-se uma continuidade, uniformidade, regularidade, ordenamento e intensidade de trabalho que não se alcançam no trabalho individual, como no caso do artesão, por exemplo. As lacunas no dia de trabalho deixam de existir ou pelo menos diminuem consideravelmente à medida que diminuem as mudanças de operação por parte dos trabalhadores. O capitalista se beneficia com o aumento da produtividade, isto é, com a crescente intensidade do trabalho ou com a queda do dispêndio “improdutivo” (que não gera mais-valia, fim último do modo de produção capitalista) da força de trabalho. Em outras palavras, o tempo gasto com a passagem do trabalhador de uma fase à outra no processo de produção é drasticamente reduzido quando se mantém o operário num único tipo de atividade. Além disso, o trabalhador especializa-se em sua tarefa, sendo capaz de produzir mais em menor tempo, o que também diminui o tempo gasto para a produção.

Assim, o trabalhador torna-se aleijão em nome do capital, pois não encontra possibilidades de desenvolver suas múltiplas capacidades, tornando-se um objeto da máquina (MARX, 2002). Em outras palavras, mutila-se, pois o seu trabalho parcial é transformado em “profissão eterna”. Acontece, pois, a completa

⁹ A expressão “divisão técnica”, no contexto da produção capitalista configura-se de modo diferente da divisão técnica que se dá no contexto da divisão social do trabalho de modo geral. Aqui, divisão técnica refere-se àquela que se sobrepõe dentro da empresa de modo mistificado, isto é, como elemento explicativo dos feitos do capital, que não revela, dessa forma, as razões econômicas, sociais e políticas que engendram as suas práticas.

inversão na qual o objeto de trabalho, que é meio de produção, passa a ser o sujeito do processo com a incorporação dos conhecimentos produzidos pelo homem, e o trabalhador, que é sujeito, passa a ser objeto, instrumento da própria máquina, trabalho vivo consumido pela máquina.

Note-se que a cooperação do trabalhador coletivo no capitalismo está fundada na divisão técnica do trabalho, que é mecanismo para aumentar a produtividade deste, portanto, difere de divisão social do trabalho. Enquanto a última se caracteriza por serem os produtores independentes donos das mercadorias que levam ao mercado, a primeira se caracteriza pelo fato de que nenhum trabalhador produz mercadorias, mas apenas partes dela.

O trabalho coletivo, do ponto de vista do capital, tem a ver com a economia dos meios de produção porque barateia as mercadorias. Comparando-se com uma soma igual de jornadas de trabalho individuais, isoladas, a jornada de trabalho coletiva produz maiores quantidades de valor-de-uso e reduz, por isso, o tempo de trabalho necessário para a produção de determinado produto.

Dessa forma, o trabalho coletivo na sociedade capitalista pressupõe uma concentração dos meios de produção e um grande número de trabalhadores “livres” dispostos a vender sua força de trabalho ao capital. “Essa forma social do processo de trabalho se revela um método empregado pelo capital para ampliar a força produtiva do trabalho e daí tirar mais lucro.” (MARX, 2002, p. 388)

Esse mecanismo coletivo de produção, composto de numerosos trabalhadores parciais, pertence ao capitalista. A produtividade que decorre da combinação dos trabalhos aparece como produtividade do capital, que submete ao seu comando e à sua disciplina os trabalhadores e cria uma graduação hierárquica entre eles.

Na fábrica moderna, a força de trabalho tem de acompanhar o movimento do instrumental. É a máquina que coloca os trabalhadores a seu serviço de sorte que esses perdem, concretamente, a sua condição de sujeitos, tornando-se complementos vivos (força de trabalho que cria valor) de um mecanismo morto (que tem valor cristalizado, que transfere esse valor, parcialmente, ao produto à medida que se desgasta, mas que não cria valor novo). Assim, além do seu caráter técnico que é o de possibilitar o aumento da produtividade do trabalho, a

maquinaria tem, no sistema capitalista, a função de tirar dos trabalhadores o controle sobre o seu próprio trabalho.

Para o trabalhador, aceitar essa condição de trabalho é uma questão de sobrevivência, dada a expropriação dos meios de produção. Todavia, a sua insatisfação com relação a tais condições é crescente uma vez que se encontra sob a submissão constante de normas e rotinas pré-estabelecidas por terceiros. Por isso é necessário ao sistema criar mecanismos que desloquem o interesse de camadas cada vez mais amplas da população para outros setores em que possam encontrar oportunidades de escolha. No sistema capitalista, o mundo do consumo é o que oferece ao trabalhador esse espaço de “liberdade”, mesmo que essa não seja verdadeiramente autêntica, pois segue, mais uma vez, aos interesses do capital. Mas também no mundo do consumo, grande parcela da população não consegue ter acesso aos bens oferecidos pelo mercado em razão das suas precárias condições de vida.¹⁰

Por seu turno, a administração, que de modo geral serve para organizar e dar direção à ação do homem ajudando-o a utilizar racionalmente os recursos que têm disponíveis para o alcance dos objetivos a que se propôs, ganha sentido completamente diverso nesse tipo de relação social.

A administração capitalista tem em vista a efetivação da valorização do capital e para isso utiliza-se do mecanismo de controle do trabalho, que se torna mais importante toda vez que certo número de trabalhadores se encontra em atividade para determinado ramo da produção material. Isso porque o trabalhador expropriado e explorado, quando se encontra com outros em situação idêntica, pode engendrar um processo de crítica e resistência ao domínio exercido pelo capital. O controle imposto pela administração capitalista busca neutralizar tal resistência e criar mecanismos para a perpetuação da exploração do trabalhador. Todavia, mesmo sob condições de permanente controle por parte da administração capitalista, a contradição entre a apropriação privada dos meios de produção e o desenvolvimento das forças produtivas gera as possibilidades de crítica, de

¹⁰ O mercado tem sido bastante “criativo” com relação à inserção de parte da população de baixa renda no mundo do consumo, abrindo-lhe possibilidades de adquirir os bens de consumo por meio do parcelamento do seu preço total. Entretanto, nas situações de parcelamento, outros problemas são criados para a própria população que paga, pelo produto que adquire, não só o seu preço de mercado, como também as correções e os juros mensais do período em que permanece pagando o produto.

resistência e até mesmo de rupturas com alguns aspectos do sistema que oprime os trabalhadores.

Tomando a forma de gerência (BRAVERMAN, 1987), a administração capitalista tira do trabalhador qualquer possibilidade de decisão sobre o trabalho, ao mesmo tempo em que controla a qualidade dos bens produzidos por ele por meio de mecanismos autoritários ou de motivações, normalmente extrínsecas ao próprio processo de trabalho (bônus, pontuações, etc.)¹¹. De acordo com Maria de Fátima Costa Félix (1984),

“a administração da empresa capitalista assumida pelos gerentes, chefes de departamento e supervisores é diretamente responsável pela manutenção da relação social que se estabelece entre o capitalista e o trabalhador. A função da administração é, portanto, de exercer pleno controle sobre as forças produtivas, o que ocorre desde o planejamento do processo de produção até o controle das operações executadas pelo trabalhador.” (FÉLIX, 1984, p. 35)

A separação entre o processo de estabelecimento de um conjunto coordenado de ações visando à consecução de determinados objetivos e o de tornar efetivas as prescrições estabelecidas pelos grupos idealizadores das empresas tem sido desenvolvido ao longo da história do modo de produção capitalista, mas ganhou uma dimensão bem mais ampla com Taylor, que influenciou fortemente na técnica de intensificação do trabalho.

Segundo Harry Braverman (1987), na concepção de Taylor a gerência não podia deixar ao trabalhador qualquer decisão sobre o trabalho, devendo efetuar o controle de toda atividade desenvolvida, sendo ela simples ou complexa. Assim, a fiscalização exercida sobre as atividades dos trabalhadores e sobre o produto de seu trabalho para que não se desviem das normas preestabelecidas é o que tem de fundamental em todos os sistemas gerenciais, principalmente a partir de Taylor.

Nesse contexto não há espaço para a existência de uma práxis criadora (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1968), isto é, de uma práxis que permita ao trabalhador o enfrentamento das necessidades ou das situações que o seu trabalho lhe impõe por meio da criação de novas soluções e sua conseqüente generalização e repetição enquanto resposta adequada às questões que lhe engendraram. O processo dinâmico e interligado entre práxis criadora e práxis reiterativa (SÁNCHEZ

¹¹ Tais mecanismos também são produzidos nos sistemas de ensino. No capítulo três voltar-se-á a este assunto tratando especificamente da realidade encontrada na rede municipal de ensino de São Paulo.

VÁZQUEZ, 1968), que diz respeito justamente à criação, de um lado, e da ampliação do que já foi criado, do outro, é cindido radicalmente.

Com a separação entre concepção e execução, tirou-se dos trabalhadores a possibilidade de reflexão sobre a sua própria atividade prática, que se caracteriza, então, como uma práxis reiterativa em que se evidencia um rompimento entre a consciência e a mão. Desse modo, “ao separar a mão da consciência, o trabalho em cadeia nada mais faz do que aprisionar a mão humana, escravizá-la e alterar assim radicalmente seu destino como laço de união entre o homem e as coisas, entre a consciência e a matéria.” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1968, p. 269)

Nesse contexto, o interesse do trabalhador pelo produto que realiza não se apresenta como algo determinante do processo de trabalho, pois a própria condição de submissão do trabalhador ao capital em virtude da sua necessidade de sobrevivência o obriga a produzir bens que podem ter a sua qualidade controlada pela gerência (PARO, 2001c). Assim, mesmo que ocorra desperdício de tempo ou recursos, o “alcance da qualidade do produto é sempre possível e sempre detectável pelo exame de suas propriedades” (PARO, 2001c, p. 44). É certo também que como o desperdício de tempo e de recursos não interessa ao capitalista, a gerência moderna tem buscado desenvolver mecanismos para motivar os funcionários das empresas.

A administração capitalista, exerce uma função política importante para os que desejam manter a ordem social vigente. Vista como exercício do poder por intermédio de um quadro administrativo, que atua como mediador entre os que detêm o poder de decisão e os que não o detêm, o processo administrativo contribui para a reprodução das relações sociais de mando e submissão e das relações entre capital e trabalho na empresa capitalista. Todavia busca-se ocultar esse caráter político da administração capitalista tentando apresentar a sua racionalidade como “necessidade ‘natural’ ao bom funcionamento das instituições” (ARROYO, 1979, p. 39)

É preciso, pois, atentar para o caráter social e político da administração tal qual ele se apresenta na sociedade capitalista e ter claro que não se trata de um processo neutro e puramente técnico. Por outro lado, não se pode desconsiderar todo o conhecimento adquirido pela teoria e prática da administração ao longo da história. A utilização desse conhecimento, subvertendo os fins autoritários e

conservadores do seu uso na sociedade capitalista, pode contribuir para o desenvolvimento de ações humanas voltadas para fins democráticos.

Os aspectos que serão ressaltados ao longo deste estudo, tendo em vista a construção de um trabalho coletivo que possibilite o aprofundamento das relações democráticas dentro da escola pública passam pelo diálogo na construção dos projetos político-pedagógicos no seio das instituições escolares; pela tomada de decisão a partir de um processo de debate entre os membros de todos os segmentos que compõem o universo escolar, respeitando-se a decisão da maioria; pela coerência da gestão com o que foi decidido pelo coletivo e com o processo de democratização mais amplo da sociedade; e, pela vigilância, avaliação e controle da efetivação das ações.

1.4 Estado, democracia e cidadania: elementos para compreender a educação

De acordo com Norberto Bobbio, um ponto recorrente que percorre a história do pensamento político é o de entender o Estado

“como ordenamento político de uma comunidade, [que] nasce da dissolução da comunidade primitiva fundada sobre os laços de parentesco e da formação de comunidades mais amplas derivadas da união de vários grupos familiares por razões de sobrevivência interna (o sustento) e externas (a defesa).” (BOBBIO, 2001, p. 73)

O Estado representou, pois, na sua origem, o desenvolvimento de uma estrutura mais complexa capaz de enfrentar os desafios de uma comunidade mais numerosa e com uma divisão social do trabalho mais complexa, de modo que essa comunidade pudesse não só encontrar os meios de sua sobrevivência interna como também se afirmar diante de outras comunidades e se defender em situações de ameaça.

Já o Estado Moderno surge historicamente com o processo da formação dos Estados Nacionais na Europa por volta do século XVI. Contudo, é possível encontrar a idéia moderna de Estado em escritos de séculos precedentes, o que confirma o caráter processual do desenvolvimento desse conceito bem como a sua constituição histórica.

Nicolau Maquiavel (1996), é, sem dúvida, um nome importante dentre os que escreveram sobre o tema. Em sua obra, preconiza as ações do príncipe para conquistar, manter e ampliar os seus domínios de Estado, não se utilizando da força bruta por si mesma, mas principalmente valendo-se da sabedoria no uso dessa força.

Ao longo de seu texto, Maquiavel (1996) expõe os aspectos da formação e da conservação do poder soberano. Dessa forma, aconselha o príncipe, mas também informa o povo sobre o funcionamento do Estado, dando-lhe instrumentos de uma “educação política”.

Também Thomas Hobbes (1974), John Locke (1994) e Jean Jacques Rousseau (1973) produziram importantes reflexões sobre o tema. Um conceito importante desenvolvido por esses pensadores e que lhes colocam em posições diferenciadas para a compreensão da formação do Estado político é o conceito de “Estado de Natureza”.

Em Hobbes (1974) quando os homens se encontram no domínio da natureza, no qual não existe lei civil para controlar os indivíduos, o que reina é a liberdade de cada um em usar seu próprio poder para a preservação de sua vida de acordo com seu próprio juízo e razão. Porém, esse estado de natureza pode levar a um estado de guerra quando um homem tenta submeter outro homem ao seu poder absoluto. De acordo com o autor, seja pela competição, pela necessidade de segurança ou pela busca da glória e da honra, os homens estão sempre envolvidos em disputas uns com os outros.

Para que essa condição do Estado de Natureza possa ser controlada ou regulada é que surge o Estado, um “poder comum” estabelecido por um “pacto” entre os homens que passam a ter regras para o seu convívio em sociedade.

Em Locke (1994), no domínio da natureza o que há de mais importante para o homem é a própria vida, de modo que para defendê-la toda ação é válida, independentemente de aspectos éticos. Mas contrariamente a Hobbes (1974), o Estado de Natureza não é entendido como um estado permanente de guerra e sim de liberdade.

Para Locke (1994) a formação de um poder político representa a negação do “Estado de Natureza” e o direito de fazer leis para preservar o “bem público, a

propriedade¹², a República”. Para ele, a formação da sociedade civil e do Estado representa o surgimento de uma sociedade justa e equitativa em contraposição ao caos que o estado de natureza poderia desencadear pela falta de um contrato que estabelecesse regras comuns de convivência e respeito à propriedade uns dos outros.

Rousseau (1973), por seu turno, apresenta uma visão do Estado de Natureza que difere tanto de Locke (1994) quanto de Hobbes (1974), pois compreende o homem em estado natural como aquele que não tem julgamento moral, isto é, sem bondade e sem maldade. Assim, o homem não é corrompido, na visão de Rousseau, pela natureza, mas pela posse da propriedade e pela formação da sociedade civil.

Rousseau criticava o Estado por entender que apresentado como benéfico a todos, ele era, na verdade, uma criação das classes dominantes para assegurarem sua posição hegemônica e preservarem a desigualdade social e política. Por isso Rousseau pretende minimizar esse aspecto negativo do Estado ao propor que com a existência de um contrato social entre os homens, estes passam a ser parte integrante e ativa do corpo social, sendo soberanos que expressam sua vontade, como corpo coletivo, transformada em lei. Assim, os homens que dispõem de sua liberdade quando se encontram em sociedade, tornam-se livres pela obediência às leis que expressam a vontade geral.

Genericamente, os intelectuais iluministas estavam interessados em um novo conceito de homem que pudesse servir como base para a proposição de uma organização do Estado diferente da que existia. O liberalismo defendia os direitos individuais e a ação do Estado de acordo com o “bem comum”. Nos séculos XVII e XVIII isso representou um avanço pois se buscou romper com a situação anterior na qual as relações entre os indivíduos eram definidas acreditando-se na existência de uma autoridade sobre-humana.

¹² Para Locke a terra e o que dela faz parte em seu estado natural pertence ao homem. Este, pelo seu trabalho justifica a propriedade do que consegue produzir bem como da terra que utiliza para isso. Mas o “limite da propriedade de cada um está na sua existência sem desperdício” (Locke, 1994, p. 100), pois se alguém guarda para si mais do que precisa e para isto toma um tanto de terra maior do que o que seria necessário, priva outrem do direito de propriedade da terra para dela tirar os frutos de seu sustento. Dessa forma, o direito de propriedade é compreendido por Locke como direito à própria vida. Além disso, sendo o direito de propriedade definido pelo trabalho humano, não cabe nessa compreensão a idéia de herança, pois o filho não trabalhou para ter o que é de seu pai, tendo que trabalhar para também garantir o seu direito de propriedade.

No século XIX, Marx apresenta o Estado como uma estrutura que se constitui nas relações sociais concretas, ou seja, como a produção e o produto de determinadas relações entre os homens em um espaço e período históricos.

Para Marx, na sociedade capitalista, o Estado tem assegurado e reproduzido “a divisão da sociedade em classes”, garantindo a “dominação dos proprietários dos meios de produção sobre os não-proprietários, sobre os trabalhadores diretos” (COUTINHO, 1994, p. 19).

Desse ponto de vista, o Estado não pode ser entendido como a encarnação da “vontade geral” da sociedade, mas como o defensor dos interesses de alguns grupos privados. Assim, o Estado tende a fortalecer o poder de quem possui os meios de produção e limitar a organização das camadas sociais desprivilegiadas que devem se submeter aos interesses das classes dominantes.

No atual contexto, marcado pela globalização da economia, no qual o aspecto político do capital se revela mais fortemente, vem-se reduzindo, cada vez mais, a autonomia dos Estados nacionais. Para atender às exigências da “economia global” e tendo que responder a organismos internacionais sobre o andamento de sua economia, o Estado encontra dificuldades para responder à população sobre questões internas, principalmente de ordem social, e o mais grave, num momento em que as demandas por educação, saúde, segurança, transporte público, moradia, emprego, etc. vêm aumentando. Aos poucos a credibilidade do Estado diminui e diante da população o seu caráter regulador é colocado em xeque. Com isso, aumentam os casos de corrupção, de sonegação de impostos, de contrabando e de tráfico de influências (FERREIRA, 1993).

“Diante da impossibilidade de satisfazer às necessidades prementes da população, resta ao governo impor-se, para poder se manter no poder. Essa posição pode ser feita de diferentes formas: pela clássica ditadura, ficando evidente o poder coercitivo do Estado; ou veladamente, de forma não militarizada, através dos aparelhos burocráticos. Na malha fina da burocracia, esgotam-se as energias humanas; é, talvez, um dos recursos mais eficazes para camuflar a violência do Estado. O aumento do autoritarismo se faz então pela combinação de microdespotismos burocráticos e ineficácia do Estado.” (FERREIRA, 1993, p. 158)

Mas, se é verdade que o Estado atende aos interesses das classes hegemônicas na sociedade, é também verdade que isso não significa a estagnação

da sociedade de uma vez para sempre, como se não houvesse movimentos na contramão dessa realidade. O conceito de Estado, entendido em seu sentido amplo, tal qual proposto por Antonio Gramsci (1978) possibilita avaliar esse outro lado da questão: o Estado não é só a estrutura para a conservação do *status quo*; ele pode ser também o organismo pelo qual se poderá alcançar a transformação social.

Gramsci (1978) distingue duas esferas no seio da superestrutura: a "sociedade política" e a "sociedade civil". Na primeira, tem-se o conjunto de aparelhos pelos quais as classes dominantes detêm e exercem o privilégio exclusivo legal ou de fato da violência, os chamados “aparelhos coercitivos” do Estado (governo, tribunais, exército, polícia). Na segunda, tem-se o conjunto das instituições responsáveis pela representação dos interesses dos diferentes grupos sociais, bem como pela elaboração e difusão de suas ideologias (o sistema escolar, as igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, os meios de comunicação, etc.). Em seu sentido restrito, Estado corresponderia ao conceito gramsciano de “sociedade política” enquanto que em seu sentido amplo a esfera da “sociedade política” inclui funções que são da “sociedade civil” e *nesse sentido* o Estado seria sociedade política mais sociedade civil.

Há diferenças a serem consideradas entre essas duas esferas do Estado em sentido amplo. Em primeiro lugar, enquanto que no âmbito da sociedade civil as classes buscam exercer sua hegemonia pela conquista de aliados para os seus projetos a partir do consenso, no âmbito da sociedade política ocorre uma dominação fundada na coerção, uma vez que os aparelhos de Estado permitem a imposição da vontade daqueles que detêm o poder.

Em segundo lugar, as duas esferas distinguem-se por sua “materialidade social”. Os aparelhos coercitivos de Estado constituem os portadores materiais da sociedade política cujas determinações devem ser cumpridas tendo em vista que o seu não cumprimento acarreta a aplicação de sanções. Por outro lado, os portadores materiais da "sociedade civil" são os "aparelhos privados de hegemonia" para os quais a adesão é voluntária. Essa característica da sociedade civil torna-a relativamente independente diante do Estado em sentido estrito, mas importantíssima como parte integrante das relações de poder da sociedade (GRAMSCI, 1978).

Hegemonia e coerção são as duas faces da mesma moeda, ou seja, existem concomitantemente em qualquer tipo de Estado moderno e não são coisas completamente separadas uma vez que, mesmo em um sistema hegemônico, a classe dirigente controla somente classes auxiliares e aliadas que lhe servem de base social, utilizando-se dos aparelhos repressivos de Estado, para controlar as classes que lhe fazem oposição. Assim, “a hegemonia jamais é total e um mesmo grupo pode ser ao mesmo tempo dirigente e dominante.” (PORTELLI, 1977, p. 69). Porém, o fato de um Estado ser menos coercitivo e mais consensual, ou vice-versa, dependerá sobretudo do grau de autonomia relativa de cada esfera. “E essa predominância, por sua vez, depende não apenas do grau de socialização da política alcançado pela sociedade em tela, mas também da correlação de forças entre as classes que disputam a ‘supremacia’.” (COUTINHO, 1994, p. 57)

É, pois, a partir das questões que se apresentam sobre a socialização da política e da correlação de forças entre as classes no seio da sociedade que se pode aludir os conceitos de democracia e cidadania, tão anunciados nas sociedades modernas ocidentais.

No Brasil, com o fim do Regime Militar e a abertura política nos anos 1980 a democracia ganhou ênfase no discurso dos sucessivos governos que ocuparam o poder e administraram a máquina estatal nos seus diversos níveis (federal, estadual e municipal).

Contudo, a ampla gama de interpretações e a falta de precisão no uso do conceito de democracia torna necessária a explicitação do conceito tal qual ele será utilizado ao longo deste texto.

O que inicialmente pode-se afirmar é que “ao proclamar a soberania popular, a igualdade de todos na formulação das leis e na constituição do governo, a teoria democrática moderna [...] proclamava, em princípio, a socialização da política e do poder.” (COUTINHO, 1994, p. 74-75)

Como consequência dessa socialização, a “publicidade dos atos de governo” é uma condição necessária à democracia, pois permite “ao cidadão conhecer os atos de quem detêm o poder e assim controlá-los” e porque a “publicidade é por si mesma uma forma de controle, um expediente que permite distinguir o que é lícito do que não é.” (BOBBIO, 2000, p. 42)

Todavia, a publicidade não é vista, pelos que detêm o poder, sempre como necessária e positiva. Prova disso é a freqüente recorrência ao argumento da complexidade dos assuntos de Estado para a população leiga que dificilmente os entenderia (BOBBIO, 2000).

Como socialização da política e do poder, a democracia se coloca como um mecanismo tanto do reconhecimento das demandas de diferentes setores da sociedade quanto da afirmação desses diferentes grupos, na medida em que eles se organizam e exigem políticas e ações do Estado para atender as suas necessidades.

Sendo o Brasil um país que historicamente teve no seio do Estado os representantes das elites sociais — os latifundiários e os empresários das grandes corporações capitalistas —, deve-se ter em consideração que,

“há assim uma contradição antagônica entre a socialização da política e a apropriação privada ou grupista do poder, similar à que existe entre a socialização das forças produtivas e a propriedade privada dos meios de produção. E isso por uma razão clara: dado que os interesses burgueses são minoritários na sociedade, quanto mais pessoas lutarem (e de modo consciente e organizado) pelos seus próprios interesses, tanto mais a dominação burguesa correrá perigo. *Se o liberalismo de participação restrita foi, em dado momento, a forma adequada para a afirmação da dominação burguesa, a democracia de massa que se vai construindo a partir das lutas populares é, a longo prazo, incompatível com o capitalismo.*” (COUTINHO, 1994, p. 78) [grifos do autor]

Assim, chega-se à situação de que a política brasileira, mesmo tendo como base os princípios democráticos, ainda não conseguiu se efetivar como verdadeiramente democrática já que predominam os interesses de sujeitos e grupos privados no poder em detrimento do “interesse comum” da sociedade.

Por outro lado, a democratização do Estado, apesar de ser importante, não resulta na democratização da sociedade como um todo. Se é verdade que a socialização da política pode ter reflexos positivos na organização das demais instituições públicas (escolas, creches, hospitais, centros de cultura etc.) e privadas (família, empresas, instituições de ensino etc.) erigindo nelas a possibilidade de uma nova organização da vida coletiva e da tomada de decisões, também é verdade que esse processo não se dá como puro reflexo de um sobre o outro ou num período muito reduzido. Como afirma Bobbio, “pode muito bem existir um Estado democrático numa sociedade em que a maior parte das instituições, da

família à escola, da empresa aos serviços públicos, não são governadas democraticamente.” (BOBBIO, 2001, p. 156)

O que aqui se tem como primordial é a compreensão da democracia como uma construção paulatina e contínua. Além disso, o regime democrático é dinâmico estando sempre em transformação para atender às exigências que as condições históricas da vida em sociedade criam para os seus membros. E, por fim, sendo colocada sob a lógica do consenso, o que indicará a existência de uma sociedade verdadeiramente democrática é a existência não só da decisão hegemônica, mas o seu oposto e o respeito pelos sujeitos com proposições contrárias às majoritárias. Como afirma Bobbio,

“a liberdade de dissentir necessita de uma sociedade pluralista, uma sociedade pluralista permite uma maior distribuição do poder, uma maior distribuição do poder abre as portas para a democratização da sociedade civil e finalmente a democratização da sociedade civil alarga e integra a democracia política.” (BOBBIO, 2000, p. 77)

Paro (2002) também coloca em questão a compreensão difundida de democracia como “governo do povo ou governo da maioria”, e propõe o alargamento da compreensão do tema a partir da inclusão, nos processos de discussão, dos “mecanismos, procedimentos, esforços e recursos que se utilizam, em termos individuais e coletivos, para promover o entendimento e a convivência social pacífica e cooperativa entre sujeitos históricos.” (PARO, 2002, p. 15)

Nessa perspectiva, o conceito de democracia alarga-se em direção a uma compreensão das suas finalidades, que não é o atendimento, em última instância, dos interesses da maioria, mas de elementos que possibilitem a convivência ética de todos, de uma coletividade, o que significa considerar também aqueles que não compartilham da mesma proposição majoritária. Além disso, desloca-se a discussão do terreno estrito do conteúdo em si da democracia para o terreno mais amplo que se revela pela compreensão das formas pelas quais esse conteúdo democrático se dá. Pois uma vez que os meios não devem contrariar os fins, o conteúdo da democracia só pode se efetivar quando os meios para alcançá-lo também são democráticos, isto é, quando se garantem mecanismos, procedimentos, espaços e recursos democráticos.

Adentrando na questão da forma de democracia, se representativa ou direta, deve-se considerar que o fato de termos uma democracia política representativa não implica a supressão da democracia direta e sempre que possível seria de grande valor, inclusive como forma de educação político-democrática, possibilitar a deliberação de assuntos “do interesse comum” por parte de todos os cidadãos sem intermediários.

A construção de um Estado democrático, bem como a democratização da sociedade, passa pela ampliação dos espaços nos quais cada cidadão possa exercer a sua cidadania por meio da participação e da decisão tomada conscientemente. Assim, “se se deseja apontar um indicador do desenvolvimento democrático, este não pode mais ser o número de pessoas que têm o direito de votar, mas o número de locais, diferentes dos locais políticos, nos quais se exerce o direito de voto” (BOBBIO, 2000, p. 68).

Numa sociedade democrática, mas dividida em classes sociais, o conceito de hegemonia desenvolvido por Gramsci (1978) revela-se de fundamental importância para a compreensão das relações de poder. De acordo com esse autor, a hegemonia diz respeito à posição dominante de determinada classe social em um dado momento histórico, no qual ela exerce o controle ideológico de outra classe ou do conjunto de classes da sociedade. Este “domínio” ocorre pela disseminação da visão de mundo dessa classe essencial e pela sua assimilação por todo o conjunto da sociedade.

Cabe a um grupo de “intelectuais orgânicos” a elaboração da ideologia da classe hegemônica que deve se transformar em “concepção de mundo”. Isso acontece quando um outro grupo de intelectuais se responsabiliza pela difusão da “estrutura ideológica” da classe dominante no interior das organizações da sociedade civil.

De acordo com Marilena Chauí (1980), a eficácia da ideologia numa sociedade de classes depende da sua capacidade de produzir um imaginário coletivo no qual os indivíduos são capazes de se localizar, de se identificar e de se reconhecer, legitimando a divisão social de forma involuntária. “Pode-se dizer que uma ideologia é hegemônica quando não precisa mostrar-se, quando não necessita de signos visíveis para se impor, mas flui espontaneamente como verdade igualmente aceita por todos.” (CHAUÍ, 1980, p. 25)

Para que a sociedade possa desenvolver a democracia e fortalecê-la, é importante que também as classes desprivilegiadas economicamente possam formar sujeitos capazes de elaborar e divulgar sua ideologia, criando debates com as ideologias já difundidas pelas classes privilegiadas e que, por esse debate, faça surgir novas propostas para toda a sociedade.

Há, sobre esse processo, alguns aspectos importantes. Em primeiro lugar, constituir, no seio das classes economicamente desprivilegiadas, intelectuais orgânicos pressupõe uma educação para a democracia, sensibilizando os cidadãos para as questões políticas, econômicas e sociais do país e do sistema econômico do qual a sociedade brasileira faz parte.

Essa educação para a democracia deve ocorrer em todos os setores da sociedade, pois quanto mais ampla a vivência democrática, mais os sujeitos encontram instrumentos, saberes, relações que contribuem para a sua própria formação.

Mas, apesar de desejável a ampliação dos espaços de educação democrática, os processos pelos quais a educação se faz em muitos dos espaços não encontram mecanismos de controle, inclusive porque a sua ocorrência se dá no âmbito das instituições privadas da sociedade (como nas empresas, nas famílias, nas igrejas etc.). Cabe, pois, às instituições públicas e, principalmente às escolas, a responsabilidade de estimular e desenvolver ações com esse propósito.

Somente a partir de uma educação com essa perspectiva é que se poderá alcançar uma participação maior das classes trabalhadoras na vida política do país. Se é verdade que tal participação já existe e não deve ser subestimada, também é verdade que ela ainda está muito aquém do nível democrático que a sociedade brasileira precisa atingir.

Todavia, quando se releva o papel da educação nesse processo, não se está supondo apenas o seu sentido restrito de “transmissão de conhecimento” e sim o seu sentido amplo, em que se aprende não apenas pelo discurso pedagógico, mas principalmente pela teoria e pela prática pedagógica, pelos exemplos que os educadores fornecem aos educandos e vivenciam com eles dentro das escolas. Toma-se, pois, a educação para a democracia a partir da formação dos cidadãos, pois a primeira pressupõe a existência do segundo. De acordo com Paro,

“a cidadania, como síntese de direitos e deveres, constitui-se fundamento da sociedade democrática [...] Embora vital, não basta haver regras que regulem pelo alto, fazendo o ordenamento jurídico-político da sociedade. É preciso que cada indivíduo pratique a democracia. Daí a relevância do exercício concreto e cotidiano da cidadania: só há sociedade democrata com cidadãos democratas.” (PARO, 2001b, p. 10)

A princípio a cidadania parece ser o que há de mais importante para garantir a equanimidade entre sujeitos diferentes no seio de uma sociedade. Por ela busca-se fazer com que todos, independentemente de suas condições financeira, social, política, etc., possam ter os mesmos direitos e deveres no contexto social, agindo sob os mesmos princípios, tendo que responder de acordo com regras que valem para todos os membros da sociedade. A cidadania teria como finalidade a identidade social dos indivíduos e a mediação deles com determinado Estado. De acordo com Nilda Teves Ferreira, a cidadania “é um duplo na identidade do homem. Na esfera individual, cada um é único e inigualável; na esfera pública, cada um é um cidadão, teoricamente igual a todos os outros assim considerados.” (FERREIRA, 1993, p. 20)

Roberto da Matta ilustra essa situação na seguinte passagem de sua obra “A casa e a rua”:

“Deixo de ser um homem de meia-idade, deixo de ter um nome de família e uma cor; deixo de ser natural de um dado local geográfico e de ter determinada profissão. Acabo também com minhas predileções e singularidades para me tornar uma entidade geral, universal e abstrata, dotada [...] de igualdade e dignidade. Sugiro que é preciso *aprender a ser isso que se chama de ‘cidadão’ e de ‘indivíduo’*.” (DA MATTA, 2000, p. 69) [grifos do autor]

Assim, além de não ser uma característica natural do homem, exigindo dele um aprendizado, a cidadania também não existe abstratamente. Ela se faz em determinado contexto político, social, econômico e cultural, por um lado, sendo determinada por esse contexto e, por outro, respondendo dinamicamente as exigências históricas dos sujeitos.

No Brasil, de acordo com Ferreira (1993), o controle da política por grupos privados e até mesmo por determinadas famílias teve influências negativas sobre a idéia de universalização da cidadania. Uma das consequências disso, segundo a autora, é a ocupação do poder público pelo poder privado e o alinhamento do Estado aos interesses desses grupos privados que ocupam o poder público. “Disso

resulta a extrema dificuldade de se ter aqui um sistema burocrático que atenda aos princípios da impessoalidade e possa servir ao cidadão com lisura. A mistura entre a esfera pública e a esfera privada é até hoje muito forte.” (FERREIRA, 1993, p. 208)

De acordo com Da Matta (2000), a unidade básica da sociedade brasileira está fundada nas relações entre famílias e grupos de parentes e amigos; trata-se, pois, de uma sociedade marcada pela heterogeneidade, pela complementaridade e pela hierarquização. Numa sociedade assim caracterizada, a noção de cidadania sofre uma espécie de desvio, pois o indivíduo — cidadão — isolado fica à margem das relações capazes de “destacar pessoas ou grupos” e lhes conferir reconhecimento.

Não sendo reconhecido entre as famílias ou grupos de relações, o cidadão brasileiro passa a ser “o sujeito por excelência das leis impessoais (e universais)” (DA MATTA, 2000, p. 72), enquanto que as redes de relações possibilitam aos seus participantes uma espécie de não submissão às mesmas leis, justamente por terem um status diferenciado:

“A obediência às leis configura na sociedade brasileiras uma situação de pleno anonimato e grande inferioridade. Normalmente é um sinal de ausência de relações e são as relações — repito — que permitem revestir uma pessoa de humanidade, resgatando-a de sua condição de universalidade que é dada nos papéis de ‘cidadão’ e de ‘indivíduo’.” (DA MATTA, 2000, p. 82)

Para que esse desvio com relação à compreensão da cidadania no Brasil possa ser corrigido seria necessário que cada sujeito compreendesse e vivenciasse a sua experiência social tal qual proposto por Paro:

“A ação do indivíduo diante dos demais indivíduos deve ocorrer de tal modo que, para preservar seus direitos (como direitos de indivíduo e não como privilégios de pessoa), sejam preservados também os direitos dos demais indivíduos. Assim agindo, o indivíduo estará considerando também seus próprios deveres.” (PARO, 2001b, p. 10)

Nesse sentido, mais uma vez, deve-se insistir no fato de que a cidadania e, conseqüentemente, a democracia, são frutos de um processo de educação da sociedade como um todo, em seus vários espaços, inclusive na escola.

Não é a escola que garantirá a “conversão” para a cidadania, pois isso se faz inclusive pela luta travada pelas classes sociais em garantir seus direitos

fundamentais à vida, ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, ao lazer e à cultura, etc. em outras instituições sociais além da escola. Mas é também na escola que se deve desenvolver a consciência dos sujeitos quanto a esses direitos seus e de todos os outros que com ele formam a sociedade.

Tendo em vista a importância da escola sobre a formação do cidadão, o Estado se apresenta como um dos interessados e como um dos responsáveis por essa instituição. Numa sociedade capitalista em que o Estado se encontra atrelado aos interesses de grupos econômicos privilegiados, um dos objetivos do Estado com relação à educação seria a manutenção da “estabilidade social, questão vital para consolidar sua dominação”. (EZPELETA, 1989, p. 56)

Assim, “as políticas estatais mantêm e delimitam a instituição escolar. Sua intencionalidade traduz-se em normas para conduzir e unificar a organização e atividades da escola.” (EZPELETA, 1989, p. 58) Isso se dá pela definição de conteúdos, pela atribuição de funções, pela organização do sistema de ensino de forma hierarquizada, pela organização dos espaços a fim de diferenciar e controlar as atividades desenvolvidas, tudo isso tendo em vista a definição das relações sociais dentro da escola, no seu entorno e até mesmo após a escolarização de cada um dos sujeitos.

Mas se para o Estado a educação tem essa perspectiva de manutenção do *status quo* (e nisso se associa à busca das camadas populares pela formação escolar para atender às exigências de qualificação impostas pelo sistema produtivo, questão de sobrevivência material), para os sujeitos das classes desprivilegiadas é, ao contrário, a “possibilidade de superar a exploração e de transformar a trama de relações que define seu modo de existir na sociedade.” (EZPELETA, 1989, p. 56)

Quando essa possibilidade é pensada individualmente ou por grupos isolados, podemos defini-la como nível “egoístico-passional”, conceito gramsciano referente ao interesse meramente corporativo ou singular no qual cada indivíduo ou grupo isolado está preocupado com as suas questões econômicas imediatas.

Todavia, quando tal possibilidade aparece como um objetivo comum da classe trabalhadora, que já não se mobiliza apenas para alcançar benefícios pontuais dentro do sistema, mas busca, isto sim, a transformação desse sistema que lhe coloca numa situação de exploração e submissão, acontece a passagem do nível “egoístico-passional” ao nível ético-político em que têm lugar as relações de

hegemonia e predomina o interesse geral sobre o interesse privado (GRAMSCI, 1978). É aqui que a escola, não como “aparelho ideológico do Estado” (ALTHUSSER, 2001), mas como instrumento nas mãos das camadas populares pode colaborar na sua formação ético-política, propiciando condições para que ela tome consciência de sua situação de submissão e para que possa romper com essa situação. Diante desse quadro fica claro o papel político da educação.

Capítulo 2 - A educação para a continuidade ou para a transformação

“Eu já sabia que a rapaziada não aprovava a convicção intelectualizada de que as crianças só podem amar e apreciar quem se relaciona com elas amorosamente, quem as trata com carinho. Já havia muito tempo que eu me convencera de que o maior amor e o maior respeito por parte das crianças, pelo menos de crianças como as da nossa colônia, são demonstradas para com outro tipo de pessoas. Aquilo que nós chamamos de alta qualificação, conhecimentos nítidos e seguros, capacidade, arte, mãos de ouro, poucas palavras e total ausência de pose, disposição constante para o trabalho — eis o que mais fortemente atrai as crianças.”
(MAKARENKO, Poema Pedagógico, vol I, 1987, p. 225)

A educação, correspondendo ao processo de socialização e formação das novas gerações tem em si um aspecto essencialmente político e por isso há de se considerar que no seio da sociedade diferentes grupos colocam sobre a formulação de suas diretrizes os elementos que julgam mais significativos, seja para que a escola, como instituição responsável pela educação formal, atue como instituição responsável pela perpetuação das relações sociais, seja para que ela se responsabilize pela formação de sujeitos capazes de engendrar transformações na estrutura da sociedade.

O objetivo deste capítulo é fazer uma análise sobre esses dois caminhos que se apresentam para a educação, lembrando que como se trata de uma discussão ampla e complexa, privilegiou-se alguns aspectos sobre o tema, que nem de longe pretende-se esgotar.

2.1 Uma educação para perpetuar o sistema

A organização do modo de produção capitalista perpassa sobremaneira as relações que se estabelecem no interior da escola e tem importante significado na forma como o trabalho é organizado e levado a cabo. Não se trata de considerar o trabalho da escola como capitalista do ponto de vista econômico — isto porque, apesar de se dar num sistema desse tipo, o trabalho da escola (da escola pública) não é pago com capital e não gera mais-valia¹³ — porém do ponto de vista político porque está subordinada politicamente a esse sistema.

¹³ O processo de produção de mais-valia consiste no valor excedente criado pela força de trabalho e que é apropriado pelo capitalista, que compra a força de trabalho pelo seu valor diário e a faz

Mas há também, no caso brasileiro, outros elementos sociais e culturais que marcam a estrutura do sistema educacional e perpassam pela organização física e material das escolas bem como pela formação inicial e contínua dos educadores e, conseqüentemente, dos educandos. Dentre elas pode-se lembrar a enorme influência da Igreja na história da formação do sistema escolar no Brasil, bem como um ideário criado pelas elites em torno de uma suposta “qualidade do ensino” que foi perdida com a democratização do acesso e que precisa ser restabelecida.

No que diz respeito à escola que serve para perpetuar o sistema capitalista, alimenta-se uma idéia de existência de oportunidades para todos. Todavia, isso é desmentido por fatores da própria ordem social. Para os profissionais da escola isso se dá pela desvalorização da profissão (especificamente os professores), por meio de uma formação de pouca qualidade, condições de trabalho ruins e baixa remuneração. Para os usuários, mesmo conquistando o direito de acesso ao ensino fundamental, a permanência na escola ainda constitui um desafio, pois tanto as condições sociais quanto a estrutura e organização escolares acabam, no decorrer do processo, expulsando parte significativa dos alunos e, conseqüentemente, as suas famílias da escola. Desse modo, o efeito, para a maioria, é a sensação de fracasso e, como não se tem uma visão ampla sobre as desigualdades de condições na estrutura social, as pessoas criam uma idéia de culpa individual pela sua situação, o que reflete na sua auto-estima.

Num sistema interessado na perpetuação da estrutura social, imposta por uma classe hegemônica, o sistema educacional tem a função de garantir a “transmissão hereditária do poder e dos privilégios, dissimulando sob a aparência da neutralidade o cumprimento desta função.” (BOURDIEU e FREITAG, 1977, p. 18)

Como afirma Mariano F. Enguita, era (assim como ainda é) preciso educar as novas gerações,

“mas não demasiadamente. O bastante para que aprendessem a respeitar a ordem social, mas não tanto que pudessem questioná-la. O suficiente para que conhecessem a justificação de seu lugar nesta vida, mas não ao ponto de despertar

trabalhar para reproduzir esse valor (trabalho necessário) e ainda criar um valor excedente. Trata-se, portanto, de um processo de prolongamento da jornada de trabalho para além do tempo de trabalho necessário.

neles expectativas que lhes fizessem desejar o que não estavam chamados a desfrutar.” (ENGUITA, 1989, p. 112)

Diante desse quadro, um dos aspectos que se coloca de forma relevante nessa escola tradicional, do ponto de vista da perpetuação da organização social vigente, é a imposição ao aluno da ordem, da disciplina, da obediência, do respeito à hierarquia. Esse aspecto acaba ganhando grande notoriedade nos conteúdos e nos métodos de ensino, bem como nos horários de recreio, nas entradas, saídas e trânsito de alunos para as diferentes atividades dentro da escola. Assim, desde o começo da vida escolar estará o aluno sendo socializado para o disciplinamento necessário no mundo do trabalho e nas relações sociais hierarquizadas constituintes de sociedades como a brasileira. Trata-se, de fato, de uma preparação para a vida, mas do ponto de vista da submissão de uma parte dos indivíduos aos grupos econômica e politicamente dominantes. A passagem de Celestin Freinet expressa bem o que essa escola faz com as crianças:

“A proprietária de uma granja moderna explicava-nos: a nossa criação, no fundo, se assemelha a uma escola — é dividida em classes: estes pintinhos arrepiados, que acabam de sair dos ovos da incubadora, encontram-se nesta primeira sala aquecida ou superaquecida.

À medida que crescem, dividimos as gaiolas e os mudamos de sala. Cuidamos especialmente da alimentação, adaptada a cada idade e ci-en-ti-fi-ca-men-te estudada, com vitaminas caríssimas!

Em tempo mínimo, os frangos crescem e engordam. Daqui vocês podem ouvi-los, nas últimas salas, brigando e piando, como crianças num recreio pequeno demais para as suas folias.

E se fugissem? - pergunta uma criança [...] Não tem perigo: se por acaso saíssem da gaiola, não poderiam andar nem encontrar alimento. São preparados para ficar onde estão, bicando a papa e à espera da faca do sangrador...” (FREINET, 1996, p. 44)

Todavia, as práticas escolares que se prestam a essa finalidade muitas vezes não são realizadas pelos educadores conscientemente, como sua ação deliberada. Também eles vivenciaram e ainda vivenciam esse mesmo processo em sua trajetória de vida pessoal e institucional e reproduzem com os educandos um saber e uma cultura que estão incutidos neles próprios.

A questão do disciplinamento não ocorre apenas no processo de formação das crianças e dos jovens, pois tomando o sistema de ensino do ponto de vista de seus profissionais as relações de mando e submissão também estão fortemente

presentes. Em primeiro lugar porque os educadores de hoje foram socializados nesse mesmo modelo de escola e por isso acabam por reproduzir as suas experiências quando do exercício de sua profissão. Depois, porque o próprio sistema de ensino encontra-se organizado hierarquicamente, reduzindo cada um ao seu papel, isto é, estritamente à função que cada um desempenha na organização do ensino.

O fato de estar numa posição de submissão dentro do sistema escolar, seja como aluno submetido aos profissionais da educação, sejam estes submetidos aos postos mais altos da hierarquia do sistema educacional, gera sobre a imagem de si mesmo uma sensação de impossibilidade de tomar decisões autonomamente, devendo estar constantemente sob a tutela de alguém.

Os professores se encontram num processo de alienação (separação), mesmo que seja parcial, dos meios de produzir o seu trabalho. A história de vida desses educadores e a sua formação inicial insuficiente fazem com que se acomodem aos modelos educacionais tradicionais (muitas vezes que fizeram parte do processo de escolarização dos próprios educadores) ou aos planos de ensino ditados pelos livros didáticos que servem a grupos dominantes da sociedade sem a consideração crítica sobre o seu caráter ideológico e político e sem a observância da adequação desses modelos e planos ao que as ciências da educação têm descoberto sobre o processo de desenvolvimento e aprendizado infantis, organização da escola, filosofia da educação, metodologias, etc.

Ademais, recebem as determinações das unidades administrativas do sistema de educação: as cartilhas, os projetos, as orientações tornam-se uma imposição de trabalho para os profissionais da escola, mesmo porque junto com eles tem-se criado mecanismos externos de controle da atividade educativa, tais como os sistemas de avaliação do ensino por parte dos governos estaduais e federal que se fundamentam em aspectos externos ao processo de desenvolvimento da atividade pedagógica. Há também os aspectos referentes à carreira do magistério que, disciplinam e controlam o trabalho docente por meio de benefícios e punições de cunho administrativo. E, por fim, há mecanismos criados por outros setores da sociedade, tal qual ocorre com o programa da Revista Nova Escola “Professor nota 10”, que buscam delimitar o trabalho do professor e das instituições escolares nos moldes daquilo que afirmam ser uma “educação de

qualidade”, mas que muitas vezes atendem a interesses de determinados grupos sociais que não os da maioria da sociedade que realmente constitui os usuários das escolas públicas.

Não quer isso dizer que toda ação do Estado seja negativa em si mesma. É função do Estado elaborar as diretrizes gerais da educação bem como orientar e dar condições materiais e humanas para que as escolas possam levar a termo tais diretrizes. Todavia, faz-se necessário um diálogo maior daqueles que elaboram as políticas públicas de educação com setores da sociedade que estão diretamente ligados ao trabalho educativo ou que de alguma forma apresentam preocupação com a questão educativa. Sem esse diálogo amplo, o que acaba acontecendo é a aproximação do Estado com alguns setores da sociedade que, por sua condição privilegiada, encontram mais facilmente canais de comunicação com os governos. É nesse sentido que o Estado passa a atender aos interesses de grupos hegemônicos e perpetuar o sistema social vigente.

Essa alienação do trabalho também perpassa pelos outros grupos da escola. Uma vez que o trabalho pedagógico é entendido como aquele desenvolvido em sala de aula pelos professores com os alunos e, no máximo, pelo coordenador pedagógico com os professores, deixa-se os demais profissionais da escola alheios à discussão do ensino, pois suas funções não são vistas como educativas.

A divisão do trabalho na escola configura-se a partir da perspectiva de uma divisão técnica do trabalho, tendo a segregação e a especialização¹⁴ dos trabalhadores suas características mais acentuadas no contexto escolar. O afastamento do diretor das questões propriamente educativas, por exemplo, é um aspecto relevante da divisão do pedagógico e do administrativo. Ademais, o trabalho pedagógico também se encontra cindido quando cada professor só cuida da sua área de conhecimento sem atentar para o conjunto das atividades de ensino que objetivam a formação do educando.

É fato que a organização da escola é algo complexo e que em certa medida exige, para a consecução do trabalho educativo, algum grau de divisão do trabalho desde que a questão pedagógica se coloque como o elemento norteador das ações de todos os membros da unidade escolar e que essa divisão do trabalho não se

¹⁴ O termo especialização aqui utilizado tem o sentido de parcelar, de restringir e não de especializar-se, de aprofundamento teórico-prático.

imponha no sentido segregador dos trabalhadores e usuários da escola como menos ou mais capazes em função do “cargo” que ocupam. Todavia, a divisão do trabalho hoje observada nas escolas não se caracteriza sob essa perspectiva. Ela é, isto sim, reveladora de uma estrutura hierárquica, que cinde o administrativo do pedagógico tratando estes dois elementos como não correspondentes de um único processo e mostrando uma estrutura de poder que segmenta os canais de comunicação entre os trabalhadores e os usuários da escola levando a uma prática educativa atomizada, que em muito contribui para a perpetuação da escola tal qual se encontra.

Essa fragmentação da ação docente na escola básica deve-se, em grande medida, à própria formação recebida pelos professores em seus cursos de graduação que apostam cada vez mais em conteúdos culturais específicos de suas áreas de estudo num processo de formação profissional muito “especializado”. Esse tipo de ensino acadêmico acaba por desconsiderar o valor que o trabalho e o conhecimento tem socialmente, facilitando a dissimulação dos “interesses econômicos e políticos de muitas linhas de investigação e de aplicação do conhecimento.” (SANTOMÉ, 2001, p. 28)

Tal fragmentação deve-se também à organização do sistema escolar, pois mesmo que, ao longo de sua formação acadêmica ou durante a sua formação continuada, o educador tenha acesso a leituras e experiências que lhe possibilitem uma consciência mais crítica da escola e da educação, a sua prática não vai ser alterada apenas por este motivo. Se a escola em que o professor leciona tem a mesma organização da escola que ele frequentou como aluno, ele tende a agir do mesmo modo que os seus professores agiram com ele. Portanto, o que se faz necessário é, acima de tudo, mudar estruturalmente a escola e todo o sistema de ensino, uma vez que a atual organização desse sistema leva-nos ao que Paulo Freire chamou de “educação bancária”, aquela “para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (FREIRE, 1987, p.59). Essa educação tem qualidade apenas do ponto de vista dos objetivos das camadas hegemônicas, ou seja, das classes sociais que nesse momento histórico encontram-se numa posição dominante e exercem o controle ideológico sobre as demais classes da sociedade. A essas classes interessa a perpetuação da condição

de submissão de grande parte da população como meio de se manterem no poder tanto econômico-social quanto político da sociedade.

Nessa perspectiva, a escola tem papel importante no processo de ocultação das contradições sociais e de manipulação das classes trabalhadoras pelas elites. Tal manipulação acontece pela conformação das camadas populares à sua condição, pela naturalização de uma situação de submissão que não é natural, mas histórica e que, como produto da história, não precisa ser eterna, podendo, pela ação dos próprios homens ser transformada e superada. Entretanto, essa transformação não acontecerá seguindo os princípios de uma educação capitalista e sim a partir de um comprometimento com a mudança e com aqueles que podem ser os seus protagonistas: os expropriados dessa mesma sociedade.

Por outro lado é importante considerar que, numa sociedade dividida em classes, nem sempre os interesses dos grupos dominantes são atendidos plenamente pela sociedade como um todo. Há grupos dos setores populares, das classes trabalhadoras, que se movimentam buscando alternativas aos modelos econômicos, políticos, sociais e culturais impostos pelo Estado e pelos detentores do poder econômico e político. E há também processos de resistência nas escolas, tanto por parte dos alunos quanto por parte dos educadores.

No caso dos alunos, essa resistência pode tomar variadas formas: desde o não “cumprimento” das atividades escolares ou a não observância das regras institucionais, num processo de alheamento à vida escolar, até a ações que representem a sua insatisfação como a agressão a professores ou ao prédio escolar.

No caso dos profissionais da educação, a organização em sindicatos e o uso das greves como recurso de luta devem ser lembrados como mecanismos de expressão contra a organização social vigente que impõe determinadas condições e relações de trabalho educativo. Além disso, as próprias práticas dos educadores nas escolas em que atuam muitas vezes são expressão dessa resistência ao não atentarem para as normas que são impostas pelos órgãos centrais do sistema de ensino.

2.2 Uma educação democrática para a construção da cidadania

O pedagogo preparara os seus métodos e estabelecera cientificamente a escada que permite o acesso aos diversos andares do conhecimento;

medira experimentalmente a altura dos degraus, para adaptá-la às possibilidades normais das pernas das crianças; arranjava, aqui e ali, um patamar cômodo para se retomar o fôlego, e um corrimão benévolo amparava os principiantes. E o pedagogo zangava-se, não com a escada, que, evidentemente fora concebida e construída com ciência, mas com as crianças que pareciam insensíveis à solicitude dele.

Zangava-se porque tudo acontecia normalmente, quando ele estava presente, vigiando a subida metódica da escada, degrau por degrau, tomando fôlego nos patamares e segurando no corrimão. Mas se ele se ausentava uns momentos, que desastre e que desordem! (FREINET, Pedagogia do Bom Senso, p. 8-9)

A construção da cidadania pressupõe a apropriação da cultura historicamente produzida para que cada indivíduo possa viver e desempenhar seu papel social à altura de seu tempo e da sociedade em que está inserido (PARO, 2001b).

A sociedade democrática pressupõe a cidadania e necessita de cidadãos ativos, críticos e participativos, que não fiquem indiferentes ao que acontece na sociedade, na política, na economia, nas artes, nas ciências, etc.

Como valores construídos historicamente, tanto a cidadania quanto a democracia devem ser apropriados pelos indivíduos, o que significa dizer que há um processo de educação para que os sujeitos se constituam cidadãos e as sociedades se façam mais democráticas.

Nesse processo deve-se atentar para três aspectos da educação que fornecerão as bases para a compreensão da importância do trabalho coletivo na escola, elemento central deste estudo: a) como atualização do homem histórico; b) como trabalho; e, c) como parte de determinada sociedade.

a) A educação como processo de atualização do homem histórico

O homem histórico constrói a cultura na sua relação com o outro e com a natureza, ou seja, por meio do trabalho, produz um conjunto de práticas, valores, crenças, artes, saberes, hábitos, técnicas, símbolos que dá sentido à sua existência humana. Como produto humano, a cultura é determinada pelas condições e concepções da época na qual o homem se encontra. De acordo com Pérez Gómez, a cultura pode ser definida como

“o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado. A cultura, portanto, é o resultado da construção social, contingente às condições materiais, sociais e espirituais que dominam um espaço e um tempo.” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 17)

Compreendido nesses termos, o conceito de cultura diz respeito a um processo pelo qual um conjunto de práticas sociais e de experiências humanas aos poucos vai-se constituindo em um modo de vida. (CALDART, 2004)

Assim, a cultura é também um ato de autoconstituição humana, porquanto modifica o mundo em volta, a relação do homem com esse mundo se modifica e o próprio homem se transforma. O ser humano, além de produtor, é produto da cultura, pois nela são formados os seus valores, as suas crenças, os seus conhecimentos e os seus quereres.

Por isso, a cultura deve ser entendida como algo sempre em movimento e não uniforme. Ela não é em si mesma uma positividade na medida em que “potencia tanto quanto limita, abre ao mesmo tempo que restringe o horizonte de imaginação e prática dos que a vivem” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 17). Também não é algo que se possa compreender do ponto de vista experimental, em busca de leis que generalizam os acontecimentos e as realizações humanas, mas algo que pode ser interpretado, numa busca de sentidos das teias de significado que se tecem socialmente (GEERTZ, 1989).

Para não começar sempre do zero e fazer ir para adiante a história, cada nova geração precisa se apropriar da cultura produzida pelos seus antecessores. Só assim se atualiza historicamente. Nesse sentido,

“Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas ‘originais’, significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, ‘socializá-las’ por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral.” (GRAMSCI, 1978, p. 13-14)

Quanto mais saber acumulado na sociedade, mais desatualizado nasce o ser humano e maior é a necessidade de atualizar-se. Esse processo de apropriação da cultura, que atualiza o homem histórico, chama-se educação e é, também ela, uma criação humana (PARO, 2001b).

O processo de educar-se pode ser compreendido, tal como afirma Bernard Charlot (2000), sob três perspectivas: a de “tornar-se homem; a de tornar-se membro de uma comunidade” compartilhando os seus valores e inserindo-se nela; e, a de constituir-se como um ser singular. É pela educação que os homens se fazem humano-históricos.

O ser humano não nasce pronto e só a partir da sua relação com o mundo e com os outros se forma, numa busca sempre contínua, pois como lembra Freire (1987), o homem é um ser inconcluso e a educação é, como processo de sua atualização, paulatina e permanente. Além disso, é uma prática em que está presente a inconformidade, isto é, a não aceitação passiva da situação atual na qual os sujeitos se encontram e isso porque, enxergando-se como uma prática política e social, a educação busca comprometer-se com os problemas daqueles que dela fazem parte. É essa característica da prática educativa que a faz objetivar a transformação do educando.

b) A educação como trabalho

Como o trabalho é necessidade humana por meio da qual se transcende do campo da natureza para o da cultura e da liberdade, a educação o pressupõe. Todavia, pressupô-lo não significa ter em vista o mercado de trabalho, já que este é a negação daquela e diz respeito a um modo específico de organização socioeconômica que aliena, explora e faz do homem um não-sujeito.

O mercado de trabalho hoje evidencia o desenvolvimento da sociedade capitalista calcado cada vez mais na ampliação do desejo de valorização do capital. Nesse processo de desenvolvimento, tal mercado depende cada vez mais de trabalho qualificado ao mesmo tempo em que precisa de um número proporcionalmente menor de trabalhadores qualificados.

Com o avanço das forças produtivas, o capital consegue, de um lado, ampliar o campo do trabalho simples, para o qual não é necessária qualquer formação ou apenas uma formação mínima e, de outro, restringir o número de técnicos para desenvolver e operar o sistema de produção. Tal fato, mais uma vez, vem ao encontro dos interesses do sistema, já que representa redução do valor da força de trabalho. Como afirma Marx,

“a desvalorização relativa da força de trabalho, decorrente da eliminação ou da redução dos custos de aprendizagem, redundando, para o capital, em acréscimo imediato de mais-valia, pois tudo o que reduz o tempo de trabalho necessário para reproduzir a força de trabalho aumenta o domínio do trabalho excedente”. (MARX, 2002, p. 405)

De acordo com Gilberto Dupas (2000), “o capitalismo atual é alimentado pela força de suas contradições.” A primeira destas contradições diz respeito à dialética da concentração das principais cadeias de produção versus a fragmentação por meio das terceirizações, das franquias e da informalização. A segunda contradição refere-se à dialética da exclusão de postos formais do mercado de trabalho versus a inclusão da precarização como parte de sua própria lógica.

No caso do Brasil, associado às mudanças do capitalismo mundial, as questões do desemprego e das relações mais precárias de trabalho colocam-se também em decorrência do baixo nível de desenvolvimento econômico do país ao longo dos últimos anos.

Para Viviane Forrester “não é o desemprego em si que é nefasto, mas o sofrimento que ele gera” (1997, p. 10). Segundo a autora, o desempregado de hoje é objeto da supressão do emprego e não mais uma peça de uma marginalização provisória e ocasional que atingia, até tempos atrás, setores específicos da produção.

No campo da educação os elementos característicos da precarização do trabalho também se fazem presentes pela contratação de profissionais por tempo limitado, que lhes retira direitos sociais garantidos aos profissionais concursados. Ou ainda, pela não contratação de pessoal e pela disseminação da idéia de autonomia da escola, que deixa a cada instituição a responsabilidade de completar seus quadros lançando mão, muitas vezes, do trabalho voluntário de membros da comunidade.

Para Forrester (1997), um caminho para a educação seria adotar como meta o oferecimento de uma cultura que atribuísse sentido à presença das novas gerações no mundo, a sua presença humana e as suas possibilidades como humano pela perspectiva de abertura dos campos de conhecimento. Poderia-se afirmar, nessa perspectiva, que o trabalho em educação deveria enfatizar a formação do

homem humano-histórico, incluindo a questão do trabalho como um de seus elementos constituintes, mas sem colocar o mercado de trabalho como sua preocupação fundamental.

Numa outra perspectiva, o da economia política, o objeto de trabalho da educação é o aluno. Ele é o objeto de trabalho que no processo de trabalho educativo vai ser transformado em sua personalidade viva para dar origem a um novo produto: “o ser humano educado”.

O ser humano educado é fruto da educação que se dá nas diferentes instancias da sociedade, desde a família, a religião, os meios de comunicação, os grupos de amigos, os ambientes de trabalho até as instituições sociais voltadas a esse fim específico, nas quais se organizam e se sistematizam as situações de ensino e de aprendizagem.

Para realizar esse processo de trabalho tendo em vista a formação do ser humano educado, o sistema de ensino formal conta com instrumentos de trabalho (material didático-pedagógico, estrutura física dos prédios de ensino, etc.) e força de trabalho (professores, coordenadores pedagógicos, diretores e demais funcionários).

O trabalho é a própria aula, que desse ponto de vista não é o produto da educação¹⁵, mas o processo de realização do seu objetivo, a situação de ensino, ou ainda a atividade mediadora para alcançar o produto da educação: a constituição do ser humano educado (PARO, 2001b), que constrói um aprendizado significativo, apropriando-se do saber produzido e acumulado historicamente, desenvolvendo habilidades e tornando-se capaz de ter uma postura reflexiva e crítica diante das situações que lhes são postas pela sua realidade social. Todavia, trata-se de um produto peculiar, pois continua sendo objeto de trabalho da educação uma vez que precisa continuamente ser atualizado, dada a amplitude e complexidade da cultura que foi e continua sendo produzida pela humanidade.

Em outras palavras, o produto que se espera da escola, diante de todos os avanços das ciências pedagógicas, não é a aula. A escola é produtiva, numa concepção científica, democrática, histórica, se ela consegue produzir o ser

¹⁵ A consideração da aula como produto é resultado de uma concepção tradicionalista do ensino, que por questões mercantis acaba sendo adequado também do ponto de vista capitalista. A aula vem sendo considerada como produto da escola, tradicionalmente, por uma concepção de educação equivocada, que acredita que educação é apenas passagem de conhecimento.

humano histórico que se apropria da cultura (PARO, 2001b). Assim, a responsabilidade pelo ensino é da escola e a função da pedagogia é fazer com que o aluno se faça sujeito. A aula é uma atividade mediadora entre o objetivo da educação e a sua efetivação. Levar o educando a uma elaboração mais complexa dos seus elementos cognitivos, valorativos e atitudinais é o que se pretende no processo de trabalho da educação que visa a formação do ser humano educado. Desse ponto de vista, a qualidade da aula é de grande importância, pois o educando terá melhores condições de se fazer humano-histórico numa condição de aula de boa qualidade, que lhe dê instrumentos para que ele se constitua como tal. Todavia, não há outro parâmetro que meça a qualidade da aula que não seja o alcance do fim da educação. Assim, se o aluno não aprende, mesmo que para o professor a aula dada seja “boa”, do ponto de vista do cumprimento de seus objetivos, ela não o é.

Por outro lado, é necessário observar que o objeto de trabalho da educação, diferentemente de outros ramos de produção material, é também sujeito, senhor de vontade que impõe ao processo de sua transformação uma resistência que não é meramente passiva, mas ativa. Dessa forma, o processo de trabalho educativo não pode se dar à revelia do educando, pois este só aprende se for da sua vontade (PARO, 2001b).

A vontade, por sua vez, é construída na relação do querer e da falta, ou seja, se algo me faz falta, é porque, de alguma forma, eu sinto a necessidade de possuí-la, de usufruir dela. Se ela me é indiferente, não me motiva a alcançá-la. E, portanto, o querer é fruto de uma construção social, cultural e histórica, pois só a relação do sujeito com o mundo e com outros sujeitos a sua volta pode explicar aquilo que lhe faz falta, que é de sua vontade ter, fazer, possuir, construir, etc. Em outras palavras, o ato de vontade é uma construção que depende, inicialmente, de uma mediação com o universo exterior e com outros sujeitos que apresentam ao sujeito o universo de determinada forma e não de outra.

O “querer aprender”, pois, não é uma qualidade natural do homem e sim um valor historicamente produzido e que carece ser desenvolvido em cada sujeito que se educa. Não cabe à escola reduzir o seu trabalho pedagógico à transmissão de conhecimentos, relegando inteiramente aos sujeitos a responsabilidade pelo aprendizado como se a sua função não fosse essencialmente a de levar o aluno a

“querer aprender” e fazer com que ele efetivamente aprenda. Esse é o desafio da escola e a sua questão primeira sempre presente, uma vez que o querer é dinâmico e vivo.

Ser sujeito é a condição central para que alguém aprenda e nesse sentido a escola deve desenvolver o seu trabalho pedagógico de modo a assegurar essa condição do educando. Para garantir essa condição do sujeito não cabe a realização de uma prática educativa autoritária, que coloca o aluno sob a vontade e o domínio dos profissionais da escola.

Como sujeitos também envolvidos no fazer educativo, a vontade desses profissionais é um elemento importante para a construção de práticas escolares significativas, pois é, entre outras coisas¹⁶, essa vontade que pode desencadear um comprometimento dos educadores com a educação por meio da reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido, pela busca de referenciais teóricos e de experiências novas que possam enriquecer a sua prática numa perspectiva mais democrática e histórica.

Assim, levar o aluno a esse querer não se faz pela imposição e sim pela construção paulatina e contínua de situações de aprendizagem significativas para o educando. Considerando-se a diversidade dos educandos, também não é possível estabelecer “receitas prontas” para uma “educação de qualidade”. É no interior das escolas, na convivência diária entre educadores, educandos e pais que se descobrirá, no seio de cada comunidade escolar, aspectos da realidade social que sejam significativos para as crianças e para os jovens a partir dos quais será possível ingressar nos mais complexos elementos da cultura humana.

A falta de conhecimentos sobre a realidade dos educandos, assim como o pseudo-conhecimento (que generaliza as posições do senso comum de que se trabalha com uma comunidade carente, com alunos pobres, com famílias desestruturadas, etc.), a indiferença ou ainda a incompreensão dessa realidade constituem grandes obstáculos na tentativa de construir um trabalho educativo baseado numa relação pedagógica humana e democrática, voltada para a formação de sujeitos autônomos e portadores de conhecimentos significativos que os

¹⁶ Não é verdade que apenas pelo envolvimento dos educadores se faz uma educação melhor. Ela constitui um dos aspectos importantes para a melhoria da educação, contudo há um conjunto mais complexo de fatores a ser considerado.

auxiliem no processo de sua transformação individual e de atuação no seu meio social para superar as contradições nele existentes.

Esse pressuposto do processo de educação de formar e transformar o educando deve considerar sempre que as crianças não esperarão o término da sua vivência escolar para tornarem-se membros da sociedade. Elas já o são, pois têm os seus problemas, as suas experiências, os seus interesses que se unem fortemente ao seu estar no mundo com outros seres humanos, com a sua comunidade. Em grande medida, as crianças quando chegam à escola expressam os seus valores, os seus anseios, os seus projetos que são também os do seu grupo social. Recebê-los criticamente (e não preconceituosamente), com inconformidade (mas sem menosprezo), são passos importantes para a construção de alicerces sólidos do trabalho educativo.

A educação em geral, e a educação escolar como parte daquela, como um “fazer junto”, pressupõe o trabalho coletivo, a ajuda mútua, a troca de idéias, o diálogo, a discordância, o debate. O silêncio, tão benquisto em nossas escolas, tem mais a ver com uma educação negadora da condição do homem como sujeito do que com a possibilidade de sua formação.

“Escola silenciosa é negação da vida e da pedagogia. No silêncio os alunos poderão aprender saberes fechados, competências úteis, mas não aprenderão a ser humanos. Não aprenderão o domínio das múltiplas linguagens e o talento para o diálogo, a capacidade de aprender os significados da cultura.” (ARROYO, 2000, p. 165)

Ao se dar oportunidade aos educandos para que possam expressar seus sentimentos, colocar em movimento as suas idéias e discutir as suas preocupações tem-se efetivamente uma escola viva. Aos professores cabe auxiliar as crianças em seus momentos de dificuldade, animando-as quando dos tropeços, estimulando-as nas tarefas mais árduas e valorizando o seu esforço, as suas iniciativas, e as suas conquistas, por menores que sejam. O trabalho educativo, construído democraticamente, é produtivo porque desencadeia o processo de constituição dos seres humanos históricos e abre os caminhos para a aquisição da cultura como algo dinâmico e vivo.

Parece ser impossível, pois, desenvolver no educando as capacidades de argumentação, de convencimento, de persuasão, de propor mudanças, assim como

as capacidades de ouvir, de respeitar, de dialogar, de conviver com o outro sem que o processo educativo seja ele mesmo um processo democrático, no qual professores e alunos, direção e agentes escolares, coordenação pedagógica e pais de alunos participem, tanto do projeto como de sua realização.

c) A educação como esforço humano coordenado

De acordo com Antônio Cândido (1964),

“A estrutura administrativa de uma escola exprime a sua organização no plano consciente, e corresponde a uma ordenação racional, deliberada pelo Poder Público. A estrutura total de uma escola é todavia algo mais amplo, compreendendo não apenas as relações ordenadas conscientemente mas, ainda, todas as que derivam da sua existência enquanto grupo social. Isto vale dizer que, ao lado das relações oficialmente previstas (que o Legislador toma em consideração para estabelecer as normas administrativas), há outras que escapam à sua previsão, pois nascem da própria dinâmica do grupo social escolar.” (CÂNDIDO, 1964, p. 107-108)

Essa definição da estrutura administrativa da escola salienta o seu caráter em construção, que se deve primordialmente ao fato de que quem está envolvido no processo dessa construção são sujeitos que, nas suas relações, trazem à tona as suas concepções de mundo e de trabalho com a educação.

Tal definição amplia, pois, a questão administrativa para além das amarras que normalmente se colocam a ela com o intuito de conceber a administração como mera forma de imposição de uma autoridade hierarquicamente superior, uma vez que traz ao núcleo da discussão o fato de que ela se constrói também por aquilo que não está dito, pelo fazer cotidiano das unidades escolares, pelo que não é oficial, mas é real nas práticas das escolas.

É a partir dessa compreensão primeira que esse estudo traz uma segunda afirmação: a administração escolar só tem sentido se estiver voltada para a consecução do objetivo maior da educação que é, em linhas gerais, a formação ampla dos educandos, ou seja, o alcance do ser humano educado.

Segundo Paro (2000a), os estudiosos da área de administração escolar buscam estabelecer as diferenças entre empresa e escola no sentido de buscar as especificidades da administração no campo da educação escolar. Lembra este autor

que quatro aspectos são considerados por esses estudiosos: o primeiro aspecto diz respeito aos objetivos dessas duas “empresas” não serem coincidentes, dada a diferença de sua natureza. O segundo aspecto refere-se ao fato de que a empresa busca a produção de um bem material tangível ao passo que o produto da educação não é de fácil identificação e mensuração. O terceiro lembra a característica peculiar da escola de ser uma instituição que presta serviços lidando com o ser humano diretamente; e, por fim, como quarto aspecto, consideram as diferenças existentes no uso da mão-de-obra na empresa e na escola, pois na primeira a mão-de-obra serve à máquina tendo em vista a necessidade do capital de ampliar-se, enquanto que na segunda, a mão-de-obra tem participação relativa mais elevada, tendo em vista a natureza do trabalho aí desenvolvido.

De acordo com Paro (2000a), a questão que se coloca diante dessas abordagens é que elas não rompem com a perspectiva empresarial da administração e da gerência, revelando-se como um processo de “aplicação da administração empresarial na escola”. E, mais grave, encobrem os aspectos políticos, econômicos e sociais da administração, como se ela dissesse respeito apenas a questões de cunho puramente técnico, visando a eficiência da “empresa escolar”.

Se se entende que a natureza da escola não é simplesmente diferente da natureza da empresa capitalista, mas sim oposta à ela, na medida em que visa a formação do humano-histórico, e este só se constitui pela não-dominação, faz-se necessário romper com essa perspectiva empresarial da administração escolar. “Uma administração escolar que pretenda promover a racionalização das atividades no interior da escola deve começar por examinar a própria especificidade do processo de trabalho que aí tem lugar.” (PARO, 2000a, p. 136)

A competência do administrador escolar não diz respeito ao caráter puramente técnico do trabalho que desenvolve, confundindo-se com tecnicismo, isto é, do uso da técnica por ela mesma sem ter em conta os objetivos aos quais deseja alcançar (PARO, 2000a). Se o conhecimento e a utilização da técnica administrativa em educação é parte do trabalho do administrador escolar, só o é a partir de determinado compromisso político, social e ético e é por isso que esse trabalhador da escola deve ter claro o seu papel como educador.

Tendo em conta, pois, as características da educação, a administração e a coordenação do trabalho na escola devem ser entendidas como fundamentais na organização, definição e correção de rumos do processo de ensino visando os fins da educação. Assim,, o trabalho administrativo na escola segue, em princípio, a definição geral de trabalho feita por Marx (2002), de ser “um meio adequado a um fim” e não como um fim em si mesmo.

Portanto, a administração escolar não tem sentido de ser se se encerra no trabalho puramente “burocratizado”¹⁷ para atender às exigências advindas das instâncias superiores do sistema de ensino, perdendo de vista a urgente necessidade de planejamento, acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico que se deve desenvolver na unidade educacional. Sobre esse aspecto é possível pensar a organização das atividades no interior da escola a partir de uma distinção entre atividades-meio e atividades fim.

De acordo com Paro, o primeiro grupo de atividades diz respeito àquelas que,

“embora referindo-se ao processo ensino-aprendizagem, não o faz de maneira imediata, colocando-se, antes, como viabilizadoras ou precondições para a realização direta do processo pedagógico escolar que se dá predominantemente em sala de aula. Destacam-se, entre estas, as operações relativas à direção escolar, aos serviços de secretaria e às atividades complementares e de assistência ao escolar.” (PARO, 2001a, p. 72-73)

Por seu turno, as atividades-fim da escola

“referem-se a tudo o que diz respeito à apropriação do saber pelos educandos. Nelas inclui-se a atividade ensino-aprendizagem propriamente dita, desenvolvida dentro e fora da sala de aula; mas não é impróprio incluírem-se também os serviços de coordenação pedagógica e orientação educacional, na medida em que estes também lidam diretamente com questões pedagógicas.” (PARO, 2001a, p. 75)

A administração escolar não é neutra e pode atender a interesses diversos no âmbito da sociedade na qual está inserida. Ela tem um caráter eminentemente político que tanto pode servir para perpetuar as relações autoritárias dentro da

¹⁷ A referência que se faz ao processo de burocratização do sistema de ensino não vai ao encontro da concepção de burocracia de “tipo-ideal” desenvolvida por Weber e exposta por Peter M. Blau (1964). Tem-se aqui a intenção de salientar o caráter negativo do excesso de processos criados para o controle das escolas e que, justamente por ser excessivo, prejudica qualquer iniciativa de autonomia das unidades escolares.

escola, e conseqüentemente, formar sujeitos submissos à ordem social vigente, quanto pode romper com tais relações abrindo espaços de participação e formação democrática.

No primeiro caso, tem-se uma administração escolar que se coaduna com a estrutura burocrática do sistema escolar e que utiliza os pressupostos da administração capitalista para preparar “recursos humanos”¹⁸ tendo em vista responder as necessidades desse mesmo sistema. Nesse sentido, a principal função da administração escolar seria:

“permitir ao Estado um controle maior sobre a educação, para adequá-la ao projeto de desenvolvimento econômico do país, descaracterizando-a como atividade humana específica e submetendo-a a uma avaliação cujo critério é a produtividade, no sentido que lhe atribui a sociedade capitalista.” (FÉLIX, 1984, p. 176)

No segundo caso, a formação dos sujeitos não estaria associada às necessidades do sistema capitalista e sim a um rompimento com a sua lógica de dominação e exploração.

Os princípios, as técnicas e os métodos utilizados na administração da escola procurariam atender aos interesses de seus usuários, que hoje são majoritariamente os que se encontram submissos ao modo capitalista de produção. Tal como afirma Paro,

“suposta a função social da escola, de formação para a cidadania, tanto direção escolar quanto coordenação pedagógica devem ser vistas como momentos de um mesmo processo de coordenação democrática do trabalho na escola, tendo em vista as condições objetivas, bem como os indivíduos e grupos mediante os quais, e em benefício dos quais, se realiza a educação.” (PARO, 2001b, p. 117)

Somente a partir de um comprometimento político com a educação e com a formação dos educandos, enfim, com o desenvolvimento da atividade educativa na organização escolar, é que o administrador pode encontrar caminhos para superar a dicotomia existente entre o conhecimento das técnicas e dos métodos necessários para a consecução de uma administração dos recursos da escola de forma

¹⁸ Note-se que aqui a expressão “recursos humanos” está de acordo com os fins de uma educação em bases capitalistas que considera mesmo o homem como recurso. Todavia, num sentido mais amplo, entendendo-se o homem como humano-histórico, tal expressão só pode ser aceita na perspectiva do desenvolvimento de recursos pelo homem e não dele próprio como recurso.

adequada e a falta de autonomia para o exercício de sua função, que apesar de tão propalada, na realidade se faz muito artificialmente na escola.

Além disso, uma questão complementar da administração escolar compreendida a partir desse pressuposto de comprometimento político para a transformação do *status quo* é a de que não cabe a consideração de um responsável último pelo processo e pelos resultados obtidos na unidade escolar, tal qual acontece hoje com o diretor de escola.

Quando os objetivos educativos da escola supõem o respeito aos sujeitos e a experiência democrática na escola, as formas de organizar e realizar o trabalho escolar devem privilegiar o diálogo, o confronto de idéias e a colaboração entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo.

Por isso defende-se aqui a necessidade de se conceber o trabalho do diretor e de todos os membros que diretamente se encontram envolvidos na administração da escola como administrativo-pedagógico, que deve perpassar todos os aspectos e momentos do processo de realização do ensino, atividade principal da escola, pois, “se o administrativo é a boa mediação para a realização do fim e se o fim é o aluno educado, não há nada mais administrativo do que o próprio pedagógico, ou seja, o processo de educá-lo.” (PARO, 2002, p. 20)

No que cabe à administração escolar, na sua investida de coordenar o esforço humano coletivo no campo da educação e no espaço da escola, deve-se considerar a necessidade de processos de participação e de decisão dos sujeitos de forma democrática e dialógica.

A existência de um “chefe” ou “gerente” nos moldes da empresa capitalista representa uma contradição com esse tipo de organização do trabalho da escola. Parte-se do pressuposto de que todo educador deva ter acesso a uma boa formação pedagógica que lhe possibilite saber sobre a filosofia, a história, a política, a psicologia da educação, bem como sobre os métodos de ensino, os conteúdos escolares, a legislação e a administração educacional (PARO, 2003). Uma formação, enfim, que lhe possibilite uma “atitude crítica sobre os produtos da escola, sobre a função sócio-econômica e política do saber, da ciência, tecnologia e cultura em cuja produção ele coopera.” (ARROYO, 1979, p. 43)

A direção escolar não seria, pois, compreendida como um cargo e sim como função a ser exercida temporariamente por qualquer educador em condições

para tal e que tivesse um projeto para a escola amplamente debatido e aceito pela comunidade escolar.

Poderia-se afirmar que se propõe, entre os educadores escolares, uma prática semelhante a que Gramsci (1968) vislumbrou para todo o conjunto da sociedade numa perspectiva democrática: a de colocar cada educador, mesmo que “abstratamente”, nas condições gerais de poder assumir a direção da escola em algum momento, assegurando a cada um deles a aprendizagem dos elementos necessários para o exercício de tal função.

Além desse aspecto, deve-se considerar o fato de que as decisões na escola precisam ser tomadas mais coletivamente, envolvendo cada vez mais um maior número de pessoas, principalmente aquelas cuja educação atinge e interessa diretamente: os usuários da escola. Os conselhos de escola precisam passar de uma existência formal burocrática para uma prática efetiva de discussão e deliberação sobre as coisas da escola, o que significa repensar o que de fato os Conselhos de Escola se tornaram na medida em que servem, muitas vezes, para referendar as decisões do diretor de escola, que continua sendo o responsável último pela instituição.

Investir numa estrutura de Conselho de Escola que além de discutir sobre as questões formais da instituição passe também a fazer parte da vida da escola no seu dia-a-dia pressupõe não só que as pessoas tenham acesso às informações sobre o que acontece no espaço escolar como também a possibilidade de discutir e se formar sobre o significado do trabalho pedagógico no processo de formação dos sujeitos.

Assim, ao invés de questionar a participação da comunidade na escola porque ela não possui conhecimento específico sobre a educação escolar, deve-se garantir a possibilidade de que no processo de participação essa mesma comunidade possa aprofundar o seu olhar e entendimento sobre o papel da educação escolar pública e assim construir seus instrumentos para não só participar da escola, como também transformar essa participação em movimento de reivindicação diante dos poderes públicos quanto às condições necessárias para a realização de uma educação escolar de melhor qualidade.

d) A educação como parte da sociedade

Sobre a escola lançam-se as “apostas” com relação à formação das futuras gerações, subentendendo-se que dela depende, se não o fim, pelo menos o abrandamento de problemas sociais graves que assolam o país (como, por exemplo, a exclusão social e a violência).

Todavia, assim como a escola não pode ser responsabilizada pelas mazelas sociais provocadas pela lógica do sistema capitalista de produção, também não pode ser compreendida fora dos moldes de organização dessa sociedade.

Como argumenta Terezinha Azeredo Rios (1993),

“a escola não está nem fora da sociedade, com uma autonomia absoluta diante dos fatores que estimulam as mudanças sociais, nem muito menos numa relação de subordinação absoluta, que a converte em mera reprodutora do que ocorre em nível mais amplo na sociedade. A escola é parte da sociedade e tem com o todo uma relação *dialética* — há uma interferência recíproca que atravessa todas as instituições que constituem o social. Além disso, podemos verificar que a escola tem uma função *contraditória* — ao mesmo tempo em que é fator de manutenção, ela transforma a cultura.” (RIOS, 1993, p. 38)

Desse ponto de vista, a escola pode se caracterizar como um dos agentes sociais que reproduzem as injustiças, como também pode funcionar como um dos instrumentos para as mudanças sociais necessárias (cf. CORTELLA, 2001). Se por um lado as classes dominantes na sociedade a utilizam com o intuito de perpetuar o seu poder e defender os seus interesses de classe tendo-a como instituição estratégica na qual a sua ideologia é difundida e um senso comum sobre ela é constituído, por outro, as classes populares têm, por intermédio da escola, acesso à cultura, encontrando caminhos para burlar ou até mesmo enfrentar os interesses das elites em algumas situações. É por isso que se pode afirmar que a educação encerra em si, tanto uma dimensão técnica quanto uma dimensão política, que se articulam dialeticamente.

O controle do sistema educacional por meio de políticas salariais, de definição das condições de trabalho, de imposição das hierarquias burocratizadas do sistema de ensino e do tipo de formação dos educadores pelas elites tem em vista a conservação das relações sociais capitalistas. Mas, a ocupação das unidades escolares pelos filhos das classes trabalhadoras traz à tona o lado contraditório dessa mesma sociedade e pode permitir a construção, por eles, por seus familiares

e, em certa medida, por educadores abertos à mudança, espaços de criação de uma nova relação pedagógica uma vez que a ideologia dessas classes encontra espaço para ser difundida dentro do sistema escolar, minando, de certa forma, “o monopólio da propriedade dos meios de produção intelectual pela classe hegemônica.” (COUTINHO, 1994, p. 59).

Assim, a questão precípua para os educadores hoje é a dos limites e possibilidades da escola e do trabalho pedagógico. A escola não é responsável por todos os problemas sociais e nem é capaz de resolvê-los, mas tem um papel importante para assumir na formação intelectual e ética de seus alunos e na construção de habilidades necessárias para uma vida em sociedade com capacidades de discernimento, reflexão e ação sobre a sua situação atual. Em outras palavras, a escola, se pretende ser um instrumento a serviço das classes trabalhadoras, deve fornecer instrumentos às crianças e aos jovens para que eles se tornem capazes não só de perceber as contradições sociais existentes mas também de elaborar as suas próprias demandas e meios de organização, de tal forma que cheguem a ganhar aliados para os seus projetos pelo diálogo e pela busca do consenso. Isso pressupõe que essas classes tenham pessoas ou grupos capazes de elaborar e divulgar uma ideologia potencialmente hegemônica, isto é, uma concepção de mundo (GRAMSCI, 1968) que se manifeste nos mais diferentes espaços da sociedade (economia, direito, política, arte, ciência etc.).

Como lembra Adolfo Sánchez Vázquez (1968), não é a teoria em si que transforma o mundo, uma vez que ela só existe idealmente “como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1968, p. 207) Mas, o mundo precisa de pessoas que a assimilem de tal sorte que estejam preparadas para, com seus atos reais, engendrarem processos de mudanças nele.

Para que essa interligação entre a teoria e a prática de fato aconteça, faz-se necessário um amplo, consistente e profundo trabalho de educação voltado para a formação do homem-histórico, pois não sendo a escola o lugar por excelência da transformação das relações sociais, cabe também a ela a importante tarefa de educar as novas gerações para que em outros espaços sociais possam desencadear tal movimento.

Não se pode assegurar que o sujeito que tenha vivenciado uma experiência educativa mais democrática, dialógica, histórica e solidária tenha, exclusivamente por causa disso, uma atitude de inserção em movimentos de transformação da sociedade uma vez que os aspectos das relações sociais, econômicas, políticas e culturais existentes na sociedade é que engendrarão esse processo.

Todavia, pode-se assegurar que uma experiência educativa nesses termos facilita a constituição de uma consciência crítica dos sujeitos sobre a realidade social e, por essa consciência, pode-se construir práticas sociais comprometidas com movimentos de transformação das estruturas vigentes na sociedade.

A escola que temos hoje, longe de ser a escola ideal para a formação das camadas trabalhadoras do ponto de vista da cidadania e da democracia, é, mesmo assim, produto de um longo processo de embates das classes populares com as elites. Nesse processo a população conquistou o direito de estar na escola, mas não conta com uma educação de qualidade, do ponto de vista do atendimento das suas necessidades e anseios, pois a escola ainda persiste em tentar “recuperar” um padrão de qualidade que era adequado aos seus usuários de classe média de décadas passadas, de uma época em que a escola era seletiva e, portanto, tinha qualidade para poucos e não para a maioria.

Essa escola que hoje é considerada de “baixa qualidade” é fruto de uma longa história de descaso do Estado com as camadas trabalhadoras da sociedade. Portanto transformá-la em uma escola de “qualidade” não perpassa pela volta ao passado, mas sim pra um olhar ao futuro, buscando o que desejamos e precisamos construir em termos de educação como direito universal de todo ser humano neste país.

Nesse sentido, a crítica de que a qualidade do ensino se deteriorou parece ser conservadora (BEISIEGEL, 1981), pois pressupõe como sendo de “boa qualidade” a escola que deixava à margem parte considerável da população. Se há uma deterioração do ensino, ela não deve ser atribuída ao fato de as classes populares terem adentrado a escola. Isso de fato, traz uma mudança significativa na realidade do sistema de ensino, mas não resulta na “perda” de qualidade da educação, pois se assim fosse, os aspectos quantitativo e qualitativo do ensino estariam sendo considerados em separado, de forma dicotômica. É importante, pois, aceitar o fato de que “o ensino ganhou qualidade, na medida em que se abriu

tendencialmente à totalidade da população” (BEISIEGEL, 1981), pois qualidade para alguns não é qualidade de fato, é privilégio.

É inegável que estar na escola já representa um ganho para a população das classes trabalhadoras, pois essa é a sua oportunidade de entrar em contato e aprender aspectos da comunicação social e da cultura humana que não teriam acesso em outros espaços e que lhes possibilita o desenvolvimento de habilidades importantes para o convívio social e para a sua compreensão do mundo, mesmo que isso se dê de forma limitada pelas condições objetivas de trabalho que hoje configuram a escola.

A escola pública hoje encontra sérias dificuldades para exercer a sua função de educar as novas gerações, dadas as suas condições físicas, materiais, econômicas que caracterizam as suas condições objetivas de trabalho. A deterioração do ensino deve ser buscada nas ações do Estado, à prioridade que os sucessivos governos têm negado às áreas sociais ao longo de nossa história. O fato é que as ações dos governos para suprir as necessidades de expansão das escolas, manutenção dos prédios e equipamentos, formação e remuneração dos seus profissionais, etc. não foram suficientes e eficientes o bastante para atender a toda a população que passou a fazer parte dos sistemas de ensino em todo o país.

Há que se considerar ainda que a inclusão dos filhos das camadas populares ao sistema de educação por via da expansão das vagas não foi e não é aspecto suficiente para o processo de democratização do ensino uma vez que são engendrados mecanismos de exclusão desses educandos ao longo do processo de escolarização, seja pela sua repetida reprovação¹⁹, seja pelo abandono da escola por sua inadequação às exigências ou à cultura escolar.

Mesmo assim, ter acesso à escola foi um passo importante para as classes trabalhadoras que podem continuar a sua luta por uma educação de qualidade do lado de dentro dessa escola. Muito ainda há que ser feito para que essa população tenha o seu direito humano à educação garantido, mas esse, sem dúvida, é o

¹⁹ No caso de São Paulo, a rede municipal de ensino foi organizada em três ciclos na gestão de Luíza Erundina (1989-1992). Depois, na gestão Celso Pitta (1997-2000), à exemplo da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, o ensino foi reorganizado em dois ciclos, tendo como base a tradicional divisão do ensino em “primário” e “ginásio”, hoje denominados “ciclos” I e II. Mas mesmo sob a forma de organização em ciclos, os problemas da evasão e da repetência não estão resolvidos nessa rede de ensino, pois a possibilidade de reprovação ao término do quarto ano e do oitavo ano do ciclo tem revelado uma concentração bastante alta de reprovações nesses anos do ciclo.

começo de um longo processo de embates entre as classes populares e as classes privilegiadas detentoras do poder em nossa sociedade.

A construção de uma escola com qualidade para as classes populares significa, pois, não só a sua inclusão e permanência na escola, mas a possibilidade de alargar o conteúdo do direito à educação, de alcançar o direito ao “conhecimento, ao saber, à cultura e seus significados, à memória coletiva, à identidade, à diversidade, ao desenvolvimento pleno como humanos.” (ARROYO, 2000, p. 53)

Vê-se, pois, que o entendimento aqui de uma educação de qualidade perpassa uma série de atributos que a educação escolar deveria ter. Atributos esses que possibilitariam ao educando uma vivência na escola que fosse significativa e enriquecedora para ele.

Como afirma Rios (2003), a educação que neste texto se defende é uma “*educação da melhor qualidade*, que se coloca sempre à frente, como algo a ser construído e buscado pelos sujeitos que a constroem.” (p. 74)

Trata-se de um referencial de qualidade para a educação que não se cristaliza, pois é dinâmico e caminha a medida que os sujeitos que fazem a educação escolar se movimentam, desenvolvem novas ações, constroem novos conhecimentos, interagem com o mundo sempre em transformação.

A compreensão da qualidade da educação nesses termos pressupõe um questionamento permanente do trabalho realizado, pois é só pelo ato de questionar e pela insatisfação que os sujeitos se obrigam a ir adiante. Não quer dizer isto que se deva ter uma avaliação sempre negativa do trabalho realizado, mas que se deva associar a qualidade a uma busca, a uma utopia educacional, algo enfim, que sempre estará por ser alcançado.

Por seu turno, uma educação com essa qualidade depende de outras tantas qualidades: trata-se da urgência de uma educação impregnada de uma dimensão estética²⁰, calcada nas relações democráticas, comprometida politicamente com a formação dos filhos das classes trabalhadoras, encharcada de conhecimentos das ciências pedagógicas que lhe possibilitem o desenvolvimento de um trabalho que

²⁰ De acordo com Rios (2003) a dimensão estética em educação refere-se à presença da sensibilidade e da beleza no saber e na prática do educador. Para a autora, tal dimensão faz parte da profissão docente, mas sobre ela não se coloca tanta ênfase quanto se põe sobre as dimensões política, ética e técnica.

respeite os fundamentos da psicologia infantil e que utilize a didática para fazer das aulas e do ambiente escolar um lugar de trabalho sim, mas no seu sentido mais amplo, que leve à realização dos educandos e dos educadores, ao prazer, ao desfrute daquilo que a educação escolar pode propiciar.

2.3 Trabalho coletivo para uma educação democrática

Ninguém na colônia conservava já qualquer dúvida sobre a natureza da nossa missão. Sem mesmo se darem conta, os colonos cheiravam no ar, por um tacto de extrema delicadeza, a necessidade de ceder tudo à coletividade, e não era um sacrifício. Era um prazer, e talvez o mais doce que existe no mundo: o de sentir aquele laço mútuo, a elástica solidez das relações e, vibrante num repouso saturado de força, o grande poder da coletividade. Tudo aquilo se lia nos olhos, nos movimentos, na fisionomia, no andar, no trabalho. (MAKARENKO, Poema pedagógico, vol I, p. 173)

Do ponto de vista da organização do trabalho, o trabalho coletivo em educação, diferentemente do que acontece na empresa capitalista, não pode ser compreendido apenas como o ato de se colocar certo número de trabalhadores num mesmo local de trabalho sob as ordens de um administrador. Isso porque, quando a prática educativa é organizada dessa forma dá margem para que ocorram resultados que não interessam ao processo de formação dos sujeitos. Em outras palavras, a práxis dos sujeitos visando objetivos individualizados desencadeia resultados que não foram previstos e até mesmo que se mostram contrários ao objetivo maior da educação.

Mesmo que não se possa imputar à intenção ou ao projeto de nenhum sujeito individual o conjunto de resultados obtidos ou a criação de uma situação inesperada, não se pode negar que tal fato é merecedor de uma atenção especial quando se trabalha com pessoas, em que erros cometidos no processo de trabalho podem significar marcas deletérias em todo o processo de sua constituição humana.

Isto quer dizer que, em educação, apesar da especificidade de cada área do conhecimento, o que um professor de Matemática ensina em sua aula não pode estar desvinculado completamente do que ensina o professor de Língua Portuguesa, Artes ou História, na medida em que ao ensinar não são apenas conteúdos disciplinares que estão em jogo (e mais, o que acontece dentro da sala de aula não está desvinculado da organização da escola como um todo, da forma

como o espaço é arranjado, o tempo é dividido, as pessoas se relacionam, etc.), mas um conjunto de valores, crenças, atitudes e habilidades.

A questão do trabalho coletivo na escola diz respeito à própria natureza do ato educativo, que jamais pode acontecer no isolamento. Paulo Freire, a esse respeito adverte: “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (FREIRE, 1998, p. 25)

Desse modo, o ato educativo em geral e a educação escolar, como parte desse ato, são em si, coletivos uma vez que o processo pedagógico não tem como se efetivar sem a presença de um sujeito que ensina e de outro que esteja disposto a aprender.

Considerando particularmente a educação escolar, o professor só pode exercer a docência na presença de um outro, o aluno. Esse, por sua vez, só pode se constituir como educando, na presença de alguém que possa fazer o elo entre ele e determinados aspectos do mundo social, humano-histórico, o educador.

É certo que na relação que se estabelece entre educador e educando os papéis de cada um não se confundem, mas isso não significa que o primeiro não possa aprender com o segundo, pois o trabalho do educador se dá com o seu aluno e não antes, nem depois e nem à revelia deste. A simples presença do aluno revela exatamente isso: sem ela o processo pedagógico não pode existir.

Todavia, não é a simples presença do aluno que na perspectiva deste trabalho se está buscando, mas sim a sua presença reflexiva e ativa, de modo que se revela importante à reflexão aqui colocada a proposição de Paro (2000a) de que “num processo pedagógico autêntico, o educando não apenas está *presente*, mas também *participa* das atividades que aí se desenvolvem” (p. 141) [grifos do autor]

Esse é um pressuposto básico da argumentação que aqui se desenvolve de que o trabalho que se realiza por meio da participação de todos os sujeitos, assumindo as responsabilidades desse trabalho e envolvendo-se no seu fazer, é o que melhor atende às necessidades concretas de uma educação de qualidade.

Essa possibilidade de participação, de cooperação entre educadores e educandos, depende da disponibilidade de ambos para estabelecer canais de comunicação e de afeto. Por isso enfatizo, mais uma vez, o caráter humano dessa

relação, na qual há sujeitos de um lado e de outro e diálogo que deve ser estabelecido entre eles.

Contudo, pressupor uma relação educativa dialógica não é sinônimo de afrouxamento das responsabilidades do educador. E tais responsabilidades remetem à idéia de compromisso (RIOS, 1993), de comprometimento com algo o que revela determinadas escolhas. Dizer, pois, que o educador deve assumir responsabilidades, ter compromisso com a formação do educando é afirmar que ele está inserido nos campos da moral e da política.

Dialogar com o educando, considerando-o como sujeito partícipe do seu próprio processo de aprendizagem reforça, isto sim, a necessidade de uma postura crítica, reflexiva, coerente e responsável por parte do educador. Como lembra Freire (1998), o educador não pode furtar-se ao seu papel social de trabalhar com os educandos reforçando a sua capacidade crítica, aguçando a sua curiosidade, apontando caminhos para que o educando possa buscar elementos para a sua constituição humano-histórica autônoma.

A sociedade, e particularmente as classes populares que correspondem à maioria dos usuários das escolas públicas, esperam que o professor (e não só o professor, como também o diretor, o coordenador pedagógico, os funcionários da escola de modo geral) saiba e assuma “bem” o seu papel social de educador, o que quer dizer que esperam que esse agente social detenha conhecimentos específicos da sua área de atuação assim como das técnicas que viabilizem o seu trabalho na escola. Mas não se resume a isso, pois a expressão “bem” determina um valor e este só pode ser entendido como uma construção histórica, temporal, social e, portanto, articulada a determinada necessidade dos sujeitos.

É partindo desse pressuposto que o trabalho coletivo em educação pode ser entendido, tal como propõe Pistrak (1981), como “a responsabilidade coletiva do trabalho”, isto é, “responsabilidade de todo o coletivo por cada um de seus membros e de cada um de seus membros por todos” (PISTRAK, 1981, p. 123-124) em busca de uma construção coletiva da educação escolar que corresponda, em alguma medida, às necessidades dos educandos.

Em outras palavras, o que se está propondo neste estudo é que o trabalho coletivo em educação não seja compreendido como a mera junção dos trabalhadores da educação no ambiente escolar seguida pela sua segregação na

distribuição das diferentes “tarefas” existentes na escola sob o pretexto de se organizar e efetivar o trabalho educativo. Propõe-se, isso sim, que todos os que compõem a comunidade escolar possam participar ativamente da reflexão e da ação do fazer educativo na unidade escolar, isto é, discutir suas questões, planejar, atuar e avaliar o processo de trabalho tendo em vista os objetivos a que se deseja alcançar, enfim, decidindo sobre a vida da escola coletivamente e sentido-se como parte desse todo e a partir dele objetivar a construção de uma “práxis intencional” e “reflexiva” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1968).

A práxis intencional de um indivíduo ou de um coletivo tem objetivação prática, ou seja, não basta a simples intenção, mas a sua correlação com ações reais do indivíduo ou do grupo de indivíduos. Por isso, esse tipo de práxis exige um esforço reflexivo para que se tenha, além de uma consciência prática²¹ também uma consciência sobre a prática. Tal consciência só é possível quando intencionalmente cada indivíduo passa a olhar criticamente o seu trabalho. Entretanto, se a reflexão individual é uma condição necessária, não é suficiente para alterar as práticas educativas, pois, muitas vezes, a formação insuficiente ou até mesmo a construção de um *habitus* docente impossibilita um olhar crítico sobre o que está sendo feito. Sendo assim,

“o professor isoladamente considerado é uma vítima fácil de suas próprias deformações, insuficiências e interesses, assim como das pressões institucionais e sociais, deformações que se mantêm com facilidade, alimentadas pela própria inércia da pressão grupal, institucional e ambiental.” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 196)

Por isso é que o trabalho coletivo se apresenta, também sob esse aspecto, como de grande valia, pois no grupo tende-se a ser mais crítico, um com relação ao trabalho do outro, e como resultado pode-se buscar soluções compartilhadas para a resolução dos problemas que foram encontrados. É, pois, no processo de exposição das questões educativas e de sua discussão no grupo que constitui a comunidade escolar que se pode estabelecer os elementos de fragilidade do trabalho desenvolvido e a partir da discussão estabelecida planejar novos meios para que o

²¹ Segundo Sánchez Vázquez, a consciência prática é aquela que se desenvolve “na medida em que traça uma finalidade ou modelo ideal que se trata de realizar, e que ela mesma vai modificando, no próprio processo de sua realização, atendendo às exigências imprevisíveis do processo prático.” (1968, p. 283)

trabalho tenha continuidade, ou seja todo ele reformulado. É também por meio da discussão entre os sujeitos que formam o coletivo escolar que se pode atentar para os elementos da práxis que vislumbram os aspectos positivos do processo educativo em desenvolvimento.

Note-se, contudo, que a consciência sobre a prática não é a própria prática, o que significa dizer que não é só pela tomada de consciência dos problemas que a prática se transforma. Para que isso ocorra faz-se necessário que cada sujeito coloque em ação o que em princípio foi discutido e estabelecido pelo grupo. Assim, o pressuposto do trabalho coletivo não é só o processo de reflexão das questões pedagógicas, mas a ação pedagógica em si, isto é, a efetivação prática daquilo que se discute, que se questiona e que se planeja. O trabalho coletivo pressupõe, pois, a necessidade de construção de uma prática educativa que ao final do seu processo deverá alcançar um produto. Este produto é, em termos gerais da educação, o ser humano educado e, em linhas mais específicas as metas mais imediatas estabelecidas pelo coletivo escolar.

Por isso, o trabalho coletivo não elimina a dimensão individual do trabalho de cada sujeito constitutivo do grupo. As leituras que cada um faz da realidade que o cerca, do mundo que deseja, dos sujeitos à sua volta, do trabalho que desenvolve, do significado da educação são elementos que compõem a dimensão individual do coletivo escolar. A questão do trabalho coletivo não se confunde com “coletivismo” e pressupõe o comprometimento individual de cada sujeito no processo de realização do trabalho educativo no contexto escolar. Na educação, as ações são imagem da singularidade daqueles que a realizam,

“se entrelaçam com outras ações em um emaranhado de relações, constituem um estilo de ação próprio daqueles que se dedicam a educar e obedecem um projeto coletivo que soma esforços próprios que cabe distinguir, porque as singularidades individuais nunca se apagam. O social não anula o idiossincrático, e esta característica enriquece ao social.” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 32)

Assim, a partir da contribuição de Berger e Luckmann (1983), pode-se afirmar que cada indivíduo ao assumir o mundo à sua volta o faz como um “processo original”, criativo, transformando-o no seu próprio mundo.

Na escola a organização do trabalho deve considerar a multiplicidade de sujeitos que entram em relação tanto do ponto de vista das trocas simétricas quanto

das trocas assimétricas. Grosso modo, no primeiro caso entram os sujeitos que estão numa relação mais equânime por se encontrarem na mesma posição nos quadros da organização escolar. No segundo caso, salientam-se as relações entre alunos e professores, alunos e agentes escolares, professores e direção ou coordenação pedagógica, etc.

É mais comum que a cooperação se sobreponha à questão da autoridade quando os sujeitos se situam (ou são colocados) como iguais. Nesses casos, as trocas de pontos de vista são considerados sob o mesmo referencial de valor, de modo que as discussões ocorrem com argumentações válidas de ambos os lados. Os sujeitos envolvidos encontram-se numa “relação interindividual que representa o mais alto nível de socialização.” (LA TAILLE, 1992, p. 19-20)

Todavia, deve-se considerar o fato de que os sujeitos, mesmo quando estão num mesmo grau da hierarquia escolar, buscam estabelecer relações que lhe possam conferir mais reconhecimento e poder entre os seus pares, havendo, pois, disputa de campos no mesmo espaço de poder.

Assim, mediante esse tipo de prática, ocorre uma diferenciação entre os sujeitos, o que possibilita a afirmação de que há certo desvio no estabelecimento das trocas simétricas. É exemplo desse desvio o maior reconhecimento de alguns professores por sua relação de proximidade com a direção da escola ou por sua militância sindical ou político-partidária. O mesmo acontece entre os funcionários da escola, entre os alunos e até mesmo entre os pais dos alunos.

A autoridade, por seu turno, se apresenta mais fortemente nas relações assimétricas envolvendo alunos e professores, ou agentes e alunos, primeiramente porque aí se encontram adultos e crianças e, nesse caso, trata-se de uma autoridade legítima uma vez que o adulto, sendo mais experiente que a criança, deve assumir a responsabilidade de apresentar o mundo às novas gerações (ARENDT, 2002).

Do ponto de vista de Hannah Arendt (2002), a autoridade é legítima no processo educativo na medida em que a escola “é a instituição que interpomos entre o domínio privado da família e o domínio público do mundo”. Nesse contexto, o educador está, em relação ao jovem, como representante de um mundo pelo qual deve assumir responsabilidade e que, por sua vez, lhe confere a força de autoridade a medida que se coloca como co-responsável pelo que ocorre na vida social, política, econômica, etc.

No entanto, a autora salienta que na modernidade parece difícil para o professor, como profissional e também como adulto, assumir responsabilidade diante de um mundo em crise, em que na própria vida pública e política a autoridade “ou não representa mais nada, ou desempenha um papel altamente contestado”. Assim, os adultos (e o professor em particular) não estão, de acordo com Arendt (2002), se comprometendo em transmitir o mundo para as crianças, não proporcionando fundamentos para que elas se tornem capazes de viver nesse mundo. Essa crise de autoridade também é responsável por uma dificuldade fundamental na educação moderna: atingir o mínimo de conservação e de atitude conservadora sem o qual a educação simplesmente não é possível e a sociedade não existe como tal.

Mas ainda sobre essa questão da autoridade é importante trazer as reflexões de Rousseau do campo social e político para o campo da educação. Afirma esse autor que:

“renunciar à liberdade é renunciar à qualidade de homem, aos direitos da humanidade, e até aos próprios deveres. Não há recompensa possível para quem a tudo renuncia. Tal renúncia não se compadece com a natureza do homem, e destituir-se voluntariamente de toda e qualquer liberdade equivale a excluir a moralidade de suas ações. Enfim, é uma inútil e contraditória convenção a que, de um lado, estipula uma autoridade absoluta, e, de outro, uma obediência sem limites.” (ROUSSEAU, 1973, p. 33)

Diante disso, faz-se necessário o cuidado de não se esquecer que no processo educativo há sujeitos tanto do lado de quem educa quanto do lado de quem é educado. Nessa relação, pois, a autoridade não pode ser entendida como o sufocamento dos direitos, das iniciativas e da liberdade de cada um.

Também nos escritos de Lev Semyonovitch Vygotsky pode-se notar um olhar positivo sobre a questão da autoridade do ponto de vista pedagógico. A relação das crianças com os adultos e com companheiros mais experientes possibilita atuar no que o autor denomina “zona de desenvolvimento proximal”. É nessa relação que a criança pode, com orientação dos mais velhos, solucionar problemas para os quais ainda não possui os ciclos de desenvolvimento completados. Assim, a relação entre adultos e crianças, revela-se como um processo de aprendizado desencadeador da zona de desenvolvimento proximal que

potencia avanços importantes na constituição de processos internos de desenvolvimento das crianças (VYGOTSKY, 2000).

Portanto, não se espera da criança que ela seja capaz de decidir o que o adulto deve fazer com ela, mesmo porque, como sujeito ainda não atualizado historicamente, não tem informação de todos os direitos que lhe são garantidos e nem de todas as descobertas das ciências que lhe possibilitam um desenvolvimento físico, intelectual, emocional, psicológico, etc. saudável. Nesse caso, o adulto, em específico o educador, é que, considerando o educando como sujeito, deve pôr em ação os conhecimentos e os valores mais humanos que a sociedade tem produzido historicamente para que a educação das crianças se faça.

Por outro lado, as relações assimétricas envolvendo educandos e educadores nas instituições escolares também obedecem a uma tradição que deposita a autoridade sobre o profissional da escola a quem o aluno deve respeito, independentemente da reciprocidade desse respeito. Nessa mesma organização hierárquica, o professor como trabalhador de uma unidade escolar, deve seguir as determinações atribuídas a ele pelo coordenador pedagógico e, em último grau, pelo diretor da escola, responsável maior pelo que acontece na instituição escolar.

Nesse tipo de relação, o indivíduo cuja posição não é a de mando deve atribuir valor às proposições daqueles cuja autoridade é reconhecida, mas não tem as suas proposições aceitas no mesmo grau. Os sujeitos dessa relação não precisam se descentrar, isto é, sair de sua própria posição para compreender o ponto de vista do outro. Àquele cuja posição é a de submissão, basta aceitar o que os outros lhes afirmam como verdade e, aos que detêm a autoridade, basta que suas verdades sejam acatadas, independentemente de uma elaboração reflexiva e crítica. Assim, os sujeitos portadores de autoridade têm, em tese, a sua liberdade garantida enquanto que os que são submetidos vêem a sua liberdade cerceada. Mas, se se considerar que ser humano é ser junto, “é necessário negar a afirmação liberticida de que *‘a minha liberdade acaba quando começa a do outro’*. A minha liberdade acaba quando acaba a do outro; se algum humano ou humana não é livre, ninguém é livre.” (CORTELLA, 2001, p. 156) [grifos do autor]

Essas relações assimétricas em educação, caracterizadas pela oposição mando-submissão, levam a um prejuízo importante no desenvolvimento dos sujeitos, uma vez que o indivíduo coagido tem uma participação nula na

elaboração das idéias e, como consequência, o seu papel na conservação e na divulgação dessas idéias também é bastante limitado: repete o que lhe foi imposto e dessa forma divulga as idéias pelo fazer acrítico, ensinando seus pares da mesma forma como aprendeu: pela submissão.

Sendo a identidade uma relação que compreende a capacidade de auto-reconhecimento e a possibilidade de hetero-reconhecimento (sermos reconhecidos pelos outros), definindo “a nossa capacidade de falar e de agir diferenciando-nos dos outros e ficando nós mesmos.” (MELUCCI, 1992, p. 32), a educação fundada nessa perspectiva das relações assimétricas compromete a própria construção da identidade pelos sujeitos.

Para que se possa construir uma relação educativa em que as relações simétricas ocupem um lugar de destaque faz-se necessário o reconhecimento do outro como um ser de vontade e portador de determinados conhecimentos, valores, habilidades e atitudes, que, se não são iguais, não são nem piores nem melhores que os socialmente aceitos (construídos historicamente e determinados pelas próprias relações sociais criadas pelos homens), mas apenas diferentes, e como tal devem ser respeitados. Esse é o ponto inicial para a discussão do trabalho coletivo na escola, pois não tem como haver cooperação entre os sujeitos se se continuar a perpetuar relações de mando e submissão no ambiente educativo.

Se a preocupação com a práxis educativa é a de agir para o alcance da formação dos sujeitos como indivíduos e como seres humanos históricos, é mister garantir relações dialógicas que permitam essa formação. É bem verdade que pelo simples discursos não se forma coerentemente as pessoas, pois às idéias é fundamental associar atitudes concretas e isso só se faz pela organização horizontal do poder, em relações de colaboração. “Por isso, todos, e não apenas o ‘chefe’ ou ‘gerente’, devem ter acesso aos conteúdos e aos métodos mais adequados para utilizar os recursos da escola na busca de seus fins.” (PARO, 2003, p. 86)

Uma educação que se queira construir a partir de princípios verdadeiramente democráticos precisa ter em conta a necessidade de resgatar, salientar e exaltar a qualidade do ser humano como sujeito. Na prática, isso vem a se efetivar nas instituições escolares por meio da participação dos profissionais de educação e dos seus usuários uma vez que essa educação pressupõe a construção

do diálogo, do embate, do debate, da divergência e da formação paulatina de uma (con)vivência fundamentada no respeito ao outro.

No desenrolar do trabalho coletivo, o princípio democrático é impulsionado na medida em que para participar cada um dos indivíduos desenvolve a qualidade de ouvir, de respeitar a opinião do outro e, ao mesmo tempo, de argumentar para defender as suas próprias idéias e discuti-las para então votar propostas com mais clareza de suas conseqüências para a vida da comunidade escolar.

É importante trazer à participação todos os segmentos que direta ou indiretamente são afetados pelo trabalho que a escola desenvolve, a saber: os profissionais da instituição (equipes técnica, operacional e docente), os pais de alunos, os alunos e a comunidade civil organizada que se mobiliza em defesa da garantia do direito da educação para todos, lembrando que

“a grande contribuição dos usuários na gestão da escola deve ser de natureza eminentemente política. É como mecanismo de controle democrático do Estado que se faz necessária a presença dos usuários na gestão da escola. Para isso, o importante não é seu saber técnico, mas a eficácia com que defende seus direitos de cidadão, fiscalizando a ação da escola e colaborando com ela na pressão junto aos órgãos superiores do Estado para que este ofereça condições objetivas possibilitadoras da realização de um ensino de boa qualidade.” (PARO, 2001a, p. 53)

O diálogo, como não impõe verdades absolutas que devem ser aceitas de antemão, é pressuposto do trabalho coletivo, na medida em que possibilita o surgimento de conflitos de opiniões e interesses, trazendo para o centro das atenções os elementos que numa relação de mando e submissão permaneceriam latentes.

O conflito de opiniões, longe de ser considerado um ponto negativo do processo de trabalho educativo, deve ser valorizado e estimulado, pois só a partir dele é possível debater as diferentes concepções de homem, de sociedade e de educação que permeiam as escolas. Quando não se debatem essas concepções, cada um dos educadores age solitariamente gerando uma prática pedagógica fragmentada que será refletida na própria formação do educando, que ora sofre com atitudes arbitrarias de autoritarismo e ora encontra possibilidades de expressão de modo mais democrático.

O conflito de interesses, por seu turno, traz a essência do caráter político da educação. Dentro do sistema escolar há uma diversidade de interesses que permeiam as práticas educativas e é importante que eles venham à tona e que em torno deles se estabeleça uma ampla rede de debates envolvendo todos os segmentos da instituição escolar, principalmente os seus usuários, que devem ter garantido o direito de uma educação com qualidade, democrática e crítica. Desse ponto de vista, entende-se o conflito como elemento constitutivo do processo educativo e tem-se ciência que pelo seu estabelecimento não se busca a uniformidade das ações educativas no âmbito da educação escolar, mas a construção de uma convivência pacífica, ética, respeitosa e solidária entre os sujeitos que se encontram na escola.

Todavia, somente na medida em que sejam garantidos a condição de sujeitos históricos dos educandos e dos educadores e os princípios democráticos da educação, a diversidade deve ser preservada. Dessa forma, a diversidade pedagógica não pode significar nem desleixo com o trabalho educativo e nem desrespeito aos sujeitos envolvidos no processo, devendo aparecer claramente para os que estão preocupados e envolvidos com o fazer educativo: alunos, pais, professores, coordenadores pedagógicos, agentes educativos e diretor de escola. É no grupo e pelo diálogo que esses sujeitos podem formar suas próprias idéias sobre cada uma das concepções existentes e procurar enriquecer o seu conhecimento teórico e prático sobre o papel da educação e dos educadores no mundo contemporâneo.

Trabalhar coletivamente na escola significa a junção de sujeitos, buscando, em meio às suas diferenças, um elemento capaz de levar à construção de uma identidade coletiva. O processo de sua construção não se faz pela vontade de um único indivíduo (diretor, coordenador pedagógico etc.) e nem pode ser garantido simplesmente pela existência de mecanismos externos criados para tal fim, como é o caso de legislações específicas sobre o assunto na rede municipal de ensino de São Paulo (Conselho de Escola, Jornada Especial Integral ou Ampliada — JEI e JEA —, Conselho de Classe Participativo, etc.).

A identidade coletiva, de modo geral, é fruto de uma troca entre os sujeitos e resulta não em cada um abrir mão da sua individualidade, mas de cada um, a partir dela estar disposto a agir coletivamente. Isso significa fazer um esforço para

manter unidas as diferenças (MELUCCI, 1992) e gerir a complexidade que constitui os sujeitos. O grande dilema para a constituição de sujeitos coletivos é a gestão simultânea das diferenças e da integração.

Será sempre muito difícil conseguir que no espaço escolar todos, *a priori*, cheguem a um mesmo ponto de concordância ideológica para o desenvolvimento do trabalho educativo, e, por isso mesmo é importante que o diálogo aconteça para que se possa estabelecer acordos que “permitam construir projetos educativos nos quais os valores de acolhimento, respeito, tolerância e solidariedade atravessem o trabalho particular de cada docente” (SANTOMÉ, 2001, p. 35), de seus educandos, dos demais funcionários da escola e, porque não, de cada pai ou mãe de aluno.

Para Alberto Melucci, o processo de construção, manutenção e adaptação de uma identidade coletiva tem dois ângulos: de um lado, a complexidade interna do ator; de outro, a sua relação com o ambiente, isto é, a sua relação com outros atores, com as oportunidades e com os vínculos postos pelas situações. De acordo com o autor, “a construção de uma identidade coletiva implica investimentos contínuos e ocorre como um processo.” (MELUCCI, 1992, p. 69)

Uma vez envolvido no trabalho coletivo, cada sujeito continua, consigo mesmo e com seus pares, num processo de construção e afirmação permanente desse coletivo, pois o “estar juntos”, como não é algo dado e pronto, precisa ser constantemente investido de significados. Nas redes de solidariedade os indivíduos buscam sentidos para a sua experiência, refletem sobre ela e constroem elementos para a sua auto-identidade e para o seu estar com o outro.

Sobre esse aspecto, os escritos de Roseli Salete Caldart sobre o Movimento Sem Terra, contribuem muito com a reflexão que aqui se busca fazer. De acordo com essa autora, “cada sem-terra aprende a sê-lo do seu jeito e no seu ritmo, empurrado pelas circunstâncias que forçam essa consciência da necessidade de aprender.” (CALDART, 2004, p. 163) Mas essa diversidade não é impeditiva no sentido de identificar quais aprendizados são produtos da vivência coletiva no processo de construção do MST.

Assim também se deve pensar sobre o trabalho coletivo na escola, compreendendo-o como um processo no qual cada sujeito vai, paulatinamente se encontrando e crescendo junto. No decorrer desse processo, a apropriação que se

fará dos mecanismos de decisão, dos valores, das atitudes, dos conhecimentos compartilhados, não será igual para todos os indivíduos, mas não será, por isso, uma experiência menos significativa no conjunto da instituição escolar. Lidar com essa diversidade de apropriações dentro da escola é um aprendizado que se faz necessário tanto aos educadores quanto aos educandos.

De acordo com Paro,

“O processo de envolver-se e participar nas atividades da escola pública, dando sugestões e influenciando nas decisões, é o mesmo processo pelo qual o pessoal escolar e os usuários podem contribuir para a tão propalada e pouco compreendida autonomia da escola. Assim como, em âmbito individual, a autonomia tem a ver com elevação das pessoas à condição de sujeitos, em âmbito institucional, falar em autonomia da escola é considerá-la como sujeito social.” (PARO, 2003, p. 40)

Não se trata, todavia, de uma “autonomia irresponsável” (ARROYO, 2000), de abandono da escola pública pelo Estado, que passa, então, a não supri-la de condições objetivas de trabalho (recursos materiais e humanos). Trata-se de uma experiência educativa que respeite as decisões dos coletivos da escola em todos os seus segmentos (profissionais e usuários) e que, por isso, amplia a participação dos profissionais da educação e da população usuária que passam a decidir sobre o tipo de educação que desejam construir e sobre as suas prioridades para que ela se efetive.

Nessa perspectiva, o que se está propondo é uma ampliação do conceito de democracia (BOBBIO, 2000) para além do conceito tradicional de “democracia política” que garante a participação dos cidadãos na escolha de seus governantes. Propõe-se aqui uma “democracia social” em que a participação dos cidadãos acontece em vários espaços da vida pública, dentre eles as instituições educacionais, como forma de interagir com as políticas do Estado, fiscalizá-las, controlá-las e até mesmo corrigir rumos quando considerarem que tais políticas não atendem aos interesses ou necessidades da sociedade.

O esforço que deve ser feito com a efetivação do trabalho coletivo na escola é o de perceber a educação como um processo no qual as diferentes áreas do conhecimento, bem como as ações desenvolvidas na escola como um todo, devem dialogar e se articular para formarem o homem como sujeito histórico. A insistência sobre esse aspecto deve-se à consideração de que as práticas

fragmentadas que têm lugar na escola, que continuam tratando os saberes de forma desconexa e a-histórica e os alunos como arquivos nos quais cada professor abre uma gaveta e guarda a sua parte de informação, não dão conta do ser humano complexo inserido num contexto social, histórico, cultural e econômico também complexo.

Se nas “condições históricas objetivas da sociedade capitalista”, a realidade humana encontra-se fragmentada e alienada (FRIGOTTO, 2000), impossibilitando a formação desse homem histórico, é na escola, quando esta se compromete com princípios humanos e democráticos, que pode haver oportunidade de se recuperar o caráter interdisciplinar do mundo propriamente humano. Isso se dá na medida em que a educação escolar privilegia elementos significativos da cultura humana que respondem a questões sociais, econômicas, políticas, culturais, étnicas, ambientais, técnicas etc. de seu tempo.

Enfrentar os desafios de uma educação cuja transmissão de conteúdos não se restrinja a conhecimentos, mas inclua também valores, condutas, crenças, ciências, filosofia, artes, etc., cuja forma não seja autoritária e sim dialógica, ampliando o seu campo de atuação para o trabalho com a cultura, envolvendo-a no seu conjunto e criando condições para a construção de valores democráticos e para o bem viver, exige um esforço coletivo dos educadores assim como a participação efetiva dos usuários da escola. Afinal, não é somente de informações que os sujeitos precisam e sim de uma “qualidade de espírito que lhes ajude a usar a informação e a desenvolver a razão, a fim de perceber, com lucidez, o que está ocorrendo no mundo e o que pode estar acontecendo dentro deles mesmos.” (MILLS, 1975, p. 11)

Construir experiências solitárias pode levar a dois efeitos negativos em educação. O primeiro é o de não conseguir garantir as vivências de sala de aula com determinado professor ao conjunto das demais aulas, o que limita a experiência ao excepcional, ao diferente. Ou ainda, o de ver essa experiência ser desmontada por relações autoritárias em outros espaços da escola, justamente porque os demais profissionais ficaram alheios ao processo de reflexão e elaboração do fazer pedagógico e continuam repetindo as práticas de uma escola conservadora. O segundo, o de pela simples “boa intenção” individual não se colocar em curso uma prática coerente com esses objetivos justamente porque na

escola não foi criado um ambiente propício para que ele se efetivasse. Assim, como argumenta Pistrak,

“Todo homem é mais ou menos criativo, e é certo que, numa coletividade, somos todos criativos. É claro que um professor isolado, abandonado a si mesmo, não encontrará sempre a solução indispensável ao problema que enfrenta; mas se se trata de um trabalho coletivo, da análise coletiva do trabalho de uma escola, o esforço não deixará de ser um trabalho criador.” (PISTRAK, 1981, p. 30)

Por isso, todos que participam da vida escolar devem ter claro quais são os objetivos da educação; devem saber quais são as questões prementes das suas vivências que precisam ser levadas em conta no processo de formação dos alunos; precisam ter acesso aos mecanismos de avaliação do processo de ensino e aos seus resultados para poder discuti-los e planejar os rumos da ação educativa. Uma prática construída nesses moldes poderia ser chamada de “práxis intencional” educativa apresentando-se como produto de uma reflexão dos problemas, dos processos desencadeados para superá-los e de criação de mecanismos para corrigir os erros decorrentes de resultados não pretendidos.

Quando se lida com sujeitos isolados, falar em correção de rumos é algo praticamente impossível, já que agindo solitariamente os sujeitos não têm uma noção clara do que resultará de suas práticas quando estas são tomadas do ponto de vista de uma ação educativa mais ampla.

Todavia, quando se desencadeia um processo de discussão e fazer coletivos, a consciência dos objetivos e dos meios pelos quais se tentará alcançá-los possibilita maior controle das ações a serem desenvolvidas por cada sujeito e pelo próprio grupo. A certeza de que os objetivos que se pretende alcançar com o desenvolvimento do trabalho educativo são importantes e que são realizáveis pela organização de seus membros faz com que o coletivo se torne mais forte e resistente às adversidades.

Mas os sujeitos formam um coletivo quando “estão unidos por determinados interesses, dos quais têm consciência e que lhes são próximos” (PISTRAK, 1981, p. 137). O coletivo só surge quando há uma necessidade concreta em torno da qual os sujeitos desenvolvem perspectivas de ação. É essa necessidade que gera um motivo a partir do qual os sujeitos entram em atividade (LEONTIEV, 2004), desencadeando a sua organização em ações, que num

contexto determinado encontra sentido e se revela como parte integrante de um processo maior, que é a própria atividade dos sujeitos.

Na escola esses interesses precisam ser desenvolvidos entre as crianças, os profissionais da educação e os pais e mães dos alunos a partir da prática de cada comunidade escolar, tendo em vista as suas necessidades e o alcance dos fins da educação. Isso exige uma organização do trabalho educativo que considere o processo de desenvolvimento das crianças, os seus modos de apropriação do saber, os pressupostos de uma sociedade democrática e a valorização do bem viver.

Além disso, é fundamental uma ação efetiva do Estado como aquele que proverá o sistema de ensino das condições objetivas de trabalho condizentes com uma educação de boa qualidade, capaz de responder aos anseios das camadas trabalhadoras da sociedade.

Entretanto, se é a necessidade que impulsiona os indivíduos fazendo com que eles constituam um coletivo, este só se mantém pela existência de objetivos, princípios e valores “que são formados desde determinadas ações que tenham a força pedagógica para isso” (CALDART, 2004, p. 338).

É por isso que ao analisar a experiência educativa do Movimento Sem Terra que, em muitos aspectos, consegue fazer-se coletivamente, Caldart (2004) afirma que nos últimos anos, esse Movimento tem olhado para si mesmo com uma preocupação maior em relação à dimensão cultural, a partir de três eixos de reflexão: “o cultivo intencional da *memória* e da *mística* da luta do povo, a necessidade de compreender melhor a sua base social, e o compromisso com a formação no campo dos *valores* e da *postura pessoal* de seus integrantes.” (CALDART, 2004, p. 52) [grifos da autora]

A organização de um coletivo não surge sem que por trás dela exista uma ideologia, considerada como aquela que provê o grupo de determinada filosofia, dando-lhe um conjunto de valores, de convicções, de crítica, de argumentações e defesas (BLUMER, 1982).

Tal como analisa Caldart (2004) sobre a experiência educativa do Movimento Sem-Terra (MST), na escola também se faz necessário

“recuperar a potencialidade transformadora da produção coletiva de utopias, não como construção de modelos sociais ou humanos a serem perseguidos, mas muito

mais como *um exercício permanente de construir parâmetros sociais e humanos* que orientem cada ação na direção do futuro.” (CALDART, 2004, p. 336) [grifos da autora]

Colocar o trabalho coletivo como essa “ação na direção do futuro”, como possibilidade, significa acreditar nele como utopia, como algo que se ainda não existe, não é impossível de ser construído se for da vontade dos sujeitos que estão nas escolas. Investe-se na idéia de possível como algo que não está pronto, “que pode estar presente imediatamente na situação, mas também *é construído* a partir dela.” (RIOS, 1993, p. 75) [grifos da autora].

A utopia, não como um ideal inatingível, mas como um objetivo passível de realização é esse elemento capaz de colocar o coletivo sempre em “movimento”, em contraposição à lógica da estabilidade e das regras rígidas que fixam as pessoas em situações estanques, prontas e acabadas. Tal como afirma Anton Semiónovitch Makarenko, “as formas de existência da livre coletividade humana são o movimento, a forma da sua morte é a paragem.” (MAKARENKO, 1980, vol II, p. 142)

Além disso, há de se ter em consideração que o trabalho coletivo, além das perspectivas para adiante e dos debates sérios sobre as condições da escola e da educação, precisa contar também com uma vivência de confraternização de modo que os momentos de festa, de prazer na companhia uns dos outros devem ser incentivados e valorizados.

Todavia, as respostas para o desafio de se construir um trabalho coletivo na escola não estão dadas. É sobretudo na ousadia de trabalhar coletivamente que elas aparecerão. Essa ousadia pressupõe que todos terão oportunidades para expor suas idéias, discuti-las e verem-nas julgadas pelo grupo. Pressupõe igualmente que em determinados espaços e tempos a liderança será ocupada por um segmento da escola, que em outros momentos, já não mais como líder, respeitará e acatará as decisões do grupo sobre a liderança de outro segmento. De fato, isso significa um rompimento com as relações hierárquicas presentes na maioria das escolas brasileiras atualmente.

Capítulo 3

O trabalho coletivo a partir da compreensão do contexto

Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. (PADULA QUERÊNCIA DE MCKENZIE. In: BOFF, Leonardo, **A águia e a galinha**, 2000, p. 9)

3.1 A rede municipal de ensino da cidade de São Paulo

Cada escola é o resultado de uma constante construção social, pois nela interatuam diversos processos sociais, tais como: as relações sociais e econômicas de produção, a criação, conservação e transformação da cultura, a conservação da memória coletiva ou a sua desconsideração e destruição, o controle exercido sobre a instituição escolar e a sua apropriação pelos grupos sociais e a oposição e a luta de setores sociais marginalizados ou organizados contra o poder estabelecido.

A construção de um trabalho em bases coletivas na escola pública municipal de São Paulo deve ser considerada a partir dos aspectos que determinam a educação e a organização do ensino que aí se desenvolve, pois mesmo que esses aspectos não sejam exclusivos no tipo de relação de trabalho entre os sujeitos na escola, são, de qualquer forma, reveladores de muitas dessas relações.

Cada uma das escolas faz parte de um todo que compõe a Rede Municipal de Ensino do Município de São Paulo. Tal fato já anuncia que há elementos comuns que fazem com que haja semelhanças no desenrolar do trabalho dessas escolas, uma vez que a política pública municipal chega a todas as escolas e se impõe como elemento unificador para a composição de tal rede de ensino.

Essa política revela também as condições objetivas de trabalho na escola, por meio dos recursos oferecidos, das políticas de formação profissional e dos planos de carreira dos trabalhadores em educação.

Tendo em conta esses aspectos, vê-se a necessidade de contextualizar a Rede Municipal de Educação de São Paulo para que se possa compreender os

processos de trabalho que aí tem-se desenvolvido ao longo dos anos e que podem colaborar para a reflexão sobre o trabalho coletivo que é o tema deste estudo.

O município de São Paulo tem hoje uma população em torno de dez milhões de habitantes que ocupa desde as áreas mais centrais da cidade até os rincões das periferias. Nesse espaço a contradição é o que dá o tom à cidade. Tem-se desde o que há de mais “moderno” e avançado tecnológica e economicamente falando até as condições mais precárias de sobrevivência, que culminam nas carências sociais básicas para uma vida digna que se considere para o ser humano como um ser de direitos: saneamento básico, habitação, alimentação e saúde, educação e cultura, etc.

Para atender às necessidades das fábricas que se instalavam na cidade (principalmente a partir da década de 1930) muitos e muitos trabalhadores, normalmente expulsos de sua terra natal pelas condições de vida precária e em busca de um futuro melhor para si e suas famílias, rumaram para São Paulo que os abrigou, sem ter, contudo, infra-estrutura para atender ao contingente humano que chegava.

Em meio a esse processo foi criado, em 1935, o Departamento de Cultura e Recreação, que sob a direção de Mário de Andrade tinha como um de seus objetivos o estímulo e o desenvolvimento de iniciativas destinadas ao desenvolvimento educacional, artístico e cultural da cidade.

De 1935 a 1955 a Rede Municipal de São Paulo tinha sob sua responsabilidade os Parques Infantis e realizava convênios com o governo do Estado para que esse último garantisse o atendimento ao ensino primário (hoje correspondente aos primeiros anos do Ensino Fundamental).

A partir de 1956 a Rede Municipal de Ensino passa a atender também aos alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental, mas ainda de forma bastante restrita e insuficiente. Contava, no seu primeiro ano de atividades com o Ensino Fundamental, com um corpo docente de 100 professores, correspondendo um professor para cada sala criada, num total de cerca de 4000 alunos. De lá para cá a Rede cresceu substancialmente e hoje conta com um quadro do magistério e de apoio ao magistério muito mais complexo.

O sistema municipal de educação de São Paulo é hoje composto por unidades educacionais que atendem à Educação Básica, sendo que o Ensino

Fundamental e a Educação Infantil figuram entre as suas responsabilidades primeiras, definidas inclusive pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96. Compõem o sistema de ensino do município de São Paulo os Centros de Educação Infantil (CEI), as Escolas de Educação Infantil (Emei), as Escolas de Ensino Fundamental (Emef), as Escolas de Ensino Fundamental e Médio (EMEFM), os Centros de Educação Unificados (CEU), os Centros de Educação da Cultura Indígena (Ceci) e as Escolas de Educação Especial (Emee).

O sistema de Ensino da Prefeitura do Município de São Paulo tem na Secretaria Municipal de Educação o seu órgão máximo de elaboração e implementação de políticas educacionais, de decisões de caráter administrativo e organizacional do sistema. Abaixo da Secretaria Municipal de Educação encontram-se a Coordenadoria Geral de Ensino e 13 Coordenadorias Regionais de Ensino. Essa estrutura é responsável pelo funcionamento de 1289 escolas que atendem a um total de aproximadamente 1.100.000 alunos, afora as crianças atendidas por meio de convênios com entidades particulares. Ao final de 2004 eram quase 31 mil professores, atendendo só o Ensino Fundamental de oito anos. Ao todo, a Rede tem atualmente em torno de 52 mil professores que atendem a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Além dos professores, a Rede Municipal conta hoje com um corpo de 1600 Coordenadores Pedagógicos, 1200 Diretores de Escola, 920 Assistentes de Direção e 250 Supervisores Escolares, e 10900 funcionários dos quadros de apoio ao magistério para atender a um universo de aproximadamente 1.200.000 alunos.²²

Esse universo complexo que configura a rede municipal de educação teve, ao longo de sua existência, idas e vindas entre relações mais democráticas e relações mais autoritárias, desde a perspectiva dos governos que assumiram a prefeitura de São Paulo. Tendo-se em conta o objeto desta pesquisa, delimitar-se-ão as linhas gerais de atuação dos governos a partir do início da década de 1980, alargando o olhar, principalmente, para a administração de Luiza Erundina (1989-1992), que mais fortemente colocou a questão da construção do trabalho coletivo na escola. Esse retrospecto é importante na medida em que se compreende que a educação é um fazer constante, marcado por avanços e retrocessos que lhe configuram, enquanto desejo humano, necessidade social e finalidades políticas e econômicas.

²² Fonte dos dados: Secretaria Municipal de Educação (SME) – ATP/Centro de Informática, dezembro de 2004.

Entre os anos de 1983 e 1985 a cidade de São Paulo teve como prefeito Mário Covas, que à época pertencia ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e que nomeou para a Secretaria Municipal de Educação a professora Guiomar Namó de Mello. A gestão de Mário Covas, às portas de um processo de redemocratização do país (1964-1985)²³, foi marcada pela tentativa de se estabelecer um diálogo maior com a população, de modo geral, e com os funcionários, em específico, na busca da reorientação dos serviços públicos para o atendimento da maioria da população.

A política da Secretaria Municipal de Educação naquele período tinha como princípio “a defesa da escola pública, sua democratização e acesso, articulada por uma gestão mais democrática” (SOUZA, 2005, p. 105). Direcionou-se para o provimento de condições mais dignas de trabalho para os educadores e valorização de sua participação nas decisões educacionais. A proposta desenvolvida de formação de professores teve como perspectiva que a “revisão da prática pedagógica devesse partir do trabalho conjunto dos educadores, envolvendo os que atuavam na sala de aula e incluindo a fundamental reflexão a partir das condições concretas de ensino.” (SOUZA, 2005, p. 116) Todavia, tal proposta de formação não avançava para se configurar como um processo contínuo de reflexão-ação. Predominou nessa administração a característica mais tradicional de formação dos educadores centrada em eventos tais como os treinamentos, as capacitações e as reciclagens.

A partir da perspectiva da “crítica social dos conteúdos”, a ênfase da aprendizagem centrava-se nos conteúdos de ensino, acreditando-se que pelo seu domínio seria possível dar às classes trabalhadoras as ferramentas para a superação de sua condição de exploração²⁴.

Em 1985, assumiu como prefeito Jânio da Silva Quadros, que estabeleceu uma linha de administração muito mais autoritária, com pouco diálogo com o

²³ O processo de abertura política do país foi gradual. O ano de 1984 marcou o grande movimento popular em favor das eleições diretas para Presidente da República, o que só viria a acontecer em 1989. Em 1986, data tomada como ponto de referência neste texto, houve a renovação do Congresso Nacional e a eleição dos deputados que compuseram a nova Constituição Federal, promulgada em 1988.

²⁴ A partir da reflexão traçada nos dois primeiros capítulos deste trabalho pode-se afirmar que esta seria uma perspectiva ingênua do poder que se atribui à educação como elemento de mudança da realidade social. Deve-se considerar que as relações de exploração estão presentes em todo o corpo social e não é pela apreensão dos conteúdos escolares unicamente que tal situação será alterada.

funcionalismo e com a sociedade civil organizada, representando uma ruptura com a política que tinha sido iniciada por Mário Covas. Para assumir a Secretaria de Educação, Jânio nomeou Paulo Zingg, do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), que já tinha assumido a mesma pasta no início dos anos 70 quando Paulo Maluf fora o prefeito da cidade.

Ao longo do governo de Jânio Quadros foi-se estabelecendo uma política administrativa nada voltada para as áreas sociais. As escolas, os hospitais, os postos de saúde e outros equipamentos sociais foram-se deteriorando consideravelmente, assim como os salários do funcionalismo público municipal.

A postura autoritária da administração pública sob o comando de Jânio Quadros também se fez notar pela volta de elementos antidemocráticos e antiparticipativos da população usuária nas escolas. Por um lado, o Conselho de Escola deixou de ter um caráter deliberativo para voltar a ser apenas consultivo e, por outro, retrocedeu-se na discussão sobre o papel do diretor escolar, considerado como o último responsável pelo trabalho da instituição.

A proposta curricular da rede também foi alterada retomando uma perspectiva autoritária, de centralismo administrativo, na qual os professores e as comunidades foram excluídos dos processos de reflexão.

Mesmo a questão da formação dos educadores foi-se configurando como elemento acessório uma vez que se caracterizava pela participação optativa dos professores em cursos, treinamentos, palestras, reciclagens, fora do seu horário de trabalho. Não se entendia, pois, a formação como sendo parte do trabalho do educador.

Apesar de todos esses aspectos, os professores pouco questionaram a proposta curricular apresentada pela Secretaria Municipal de Educação naquele período e a aceitaram, pois de alguma forma ela facilitava a “vida” do professor. Entenda-se que essa facilidade aparente se deve ao fato de persistir a separação entre o professor reflexivo e o professor executor. Na política educacional da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo entre os anos de 1985 a 1988 predominou a concepção de que o trabalho do professor se restringia a aplicar estritamente o que havia sido determinado pelos órgãos superiores do sistema.

Em 1989 as eleições levaram à prefeitura de São Paulo a candidata pelo Partido dos Trabalhadores (PT), Luiza Erundina de Souza, que governaria a cidade

até 1992. Ao longo dessa administração as políticas delineadas mostravam outros rumos para as relações entre órgãos de decisão e sociedade civil organizada. Os canais de diálogo foram restabelecidos, as áreas sociais tais como saúde e educação foram priorizadas e os funcionários públicos passaram a ser tratados como partícipes das políticas públicas voltadas para a sua área de atuação.

A administração municipal nesse período passou por um processo de descentralização, fazendo com que o poder de decisão dos órgãos mais centrais fosse para as administrações regionais, por entender que esses eram os centros do poder público mais próximos e acessíveis à população. Além disso, criou-se uma série de canais de discussão e participação da população da cidade no desenvolvimento das políticas públicas municipais, tais como fóruns, colegiados e conselhos.

Na Secretaria Municipal de Educação, assume como secretário, o Professor Paulo Freire, conhecido pela sua intensa luta pelo processo de democratização da educação, pelo seu trabalho desenvolvido na área de educação de adultos e pelos seus ensinamentos sobre a construção de uma educação crítica que valoriza o educando como sujeito do seu próprio processo de aprendizagem.

Paulo Freire permaneceu à frente da Secretaria Municipal de Educação de janeiro de 1989 a meados de 1991, quando entregou a pasta ao professor Mário Sérgio Cortella que continuou o trabalho iniciado por Paulo Freire até o término da administração de Luíza Erundina.

A política educacional nessa administração estava fundamentada no princípio da “construção da educação pública popular”, o que perpassava pelas questões da democratização do acesso e da participação da comunidade escolar no pensar, elaborar, planejar, acompanhar e avaliar o projeto político-pedagógico da escola.

Quatro eram os objetivos centrais da administração de Paulo Freire em São Paulo:

“1) ampliar o acesso e a permanência dos setores populares; 2) democratizar o poder pedagógico e educativo para que todos, alunos, funcionários, professores, técnicos educativos, pais de família, se vinculem num planejamento autogestionado [...]; 3) incrementar a qualidade da educação, mediante a construção coletiva de um currículo interdisciplinar e a formação permanente do

pessoal docente; 4) contribuir para eliminar o analfabetismo de jovens e adultos em São Paulo.” (FREIRE, 1995, p. 14-15)

Ainda em 1989, dando início a uma política de democratização do sistema de ensino e de junção do administrativo e do pedagógico em educação, a Superintendência Municipal de Educação (Supeme) e o Departamento de Planejamento, Orientação e Controle (Deplan) foram transformados em Coordenadoria dos Núcleos de Ação Educativa (Conae) e as Delegacias Regionais de Educação (Drem) foram reestruturadas para configurar os Núcleos de Ação Educativa (NAE).

Com relação à organização e trabalho das escolas, retoma-se o funcionamento do Conselho de Escola como órgão deliberativo, a concepção de administração escolar como algo que deva ser construída no coletivo das instituições escolares e instaura-se a discussão de que a aprendizagem é processual, de que o currículo cumpre uma tarefa social e política, de que a avaliação não deve ter caráter punitivo e de que a repetência não colabora no processo de formação dos educandos, o que fica exposto no Regimento Comum das Escolas Municipais, discutido ao longo da administração e aprovado em agosto de 1992, possibilitando a organização do ensino municipal em ciclos.

Os trabalhadores da área de educação também contaram com uma política de valorização profissional a partir de um conjunto de medidas que buscava melhorar as condições objetivas de trabalho nas unidades escolares, a recomposição salarial, e a formação profissional dos educadores.

Quanto ao primeiro item, tem-se que Paulo Freire, ao assumir a Secretaria Municipal de Educação herdou da administração anterior uma rede de escolas em péssimo estado de conservação e com recursos materiais insuficientes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com os educandos. Para dar conta dessa realidade, a Secretaria Municipal de Educação realizou um programa de recuperação das escolas, de reformas e de suprimento das unidades com os materiais necessários para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Nesse sentido Paulo Freire argumentava sobre a importância do embelezamento das escolas para que as pessoas sentissem prazer em estar ali. Para ele, esse seria um passo inicial para a construção de uma escola de qualidade, pois se não se tem

prazer em estar na escola, os trabalhos de ensinar e de aprender tornam-se muito mais difíceis.

A recomposição salarial deveu-se a uma política de reposição das perdas salariais sofridas ao longo dos anos da administração Jânio Quadros, à criação de mecanismos de incentivo aos professores para trabalharem em escolas ditas de “difícil acesso”, que passariam a receber uma gratificação de 30% a 50% de acordo com a localização das escolas e à criação de jornadas de trabalho que possibilitavam uma permanência maior do professor na escola, para além do seu período de aula com os alunos, remunerando a hora-aula do professor fora da sala de aula.

Por fim, a política de formação dos educadores foi delineada a partir de duas vertentes, uma que pressupunha a participação desses educadores em ciclos de palestras, debates, cursos, etc. fora da unidade escolar, tal como já vinha acontecendo em administrações anteriores e outra que pressupunha a formação do educador no seu lócus de trabalho, isso é, a própria escola.

No processo dessa política, ainda em 1989, foi criada uma estrutura de “grupos de formação” na Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação (DOT), composta pelos diretores de escola, coordenadores pedagógicos, professores da educação infantil (um de cada escola) e professores do ensino fundamental (um de cada escola). A constituição desses “grupos de formação” buscava gerar condições para que o educador pudesse perceber criticamente a teoria que sustentava a sua prática pedagógica. Isso se dava pelo constante processo de reflexão da prática por meio da sua observação, do seu registro, da sua discussão com o outro, da sua avaliação e do seu planejamento em novas bases teóricas e metodológicas.

Em setembro de 1989, atendendo às reivindicações dos coordenadores pedagógicos sobre a possibilidade de se criar na escola um tempo e espaço destinados ao trabalho de formação com os professores, a Secretaria Municipal de Educação autorizou a realização de grupos de formação nas escolas, em horário diferente do período de aula com os alunos, mas que seria também remunerado.

Tal política encontrava na criação da Jornada de Tempo Integral (JTI) as possibilidades de sua viabilização uma vez que ela pressupunha o pagamento da

hora aula do professor para a realização de estudos com os seus pares, a construção do projeto pedagógico da escola, a discussão das práticas escolares, etc.

Para os objetivos deste trabalho interessa, particularmente, a política desenvolvida pela administração que privilegiava a escola como lugar de formação do educador, pois nesse espaço é que as possibilidades de um trabalho coletivo podem se efetivar.

Deve-se ressaltar que foi na administração de Luíza Erundina, com Paulo Freire e depois com Mário Sérgio Cortella que, pela primeira vez, se implementou, na cidade de São Paulo, uma política pública que possibilitava aos professores a construção de um saber autônomo, construído cotidianamente na escola, na sua relação com os colegas de trabalho a partir do que se vivenciava efetivamente em sala de aula com os educandos. Passou-se pois, de uma vertente de formação como treinamento para um modelo de formação como construção que se dá entre os pares. Isso tem um significado enorme para o tema de discussão desse projeto, uma vez que marca o início da construção de novas relações de trabalho dentro da escola e de uma possibilidade de reflexão sobre a educação e ação pedagógica de uma forma mais democrática já que, acontecendo no seio das unidades escolares, os temas de discussão dos grupos de professores podiam se direcionar para o que verdadeiramente correspondia às inquietações das relações humanas e pedagógicas das escolas.

Esse processo deveu-se à percepção de que cada escola, como parte de um contexto, tem elementos peculiares de suas práticas que não são, pois, coincidentes com todas as escolas da rede e, por outro lado, revela também a compreensão de que cada unidade demanda um processo diferente de se constituir como grupo, de lidar com as suas problemáticas e de construir respostas para elas.

Apesar de todo o avanço alcançado na gestão de Paulo Freire e Cortella à frente da Secretaria Municipal de Educação, muitos problemas educacionais persistiram, mesmo porque as mudanças em educação demandam tempos consideravelmente longos para se tornarem evidentes.

A criação da jornada integral de trabalho (JTI), por exemplo, que possibilitou o início de uma discussão coletiva dos profissionais dentro das escolas, não pôs fim ao histórico processo de “dobrar” turnos de muitos professores, que mesmo tendo um aumento considerável no salário em relação à condição anterior, ainda se viam na necessidade de trabalhar em mais de um período. Isso resulta na dura realidade de que é impossível se inteirar e se envolver adequadamente com os projetos pedagógicos das diferentes escolas por onde se

passa. Envolve-se mais em uma e menos em outra, ou envolve-se nas duas na “medida do possível”, mas não do necessário e do desejável.

A Jornada de Tempo Integral, contudo, representou um avanço importante para muitos dos professores que fizeram a opção por essa jornada, envolvendo-se mais na construção do projeto pedagógico da escola, mesmo que isso ainda não correspondesse à situação ideal de docência que se desejava construir.

Por outro lado, a Jornada de Tempo Integral, sofreu um processo de distorção de sua proposta inicial quando da administração de Paulo Maluf que a denominou Jornada Especial Integral (JEI)²⁵. Se a intenção original da política municipal na administração de Luiza Erundina era garantir o trabalho coletivo entre os professores no interior da escola, Maluf, ao considerar que a presença de um coordenador e um professor já compunha um coletivo conseguiu desarticular as possibilidades de encontro entre os educadores da escola pois a partir de tal pressuposto deu margens para que os professores cumprissem horários de jornada que atendessem às suas necessidades de horário e não às necessidades da escola como grupo instituído de trabalho²⁶.

A coordenadora pedagógica da escola pesquisada, que participou ativamente da elaboração das propostas educacionais na gestão de Luiza Erundina e que não concorda com o formato que a Jornada Especial Integral (JEI) foi assumindo no percurso das outras administrações, afirma:

“A proposta, na época da Erundina era justamente pra evitar que o professor precisasse assumir duas escolas. Então ele fazendo a opção por essa jornada, ele não precisava trabalhar em outra escola porque o salário era praticamente o dobro. Hoje não tem mais isso. O auxílio distância era bem maior. Hoje, do Maluf pra cá, muitos professores concursados depois não escolheram, não assumiram por causa da distância. Porque é super longe e aí corre risco de vida e um monte de coisa e... Então essa questão da jornada do professor, do trabalho dele, perdeu muito do Maluf pra cá. Nessas perdas todas entra o sindicato e acaba com os critérios. Então o professor que escolhe JEI, ele pode fazer no horário que é mais conveniente pra ele e caracteriza como coletivo ele junto com o coordenador e não é um coletivo, imagina. Eu tenho a impressão que logo, logo, eles vão reorganizar isso daí, se não acabar, né.” (Valéria, coordenadora pedagógica)

²⁵ A Jornada de Tempo Integral (JTI) criada na administração de Luiza Erundina pela Lei 11.229/92, capítulo III, art. 59 a 64, é alterada na administração de Paulo Maluf, pela lei 11.434/93, art. 35.

²⁶ De acordo com Florian Znaniecki (1964), pode-se definir como um grupo instituído todo grupo social que apresenta uma composição definida, uma organização e uma estrutura. No caso da escola, a sua existência como grupo instituído depende, sobretudo, das atividades desenvolvidas pelos seus membros, a saber, professores e alunos.

Uma outra questão que ficou evidente ao final da administração de Luíza Erundina foi a de que o trabalho desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação não forneceu subsídios suficientes à rede para fazer com que cada escola pudesse continuar o seu processo de construção coletiva com o término da administração. Faltou, na verdade um acompanhamento mais próximo das escolas, isso é, que não fosse um olhar apenas externo sobre os problemas das escolas, mas um acompanhamento a partir do interior das escolas, dando-lhes ferramentas para que pudessem, elas próprias caminhar autonomamente, independentemente do fim da administração. A coordenadora Valéria se lembra bem do processo vivido e conclui:

“No último ano a gente começou a ter muita clareza que a gente precisava ter investido mais de acompanhar as escolas dentro da escola, ajudar as pessoas a se organizarem e a se fortalecerem dentro da escola, porque aí ela pega, ela vai fazendo. Agora ela ser governada de fora, vai a administração embora, ela não fica.” (Valéria, coordenadora Pedagógica)

Assim, quando Paulo Maluf assumiu a prefeitura em 1993 e a conduziu até 1996, boa parte das conquistas dos profissionais em educação bem como das escolas e suas comunidades foi-se perdendo e as condições de descaso com a educação, de descuido com as escolas, de contenção de gastos e desvalorização salarial foram sufocando, uma vez mais, a rede municipal de ensino.

Maluf representou no município de São Paulo o ideal neoliberal de diminuição das responsabilidades de Estado para com a população por meio da prestação de serviços públicos, que no contexto maior brasileiro fora empreendido pelos governos de Fernando Collor de Mello (1990-1991), Itamar Franco (1991-1993) e Fernando Henrique Cardoso (1994-2002).

Na área de educação foi nomeado como Secretário Sólon Borges dos Reis, representante de uma concepção de educação conservadora e que trouxe consigo um arcabouço teórico que tratava a coisa pública do ponto de vista da economia privada. Foi com esse Secretário de Educação que as idéias de “qualidade total” adentraram a rede municipal de ensino, tratando da educação sob os mesmos princípios de uma empresa privada.

A relação pedagógica passa a ser compreendida na perspectiva da relação cliente-produto e a qualidade “deixa de ser entendida como algo intrínseco ao produto para ser uma relação **mercadológica** de adequação ao uso. Neste sentido,

a educação deixa de ser um **bem público**, passando a ser vista como uma relação privada entre clientes e fornecedores.” (FIDALGO, 1994, p. 66-67) [grifos do autor]

Tais idéias abriram espaço para que as questões educacionais fossem tratadas como mera questão de boa vontade dos educadores e de soluções técnicas²⁷ para os problemas da área. Esse se revelou para aquela administração como um mecanismo bem eficiente para se eximir de suas responsabilidades para com a educação e toda a população usuária do sistema público municipal de ensino.

O caráter centralizador das decisões e a cisão do pedagógico e do administrativo eram revelados na volta dos Núcleos de Ação Educativa à Delegacia de Ensino. Se se entende que não se trata de uma mera mudança de nomenclatura, mas da revelação de uma outra concepção de educação, esse retorno revela a importância dada por essa administração ao fator controlador que esse órgão deveria exercer sobre as escolas, para delegar a elas determinadas funções.

Todavia, o discurso da qualidade total foi perdendo força na rede ao passo que a administração de Paulo Maluf chegava ao fim. Ao mesmo tempo, de modo muito tímido a Secretaria Municipal de Educação voltava a dialogar com a rede a partir de algumas das perspectivas da gestão anterior. Não se tratava, contudo, de reconstruir o trabalho desenvolvido por Paulo Freire e Mário Sérgio Cortella, mas de diminuir (ou de dissimular) o peso de uma visão empresarial sobre a educação municipal empreendida até aquele momento pela administração.

Mesmo assim, nos cursos de formação fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação ainda predominava a separação do pedagógico e do administrativo. “Ao diretor e supervisor, foi oferecida uma formação voltada à administração numa perspectiva ainda empresarial”, em que fortemente se colocava a questão da gerência do espaço escolar, “ao passo que os coordenadores participaram de uma formação pedagógica.” (SOUZA, 2005, p. 163)

De 1997 a 2000 a prefeitura de São Paulo foi assumida por Celso Pitta que, sucessor de Maluf e apoiado por este último durante a campanha eleitoral, continuou a política de seu antecessor.

²⁷ Tal qual exposto neste trabalho em capítulo anterior, a questão educativa tem sim um foco técnico de discussão, mas concomitantemente a ele, deve-se considerar os aspectos ético e político. Para melhor aprofundamento da questão, ver Rios, 1993.

Durante a administração de Celso Pitta, a Secretaria Municipal de Educação viveu um período marcado por constante troca de secretário da pasta. Primeiro assumiu como Secretário o então vice-prefeito Régis Fernandes de Oliveira, substituído depois por Ayres da Cunha Marques, que ainda cedeu o lugar para Hebe Magalhães de Castro Tolosa e por fim João Gualberto de Carvalho Menezes.

Somente após seis meses de administração e já com a substituição do primeiro Secretário Municipal de Educação por Ayres da Cunha é que a rede recebeu informações sobre a política que regeria a educação nos anos de mandato de Celso Pitta, na qual figuravam, “maior autonomia para as unidades escolares; gestão democrática, com a participação do aluno, da família e da comunidade; desburocratização e integração do sistema educacional; valorização do profissional da educação, pluralismo de idéias; e estruturação do ensino nos parâmetros da LDB.” (SOUZA, 2005, p. 153)

Essa declaração de intenções desencadeou algumas ações da Secretaria tendo em vista o seu alcance. Todavia, as ações empreendidas não tiveram grande repercussão no contexto das escolas da rede uma vez que as condições objetivas de trabalho nas unidades escolares continuavam recebendo o mesmo tratamento de descaso da administração de Maluf.

No tocante à formação dos educadores, além do tradicional viés dos cursos, palestras, reciclagens, a Secretaria Municipal de Educação empreendeu uma experiência calcada numa perspectiva de trabalho mais contínuo a partir da constituição dos Grupos de Apoio Pedagógico (GAP) nos anos de 1997 e 1998, a partir da tentativa de integrar membros da Diretoria de Orientação Técnica (DOT) e membros das Delegacias Regionais de Ensino Municipal (DREMs), diretores de escola, coordenadores pedagógicos e professores.

Em 1999, ao assumir João Gualberto os órgãos centrais da Secretaria Municipal de Educação foram reestruturados para que fossem atendidos os pressupostos da política educacional, repensados e sintetizados em três eixos: democratização do acesso e da permanência, democratização da gestão e melhoria do fluxo e organização.

Ainda com João Gualberto, a Diretoria de Orientação Técnica (DOT) e as Delegacias Regionais de Ensino (DREMs) promoveram um esforço conjunto para

a realização da formação contínua dos educadores a partir da criação de Oficinas Pedagógicas, cujo regimento fora elaborado por cada Delegacia Regional de Ensino (DREM) pela consideração de suas diferentes realidades.

Mas foi apenas em 2000 que a questão da formação do educador apareceu mais fortemente e que por meio de convênios com a Universidade de São Paulo (USP) e com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – São Paulo) a Rede Municipal de Ensino teve, de forma mais ampla, a possibilidade de participar de cursos de formação contínua.

Esses cursos oferecidos pelas universidades em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SME) tinham como objetivo geral fornecer subsídios teórico-metodológicos aos educadores escolares para que eles pudessem elaborar os Projetos Pedagógicos das escolas municipais atendendo aos princípios da política municipal de educação de uma escola “inclusiva”²⁸; comprometida com o acesso e a permanência dos educandos nas escolas; disposta a criar mecanismos de ação autônoma a partir da reflexão sobre a prática, do olhar sobre a realidade social do país e da observância das diretrizes político-pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação (SME).

Ao término da administração Pitta, marcada por denúncias de corrupção que desgastou a sua imagem e também a de Paulo Maluf, a população paulistana levou à prefeitura de São Paulo, mais uma vez, o Partido dos Trabalhadores (PT), representado por Marta Suplicy que assumiu a administração da cidade no período de 2001 a 2004.

²⁸ A preocupação com uma escola “inclusiva” vem de todo um contexto maior de discussão sobre a necessidade de atendimento dos portadores de deficiência na rede regular de ensino. Documentos internacionais, tais como a Declaração de Salamanca (1994) sobre necessidades educativas especiais, repercutem nesse sentido na elaboração das leis para a educação brasileira, principalmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que por sua vez precisa ser incorporada pelos sistemas estaduais e municipais de ensino em todo o país. Todavia as políticas criadas na busca desse atendimento foram-se revelando sempre paliativas, sem uma efetiva ação para se criar reais condições de acesso e de atendimento a esses educandos. Os prédios escolares, principalmente os mais antigos, não possuem uma estrutura física adequada para a circulação autônoma dos portadores de deficiência física, as salas de aula continuam superlotadas, mesmo com a presença de crianças que apresentam necessidades especiais e que exijam maior atenção do educador. Por fim, os professores têm muitas dificuldades para lidar com a nova situação que se lhe coloca sem encontrar na formação oferecida pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e nas suas condições objetivas de trabalho nas escolas os subsídios necessários e suficientes para o desenvolvimento de suas atividades de forma a contemplar as necessidades dos educandos.

A nova prefeita chegou ao cargo afirmando ter como intenção a recuperação de parte da política iniciada por Luíza Erundina, retomando a democratização dos mecanismos de decisão dos órgãos municipais, descentralizando esses órgãos de modo a facilitar o acesso da população a eles e propondo inverter as prioridades da administração para as áreas sociais de modo a atender as camadas populares mais desprovidas dos serviços públicos municipais.

No campo da educação, os quatro anos da administração Marta Suplicy foram marcados pela alternância de secretários de Educação. Ocuparam a pasta da Educação Municipal primeiramente o professor Fernando José de Almeida, que permaneceu de janeiro a dezembro de 2001; Eny Marisa Maia, de fevereiro de 2002 a dezembro de 2002; Nélcio Bizzo, que ocupou o posto por apenas seis dias e Maria Aparecida Perez, que ficou na Secretaria até o final da administração de Marta Suplicy em dezembro de 2004.

Outra marca dessa administração foram as medidas polêmicas no campo da educação, tais como a construção dos Centros Educacionais Unificados (CEUs), e a mudança da porcentagem de aplicação de recursos na área de Educação, que por meio de uma alteração da Lei Orgânica do Município, passou de 30% à 25%, sendo esses outros 5%, mais 1% criado, destinados aos programas da “rede de proteção social”²⁹ iniciado pela administração.

A polêmica em torno dos CEUs deveu-se ao fato de ser um projeto extremamente caro para uma administração que ainda não tinha sequer conseguido solucionar problemas básicos das escolas já existentes ou da construção de escolas para atender às crianças que não encontravam vagas ou ainda estavam submetidas às condições desumanas de estudar em “escolas de lata”. Acreditava-se no potencial dos CEUs como equipamento de cultura e lazer em áreas periféricas que não dispunham de nenhum equipamento público para atender a esse direito dos cidadãos mas, questionou-se sobre os recursos da educação destinados à construção desses equipamentos tendo em conta as condições precárias de parte considerável das escolas públicas municipais.

Além disso, outro aspecto problemático foi o fato de que após construídos, a rede municipal não tinha professores suficientes para assumirem as aulas nos Centros Unificados de Educação, mesmo porque as escolas já existentes vinham

²⁹ Faziam parte da “rede de proteção social” criada pela administração de Marta Suplicy os programas de Renda Mínima, Bolsa Trabalho e Começar de Novo, entendidos como “políticas públicas de ação afirmativa de inclusão social” (Educação n. 4, 2003, p. 11). Tinha-se como argumento que por meio dessas políticas garantia-se a permanência dos educandos em situação de exclusão social uma vez que pelo complemento da renda das famílias, as crianças não precisariam ser levadas à condição do trabalho infantil.

sofrendo com a falta de professores, principalmente para os alunos do segundo ciclo (do 5º ao 8º ano).

A Secretaria da Educação do Município de São Paulo, acompanhando o processo de descentralização das decisões empreendido em todo o corpo municipal, passou das 13 Divisões Regionais, denominadas Núcleos de Ação Educativa, distribuídas pelas diferentes regiões do Município no início da gestão, para 31 Coordenadorias de Ensino, com sede nas Subprefeituras também criadas em 2001.

A Diretoria de Orientação Técnica (DOT) também passou por um processo de reestruturação organizacional, tentando superar a visão fragmentária e desarticulada do sistema educacional. A estrutura proposta colocou a escola como “centro irradiador e como lócus da formação” em torno do qual todo o sistema estaria organizado para atender às suas necessidades.

Apesar do esforço teórico para a construção de tal proposta, a sua consecução se apresentou mais complexa e mais difícil, acarretando, sob outras nomenclaturas, a existência de um mesmo sistema burocratizado que em muitos aspectos dificultava os mecanismos de colaboração entre os órgãos do sistema e as unidades escolares.

A Secretaria Municipal de Educação nos quatro anos dessa administração tenta construir um diálogo com os profissionais da rede, por meio dos cadernos de formação EducAção n. 1 (2001), n. 2 (2001), n. 3 (2002), n. 4 (2003) e n. 5 (2004). Tais cadernos apresentavam os pontos de vista norteadores da administração sobre a educação e afirmavam que a concepção de educação da rede municipal tinha que ser entendida como uma construção coletiva dos profissionais e da sociedade, juntamente com a Secretaria.

No caderno EducAção número 1, distribuído para a rede municipal logo no início da administração, colocava-se que as três diretrizes que caracterizariam a política educacional seriam: “a democratização do conhecimento e construção da qualidade social da educação; democratização da gestão e democratização do acesso.” (EducAção nº 1, 2001, p. 5)

Nesse documento recuperava-se também as idéias de Paulo Freire no que diz respeito a necessidade de se construir uma escola “bonita, alegre, fraterna, democrática e popular na cidade de São Paulo”; uma escola que “respeite a diversidade cultural e étnica”; que coloque ênfase nas relações de “cooperação, respeito e solidariedade.” (EducAção nº 1, 2001, p. 4)

Além disso, a dimensão social da educação foi exposta como forma de contribuir “para a auto-organização e emancipação dos cidadãos, para a preservação do meio ambiente, para a superação das desigualdades e para uma vida mais saudável.” (EducAção nº 1, 2001, p. 4)

Tendo esses aspectos como princípios, a Secretaria Municipal de Educação apresentava as intenções de suas ações a serem desenvolvidas na rede a um só tempo: um movimento de reorientação curricular articulado com a formação dos educadores; um processo de formação permanente e sistemática desses mesmos educadores; e a reflexão sobre o sentido da avaliação e a forma de organização e funcionamento da escola.

Nos cadernos seguintes os princípios expostos inicialmente foram reafirmados e aprofundados a partir de contribuições teóricas e de exemplos ocorridos na própria rede municipal de escolas. Buscava-se também justificar as ações da administração, principalmente sobre os programas ditos de “proteção social” (Renda Mínima, Bolsa Trabalho e Começar de Novo) uma vez que 5% dos recursos da educação foram destinados a esses programas.

Do ponto de vista da formação do educador, o trabalho desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação (SME) nessa gestão pareceu mais articulada às necessidades dos educadores na medida em que buscava fazer dos cursos de formação experiências significativas em que o educador não só ouvisse o fundamento teórico do que estava em questão, mas que vivenciasse tais propostas e, além disso, criasse propostas de trabalho para as suas escolas. Foram, na sua maioria, os cursos de longa duração os que melhor atenderam a essa perspectiva: o Projeto de Vivências Culturais, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), ABC na Educação Científica – Mão na Massa e o Programa Círculo de Leitura.

Todavia, como esses cursos eram optativos e fora do horário de trabalho dos professores, muitos não puderam fazê-los pois a rotina diária de trabalho composta por mais que um período de aula, muitas vezes em escolas diferentes, aparece como um fator impeditivo da participação dos professores nesses cursos.

Esse aspecto parece ter sido pouco considerado pela administração de Marta Suplicy, tal qual já havia ocorrido nas duas administrações anteriores à sua. Se os cursos oferecidos devem ser realizados fora do horário de trabalho do educador é porque não se entende a sua formação como parte do seu próprio trabalho.

Pode-se argumentar a esse respeito que os alunos não podem ser prejudicados com a suspensão das aulas para que o professor participe de cursos para a sua formação profissional, o que de fato é verdade. Todavia, a administração não pôs em curso nenhuma política de contratação de professores que garantisse às escolas a normalidade das aulas em caso de falta dos professores, por um lado e, por outro, não avançou quanto a uma política de recuperação salarial dos educadores que poderia ser um dos mecanismos de garantir a esses educadores a possibilidade de trabalho numa única escola em uma jornada única

de trabalho, que lhe proporcionaria o tempo “livre” necessário para a participação em cursos e eventos para a sua formação profissional contínua.

Os professores entrevistados situam essa realidade de forma bastante contundente. O professor Everson, por exemplo, afirma que não participa dos cursos oferecidos pela administração porque normalmente é exigido que se faça tais cursos fora do horário de trabalho e como ele leciona em duas escolas, não lhe sobra tempo para participar de tais cursos.

Já o professor Douglas, quando perguntado sobre os cursos oferecidos pela administração responde:

“Eu acho que poderia oferecer mais. Talvez eu tenha perdido muitos por falta de divulgação aqui. Inclusive teve um curso semana passada cujo horário era impeditivo por causa da JEI. Eu tenho que vir pra escola e não posso fazer o curso. Então é pra não fazer o curso. Então eles oferecem pra você não fazer. A administração ofereceu pra que você não tenha a possibilidade de fazer. Ela não facilita as coisas. Você tem que estar na escola. Você tem que fazer fora do seu horário de trabalho. Se você trabalha de manhã, à tarde e à noite... Se tivesse um curso da meia noite às seis eu até faria, mas não tem, né. Então eu briguei e tive o apoio da direção, que vai atender essa minha solicitação pra que eu possa fazer o curso.” (Professor Douglas)

Ainda quanto à formação do professor, a Secretaria Municipal de Educação (SME), por meio da Diretoria de Orientação Técnica (DOT), propôs a constituição de Grupos de Acompanhamento da Ação Educativa (GAAEs) nos Núcleos de Ação Educativa (NAEs). Esses grupos seriam formados por dois integrantes da Equipe Pedagógica do NAE, sendo um deles necessariamente um supervisor escolar e mais um membro da universidade.

Para a administração o Grupo de Acompanhamento da Ação Educativa (GAAE) representava uma forma de reforçar a formação dos educadores em diferentes instâncias, a partir da discussão dos temas mais relevantes apresentados pela Secretaria Municipal de Educação (SME) como aqueles que configurariam a política de educação municipal na perspectiva da construção de um “Mapa de Inclusão Social” na cidade paulistana. (EducAção nº5, p. 43)

O objetivo maior dos Grupos de Acompanhamento da Ação Educativa (GAAEs) seria o de acompanhar os processos de formação nas escolas e, na concepção defendida pela administração,

“acompanhar pressupõe a atitude presencial e contínua com intencionalidade e intervenções. Pressupõe também uma metodologia que inclui a investigação, a escuta e o olhar atentos para a ação e para o discurso; a *problematização* das práticas de dentro e fora do contexto; a *sistematização*, em sínteses provisórias, os encaminhamentos e registros; a *apreensão crítica*, como ponto de partida para a construção da prática pedagógica, concebendo todos como sujeitos históricos em

emancipação; *avaliação* como um olhar crítico da práxis pedagógica. (EducAção nº5, 2004, p. 43)

Apesar da proposta apresentada ter um aspecto positivo, na medida em que soma esforços da administração, dos educadores da rede e das universidades, ao longo da administração a idéia foi-se perdendo e apenas uma ou outra Coordenadoria de Educação conseguiu levar adiante a proposta e, mesmo assim, com adaptações.

Ao término da administração parece que o trabalho desenvolvido pela administração conseguiu alterar pouco o dia-a-dia da maioria das escolas, no que concerne ao seu modo de organização, à sua relação com a comunidade e nas relações de trabalho entre os próprios trabalhadores das escolas.

Tal fato não se deveu a ausência de uma retórica da Secretaria Municipal de Educação (SME) ou da falta de argumentos em favor de uma gestão escolar mais democrática, participativa e, principalmente, entendida ela mesma como uma ação pedagógica. Nos próprios cadernos de formação EducAção tal questão foi retomada freqüentemente.

No exposto pela Secretaria Municipal de Educação (SME), a gestão democrática da escola articula-se ao processo de reorientação curricular e ao esforço de construção do projeto político-pedagógico das escolas e, portanto, deve ter um caráter de construção coletiva “na qual a participação não seja, simplesmente, o *estar fisicamente*, mas sim, assumir uma postura embasada no ser sujeito de cada um, na participação ativa, isto é, na co-autoria, na construção do coletivo e na emancipação.” (EducAção nº5, 2004, p. 28) [grifos no original]

Mas o que foi divulgado e reafirmado como intenção da política pública municipal na área de educação pouco se desdobrou em ações que pudessem realmente transformar as intenções em processos concretos de mudança dentro das escolas. O diretor continuou a ser a figura representativa do Estado na instituição escolar e permaneceu na condição de responsável último por todos os problemas ocorridos na instituição. A discussão sobre o preenchimento da função de diretor de escola por meio de um processo eletivo que envolvesse toda a comunidade escolar, com apresentação e debate de propostas de trabalho não avançou também nessa administração.

Além disso, o formato de Conselho de Escola não sofreu alteração, apesar de hoje se ter clareza de que o fato de ele se constituir como deliberativo não põe todos os seus membros nas mesmas condições de participação, uma vez que pais e alunos se encontram numa situação de maior fragilização quando comparada à situação dos professores e do diretor da escola. Mesmo tendo a oportunidade de participar, expor-se e contribuir para as decisões dos rumos da unidade escolar, os pais e os alunos não o fazem integralmente quando isso representa ir de encontro

aos interesses dos grupos representantes dos funcionários da escola, pois tal exposição dos pais ou de seus filhos pode reverter em represálias à vida escolar dos alunos.

Dessa forma, o caráter deliberativo do Conselho de Escola não se realiza por completo na prática. Além disso, os canais para a população denunciar o funcionamento inadequado do Conselho de Escola são escassos, o que favorece ainda mais a atuação da direção da escola à revelia do Conselho.

Como lembra Paro (2001a), não basta instituir um Conselho de Escola “se a função política de tal colegiado fica inteiramente prejudicada pela circunstância de que a autoridade máxima e absoluta dentro da escola é um diretor que em nada depende das hipotéticas deliberações desse conselho.” (PARO, 2001a, p. 102).

O que se faz necessário é a transformação da estrutura administrativa da escola, de modo que o poder e as responsabilidades de administrar sejam compartilhadas por um grupo de pessoas. Assim,

“a instalação de um conselho de escola, constituído por representantes eleitos pelos vários setores da escola, com efetiva função de direção em regime de cooperação entre seus membros, parece ser uma medida que avança bastante no sentido de superar a atual direção monocrática da escola pública.” (PARO, 2001a, p. 103)

Com o término da administração de Marta Suplicy, a administração da cidade passa para as mãos do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) no período que vai de 2005 a 2008, tendo José Serra como seu representante. A Secretaria Municipal de Educação passa a ter como Secretário José Aristodemo Pinotti, que logo ao iniciar seus trabalhos na Secretaria Municipal assume, para a Educação, a linha geral dessa administração que é a de contenção de gastos públicos com o intuito de “sanar as despesas da administração”. Essa medida repercutiu logo no início do ano letivo nas escolas, pois houve a suspensão das chamadas dos aprovados em concursos públicos realizados pela administração anterior para os cargos de professor. Além disso, a contratação de professores também foi suspensa inicialmente, o que acarretou o início do ano letivo de 2005 com o quadro do magistério incompleto para desenvolver as atividades escolares com os alunos.

Somente após os primeiros meses de governo, dadas as condições insustentáveis de funcionamento da rede de escolas municipais e também as pressões exercidas pelos sindicatos das categorias profissionais da área de educação, é que essas medidas foram revistas, e que se passou, então, a chamar os professores aprovados em concurso e a renovar contratos de trabalho de professores. A primeira autorização do governo de José Serra para a nomeação de

professores aprovados em concurso nos anos anteriores para os cargos de professores titulares de ensino fundamental I e II e para professores titulares da educação infantil foi publicada no Diário Oficial da Cidade em 30 de abril de 2005. Foi também nessa mesma publicação que o prefeito autorizou a prorrogação de março para julho de 2005 dos contratos em caráter emergencial dos professores adjuntos do ensino fundamental.

Do ponto de vista da estrutura da Secretaria Municipal de Educação (SME), logo que assumiu a prefeitura de São Paulo, a administração José Serra retomou o padrão anterior de organização da rede em treze coordenadorias de educação e transferiu a execução orçamentária da educação, a cargo das Sub-prefeituras na administração de Marta Suplicy, para as próprias Coordenadorias de Educação.

Nas cartas de apresentação da nova equipe da Secretaria Municipal de Educação e das novas diretrizes da política municipal de educação nota-se que ganham força os programas de “escola voluntária”, incluso no projeto maior da Secretaria Municipal de Educação “São Paulo é uma escola”. Essa política, que não será discutida aqui pois foge aos objetivos específicos desse estudo, tem-se apresentado, em várias experiências empreendidas pelas administrações públicas municipais e estaduais pelo Brasil, como uma forma de transferência das obrigações do Estado para com a educação para a sociedade civil e apresenta aspectos problemáticos do ponto de vista da real contribuição que representam para as escolas envolvidas nesses projetos.

Tem-se como argumento da administração que tal projeto incentiva a autonomia da escola e a participação da comunidade na vida da instituição escolar, o que seria perfeitamente coerente com a proposta de democratização da gestão. Todavia isso dificilmente acontece de fato, uma vez que a comunidade utiliza-se do espaço escolar numa situação não escolar, o que não lhe revela os mecanismos de organização e gestão da escola como instituição de ensino propriamente dita.

Outro enfoque dado à área educacional é o de uma escola que atenda aos alunos para além das suas competências de ensino, abrangendo também a questão de saúde. A ênfase numa política de integração das áreas educacional e de saúde municipal é bastante forte e prova disso é o espaço que essa questão vem ocupando nos documentos que são encaminhados à escola, direcionando as suas práticas para um trabalho mais próximo aos postos de saúde do município de São Paulo.

De acordo com a administração, uma escola “promotora de saúde” gera

“aptidões e atitudes para a saúde, conta com um espaço físico seguro e confortável, com água potável e instalações sanitárias adequadas e uma atmosfera

psicológica significativa para a aprendizagem. Além disso, estimula a autonomia, a criatividade e a participação dos alunos e de toda a comunidade escolar.”
(www.portal.prefeitura.sp.gov.br/secretarias/educacao)

Tal exposição feita pela administração vem ao encontro dos discursos que há muito se vem fazendo na rede municipal de São Paulo: a de uma escola que se faça como um lugar saudável, bonito, prazeroso e que estimule a aprendizagem do educando pela colaboração dos educadores escolares. Todavia, esse discurso, ao longo de várias administrações não se transformou em ações efetivas da administração para que de fato as condições objetivas de trabalho das escolas, que hoje, na sua maioria, ainda é precária, fossem alteradas significativamente. Ao final do primeiro ano da administração de José Serra pouco foi feito nesse sentido. O que persiste é um discurso que coloca a educação como “redentora” das mazelas sociais, apresentando-a como um “grande guarda-chuva” (palavras do Secretário) das questões sociais, mas sem dar às escolas as condições de trabalho necessárias para uma educação escolar que contribua de fato com a formação do sujeito humano-histórico.

Esse breve histórico das últimas administrações remete-nos a dois aspectos interessantes. O primeiro refere-se à formulação de discursos parecidos para a área educacional em todos os governos, como se de fato não houvesse diferenças entre eles em virtude do grupo social ao qual cada governo está vinculado. É recorrente, talvez com exceção da administração de Jânio Quadros, o discurso favorável à participação da comunidade na escola, à formação e capacitação do professor para uma educação de qualidade, à democratização do acesso e da permanência do educando na escola. Como afirma Arroyo,

“os responsáveis “pelos destinos da educação” não falam mais em “educação e desenvolvimento”, mas em educação como “mecanismo de redução das grandes disparidades de renda”, e falam em educação e “redução da marginalização cultural, social e econômica dos estratos mais baixos da população”. Discurso novo. Os tecnocratas viraram defensores dos pobres, dos marginalizados, da social democracia... A pressão dos de baixo dá medo, obriga a redefinir as políticas.”
(ARROYO, 1980, p. 15)

Todavia, não é só pelo discurso que se deve analisar as reais intenções de cada governo. Mais que o discurso e as propaladas listas de intenção, as práticas efetivas, as políticas públicas colocadas em ação e os canais de diálogo com a sociedade revelam a disposição democrática de cada um dos governos e os grupos de interesses aos quais estão vinculados.

Assim, por exemplo, a questão da qualidade da educação, defendida veementemente por todos os governos, tem para cada um deles um sentido diferente. Se a qualidade buscada na administração de Luíza Erundina dizia

respeito à democratização não só do acesso e da permanência dos educandos, mas à sua consideração mesma como sujeitos de direitos, portadores de conhecimentos que deveriam ser considerados pelos seus educadores e pela escola como um todo, na administração de Paulo Maluf a qualidade que se tentou empreender foi a vinculada ao mundo empresarial, “a qualidade total” para a otimização dos recursos, para o controle dos processos e para a obtenção dos resultados desejados a partir do menor custo possível e do menor tempo necessário. Nessa concepção de qualidade de educação, o dinheiro público destinado à área de educação não é visto como “investimento”, mas como “gasto” público.³⁰

O segundo aspecto revela-se pela descontinuidade das políticas públicas para o setor, o que se deve, primordialmente à filosofia impregnada em cada governo que administra a cidade.

Nota-se que a cada governo que assume, é colocada para a rede uma nova política de educação e isso demonstra fortemente o seu caráter político: a cada nova gestão, em consonância com uma visão de sociedade, de homem, de ciência e de saber escolar, tem-se a construção ou simplesmente a apresentação de uma nova proposta para a rede de ensino.

Tal observação vai ao encontro da exposição de Chauí (1980) a respeito do “discurso sobre” e do “discurso da” educação. Nota-se que ao longo da história recente da Secretaria Municipal da Educação privilegiou-se o “discurso sobre a educação”, isto é, um discurso daqueles que se encontravam nos órgãos centrais do sistema de educação sobre o que as escolas deveriam ter por parâmetros e princípios para a sua prática educativa. Foram poucas as tentativas de construção de um “discurso da” educação, que trouxesse para a formulação da política pública de educação o entendimento e os saberes dos que de fato estão envolvidos com o fazer cotidiano das escolas públicas municipais paulistanas: os seus professores, os seus funcionários, os seus alunos e os pais desses alunos. De acordo com Chauí,

“a regra da competência nos permite indagar: quem se julga competente para falar *sobre* a educação, isto é, sobre a escola como forma de socialização? A resposta é óbvia: a burocracia estatal que, por intermédio dos ministérios e das secretarias de educação, legisla, regulamenta e controla o trabalho pedagógico. Há, portanto, um discurso *do* poder que se pronuncia *sobre* a educação definindo seu sentido, sua finalidade, forma e conteúdo. Quem, portanto, está excluído do discurso educacional? Justamente aqueles que poderiam falar *da* educação enquanto

³⁰ De acordo com Pablo Gentili (2001a) as premissas “do ajuste estrutural são altamente compatíveis com os modelos neoliberais. Estas implicam redução do gasto público; redução dos programas que são considerados gasto público e não investimento; venda das empresas estatais, parastatais ou de participação estatal; e mecanismos de desregulamentação para evitar o intervencionismo estatal no mundo dos negócios. Junto com isso, propõe-se a diminuição da participação financeira do estado no fornecimento de serviços sociais (incluindo educação, saúde, pensões e aposentadorias, transporte público e habitação populares) e sua subsequente transferência ao setor privado (privatização).” (p. 115)

experiência que é sua: os professores e os estudantes. Resta saber por que se tornou impossível o discurso da educação.” (CHAUÍ, 1980, p. 27)

Essa prática do “discurso sobre” a educação revela-se como um processo de fragilização dos próprios sujeitos que poderiam construir o “discurso da” educação. Ao longo da história de sucessão das administrações municipais o conjunto dos trabalhadores e da comunidade escolar foi sendo deixado à margem da formulação das políticas e perdendo, em certa medida, o entusiasmo em buscar o direito de reivindicar a sua participação democrática nessa formulação.

Essa fragilização deve-se às próprias condições de exercício da profissão docente e do exercício das funções dos demais funcionários que compõem os quadros de trabalhadores das escolas municipais, de um lado e, ao fato de que esses profissionais ainda não perceberam (ou o fizeram ainda muito timidamente) que os seus maiores aliados em busca de melhores condições do exercício da profissão são os usuários das escolas, na medida em que consigam assumir a escola como espaço público e exercer pressão sobre o Estado para que esse cumpra a sua responsabilidade com a educação, tal qual é afirmado na Constituição Federal em seus artigos 205, 206 e 208 e reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96)³¹ em seus artigos 3º e 4º.

Por outro lado, deve-se considerar que tal fragilização não significa a impossibilidade completa de práticas que se revelem “ousadas” e que são construídas nas escolas “apesar do” poder público, isto é, da sua ação que desconsidera a voz e a vez dos sujeitos que fazem de fato as escolas.

3.2 Aspectos a serem considerados para a consecução do trabalho coletivo na escola da rede municipal paulistana

A partir desse olhar panorâmico da rede municipal de educação é possível retomar a reflexão sobre o papel que a organização das escolas municipais de São

³¹ Tais artigos da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) expõem os princípios que regem a Educação Nacional, que são: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; gratuidade do ensino público; valorização dos profissionais de ensino; gestão democrática do ensino público; garantia de padrão de qualidade (CF 1988: Artigo 206, I-VII; LDB 9394/96, Artigo 3º, I-VIII) valorização da experiência extra-escolar e vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (LDB 9394/96, Artigo 3º, X-XI) e o dever do Estado de efetivar a educação mediante a garantia de: ensino fundamental obrigatório e gratuito; universalização do ensino médio gratuito; atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos; acesso aos níveis mais elevados de ensino; oferta de ensino noturno regular; atendimento ao educando do ensino fundamental por meio de programas de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (CF 1988: Artigo 208, I-II; LDB 9394/96; Artigo 4º, I-IX)

Paulo, em rede, respondendo a uma política única de educação, tem sobre a questão do trabalho coletivo e verificar os principais entraves, bem como as possibilidades existentes para a sua efetivação.

a) Os aspectos que dificultam a consecução do trabalho coletivo na escola

- *A pressuposição do diretor como responsável último pela escola.*

Como em outros setores da sociedade, a escola pública municipal paulistana tem-se caracterizado por uma hierarquização de suas funções. Dentro da escola também há uma organização estrutural composta pelo diretor, que representa a autoridade máxima de decisão dentro da instituição e que responde por ela; o assistente de direção, que responde pela escola na ausência do diretor; o coordenador pedagógico, o corpo docente, os funcionários de secretaria, os inspetores, os agentes de limpeza, os alunos.

Essa divisão estanque de funções tem, como conseqüências fundamentais, a separação entre pedagógico e administrativo (quando este é resumido ao seu caráter meramente burocrático, sem ter como fim os princípios e objetivos da educação escolar, encerrando-se, pois em si mesmo e assim deixando de ser propriamente administrativo no seu sentido mais amplo) e a diminuição dos canais de comunicação que conduzem a uma prática compartilhada e democrática dentro das instituições. No que se refere ao projeto político-pedagógico, esse tipo de organização institucional provoca um afastamento daquilo que deve ser objetivo maior da escola: a formação do indivíduo e do cidadão num ambiente democrático e participativo.

Essa perspectiva do preenchimento da função diretiva, entendida aqui como cargo, uma vez que faz parte da carreira do magistério, tenta dissimular o caráter político da função do diretor, tratando-o de um ponto de vista meramente técnico.

De acordo com Paro (2001a),

“a função atual do diretor como autoridade última no interior da escola é uma regra mantida pelo Estado, conferindo um caráter autoritário ao diretor, na medida em que estabelece uma hierarquia na qual ele deve ser o chefe de quem emanam todas as ordens na instituição escolar; leva a dividir os diversos setores no interior da escola, contribuindo para que se forme uma imagem negativa da pessoa do diretor, a qual é confundida com o próprio cargo; faz com que o diretor tendencialmente busque os interesses dos dominantes em oposição aos interesses

dos dominados; e confere uma aparência de poder ao diretor que em nada corresponde à realidade concreta.” (PARO, 2001a, p. 11-12)

A autoridade do diretor, nesse caso, provém da função que ele exerce e do cargo que ocupa. Trata-se de uma autoridade formal, instituída e impessoal (ALONSO, 1978) e não de um poder de fato ou de uma liderança. O diretor, visto desse ponto de vista, é o responsável pelo cumprimento da Lei e da Ordem no espaço e na atividade escolar, um preposto que contribui mais para a perpetuação da situação de ensino vigente do que para a sua superação.

Tal afirmação não pressupõe a eliminação da presença do Estado na educação, mas o rompimento da atual forma com essa presença se dá a partir da construção de uma nova relação do Estado com a sociedade, em que este possa ter as suas decisões controladas pela comunidade escolar, sobretudo pelos pais, alunos e educadores.

Ainda segundo Paro (2003), a principal insuficiência da escolha de diretor de escola por concurso público é que esse “não se presta à aferição da liderança do candidato diante do pessoal escolar e dos usuários da escola pública” (p. 21). Considerar que o candidato a diretor deva ter atributos de liderança significa o reconhecimento de que os problemas administrativos da escola são de caráter político tanto quanto técnico.

Perde-se, por esse mecanismo de preenchimento da função, uma oportunidade para que os sujeitos que compõem a comunidade escolar possam estabelecer um diálogo mais aprofundado sobre as condições das escolas e os rumos que ela pode vir a tomar a partir do debate de diferentes propostas de trabalho, num processo mais democrático no qual o diretor não figura apenas como um funcionário público que deve cumprir as suas responsabilidades para com o Estado, mas principalmente como um organizador do espaço escolar, um educador primeiro que, conjuntamente com o grupo, desenvolve um trabalho administrativo-pedagógico tendo em vista um plano de trabalho previamente debatido e aceito pela comunidade escolar.

A prática da eleição para a direção escolar revela a necessidade de se compreender que não apenas um membro do coletivo escolar deve-se ocupar das questões da administração da escola, mas que, pelo contrário, os saberes, as práticas, as técnicas da administração bem como a filosofia que a sustenta devem ser discutidas e de conhecimento de todos os membros da unidade escolar, seja como mecanismo de democratização da gestão, seja como mecanismo de formação de todos os sujeitos para que mais educadores possam exercer a função e ter a responsabilidade de administrar a escola. Assim, o fluxo de conhecimentos,

informações, saberes, práticas sobre a administração escolar pode, em princípio, assegurar a cada educador o aprendizado e a capacidade necessárias ao exercício de organizar a escola, mesmo que isso não venha de fato a acontecer com todos os membros que nela se encontram.³²

Além disso, esse aprendizado traz como pressuposto o exercício da administração escolar como parte do trabalho do educador e não como função exclusiva de um especialista.

Aliás, como lembra Miguel Gonzalez Arroyo (2000), historicamente não foi sempre cindido o papel do educador e do administrador ou coordenador escolar. E ainda hoje não é essa a forma de organização do sistema de ensino em muitos países.

“Em muitos sistemas de Educação Básica do mundo é também assim. Ser mestre é o referencial de todos. Formados para o magistério básico sem carreiras nem titulações paralelas. Podendo exercer temporariamente as funções de gestão, coordenação e direção necessárias ao funcionamento do projeto pedagógico da escola ou da rede escolar. No sistema brasileiro de instrução pública ou de ensino básico sempre foi assim até décadas recentes. A Lei 5692 de 71 fragmentou a categoria e a nova LDB de 96 não conseguiu recuperar a unidade perdida. As pressões corporativas preferiram manter o corpo do magistério quebrado, desfigurado.” (ARROYO, 2000, p. 218)

Deve-se, pois, entender que essa separação entre o “pedagógico” e o “administrativo”, entre o educador e o administrador escolar, é uma construção histórica e que no Brasil tem seu auge na década de 1970, em plena ditadura militar, quando o que imperava era justamente a imposição das normas e a hierarquização das relações políticas e sociais e o tecnicismo na área educacional. E, da mesma maneira que foi construída, essa prática pode ser “desconstruída” e dar lugar a outras construções que melhor atendam às exigências hoje colocadas à educação que se quer democrática.

Não se trata de uma mera mudança de método, mas de uma mudança na concepção que sustenta a prática administrativa no contexto escolar uma vez que se desarticula a docência da administração escolar colocando esta última como um cargo dissociado da carreira do magistério interferindo, inclusive, na organização dos trabalhadores da educação como se os objetivos de valorização profissional não fossem os mesmos de uns e de outros. A esse respeito vale ressaltar o que Arroyo explicita sobre o papel do “especialista” em educação:

³² Recupera-se aqui, mais uma vez, a proposição de Gramsci (1968) de que uma sociedade democrática deve dar condições a todo cidadão de tornar-se governante, mesmo que isso não venha a acontecer de fato.

“Quando, no sistema escolar, a categoria mais alta era a normalista, ela servia para depreciar o trabalho docente dos não-normalistas e rebaixar seus salários. Quando a porcentagem de normalistas aumentou na composição do corpo docente brasileiro, foi necessário criar novas categorias de trabalho especializado para depreciar o nível, as funções e os salários dos normalistas, reduzindo-os a categoria de não especializados. Para o sistema escolar modernizado administrativamente, na lógica da empresa privada, interessado em produzir mais e melhor educação com menos custo, a introdução dos especialistas foi uma grande invenção: o salário dos normalistas — tidos como não especializados — foi rebaixado aos níveis dos salários mais baixos da sociedade, enquanto uma proporção mínima de especialistas passaram a fazer parte do quadro do magistério com salários baixos, mas relativamente compensadores em relação aos normalistas.” (ARROYO, 1980, p. 21)

Aliás, o processo de eleição do diretor é positivo para a escola, para os sujeitos que podem exercer sua cidadania e ver-se inserido num processo democrático, como também é alentador para o diretor que passa a ocupar a função com maior respaldo, uma vez que está ali pela vontade expressa das pessoas e não simplesmente por uma escolha sua particular.

Além disso, o processo de eleição faz com que o diretor eleito se sinta respaldado e mais comprometido com a comunidade que o elegeu, de sorte que pode ser visto, inclusive, como uma alternativa para minimizar o problema tão grave na rede municipal de ensino hoje que é o do “concurso de remoção” que anualmente acontece. Uma vez que é o sujeito quem escolhe a escola, se ela não corresponde às suas expectativas, ele não se vê comprometido com ela e tem a “liberdade” para se remover para onde lhe parecer mais favorável. Essa alternativa do “concurso de remoção” é importante do ponto de vista de acertar a vida dos sujeitos pensados individualmente, mas não a vida da escola, principalmente aquelas que ficam distantes das zonas mais centrais da cidade, cujo acesso é mais difícil e que se configuram, por isso, como as de menor interesse pois não há nenhum mecanismo criado pelo sistema que estimule os profissionais a buscarem trabalhar nessas comunidades mais distantes e, conseqüentemente, mais desprovidas de serviços públicos, de espaços de lazer e cultura, de recursos financeiros, etc.

Não estou afirmando com isso que todo diretor, uma vez no exercício de sua função, não se sente responsável por incluir os demais membros da escola no processo de discussão das questões que dizem respeito à organização e andamento da unidade escolar, mas que a própria condição de ocupar um cargo numa

instituição educacional por concurso público, cuja escolha é pessoal do candidato aprovado que vai assumir a direção e não do grupo que compõe a unidade escolar já é, em si, contraditória e autoritária.

É bem verdade que mesmo diante dessa estrutura do sistema, há experiências inovadoras de profissionais envolvidos na construção de uma escola mais democrática e aberta ao diálogo. Escolas em que o coletivo se constitui efetivamente e se põe a discutir sobre os seus objetivos, as suas estratégias de ação e os meios de avaliação do trabalho desenvolvido. Esse processo é, segundo Paro,

“o mesmo processo pelo qual o pessoal escolar e os usuários podem contribuir para a tão propalada e pouco compreendida autonomia da escola. Assim como, em âmbito individual, a autonomia tem a ver com elevação das pessoas à condição de sujeitos, em âmbito institucional, falar em autonomia da escola é considerá-la como sujeito social.” (PARO, 2003, p. 40)

Além disso, uma nova perspectiva no tocante à compreensão do papel do diretor escolar poderia seguir no sentido de fazer com que o administrativo fosse apreendido no seu sentido mais amplo, ele próprio como pedagógico, o que seria propulsor de um movimento de reestruturação das relações de poder dentro das escolas.

Nessa perspectiva, o diretor poderia ser compreendido como um dos sujeitos portadores de autoridade dentro da escola e não, como se vê atualmente, como último responsável a responder pela escola. Nessa perspectiva, o seu papel seria o de um “coordenador geral na escola” (PARO, 2001a), que organizaria espaços de participação dos demais sujeitos nos processos de decisão daquilo que se configura interesse da coletividade escolar.

- *A insuficiente remuneração dos professores, que os conduz à dupla jornada de trabalho como forma de complementação da renda.*

O aspecto salarial para o educador revela-se ainda mais importante quando se observa que, por sua necessidade de lecionar em vários períodos, não lhe resta tempo disponível para a sua formação ou mesmo para uma vivência cultural mais rica como forma de melhorar a sua qualidade de vida e os seus qualitativos

profissionais, que poderiam aparecer na melhoria do trabalho desenvolvido com os educandos.

Do ponto de vista do trabalho coletivo na escola, esse aspecto se revela como um dos grandes problemas para a formação dos grupos de trabalho, pois dada a diversidade de horários de aula da maioria dos professores, normalmente em mais de uma unidade escolar, fica muito difícil concentrar todos, ou mesmo a maioria dos professores de um turno de trabalho, para que possam efetivamente se encontrar e desenvolver ações conjuntas visando o processo educativo dos alunos no conjunto das atividades realizadas no ambiente escolar.

Os professores se dão conta da problemática, que parece ser mais dramática para os professores do nível II, que não se deslocam apenas de uma escola à outra para trabalhar com duas turmas diferentes, mas com várias turmas uma vez que a organização do ensino por disciplinas faz com que o professor tenha que trabalhar com várias classes para compor o seu “quadro de aulas”.

Num dos encontros de Jornada Especial Integral (JEI), por exemplo, comentando a exposição de um trabalho da professora Sônia, da suplência de nível I, a professora Bruna afirma:

“Na verdade eu vejo assim, no ano passado eu tinha 600 alunos/dia. Não dá pra você dar continuidade. Não é mole. Eu vejo assim, uma certa naturalidade, você leva o material. Eles vêm buscar o seu material aqui, sobem e descem contigo. Eu vejo uma coisa assim, meio família. É difícil estabelecer isso com o aluno de Nível II. Então, pela gama de conteúdos.” (Professora Bruna)

O professor Douglas, também expressa a sua opinião sobre as condições de trabalho do professor e a dificuldade que ele representa para a constituição do trabalho coletivo na escola:

“Eu acho que isso prejudica o trabalho do professor. Pra você ter a qualidade que eu me cobro de qualidade, pra ter essa qualidade, eu sinto prejuízo por falta desse tempo pra me dedicar a esses projetos, como eu gostaria. Não que eu não me dedique. Eu faço, eu desenvolvo, eu estou trabalhando em cima deles. Mas eu acho que se eu tivesse um salário que fosse compatível com aquilo que a gente desempenha, eu não precisaria trabalhar em duas, três escolas e teria mais tempo pra me dedicar. E tendo uma qualidade de vida melhor, o professor, o educador, ele terá uma qualidade de aula melhor.” (professor Douglas)

É ainda o professor Douglas que vai expor tal problemática como um dos aspectos impeditivos da constituição do trabalho coletivo na escola. Segundo ele, a falta de tempo do professor o impede de estar presente na escola junto com o seu grupo de trabalho para discutir os problemas do período no qual leciona, e isso se dá porque, no momento em que poderia estar fazendo essa discussão, já tem que estar em outra escola, preenchendo seus horários para perfazer um mínimo de aulas que lhe garanta a sobrevivência.

Também a professora Sônia se expressa sobre esse aspecto, salientando a incoerência que existe dentro do próprio sistema municipal de ensino que abre uma oportunidade para que o professor possa ter uma jornada como a Jornada Especial Integral (JEI) e, ao mesmo tempo, mantém uma Jornada Básica de trabalho (JB) que contradiz as possibilidades de envolvimento do professor com o trabalho coletivo da escola.

Segundo a professora Sônia, tal incoerência se deve ao fato de que nem para a própria administração a importância da Jornada Especial Integral (JEI) está clara. Além disso, a professora considera que essa situação não há de ser resolvida em pouco tempo uma vez que a ela se juntam outras problemáticas como a construção de escolas para atender à população de uma maneira mais condizente com as necessidades educativas dos alunos e a questão salarial dos educadores.

Na verdade, o que se apreende da fala da professora não é simplesmente a contradição da existência de jornadas tão diferentes num mesmo sistema de ensino, mas um questionamento, nas entrelinhas, da condição salarial do professor que o leva a uma condição de trabalho aviltante, caracterizando-se como uma impossibilidade da permanência do professor por um tempo mais prolongado no espaço escolar para, junto com o seu grupo de trabalho, desenvolver atividades relacionadas ao seu fazer pedagógico:

“Eu acho assim, que é completamente contraditório você oferecer uma jornada como a JEI e uma como a Jornada Básica de trabalho (JB). A impressão que dá é de que a própria administração não tem consciência de como a JEI é utilizada e é importante. Acho que se tivesse essa consciência de que o trabalho coletivo é fundamental pra escola acontecer, certamente não teria cargas, né, jornadas como a Jornada Básica de trabalho (JB) e essa loucura. É que existem muitas coisas que é muito louco, né. Os contratos, a falta de professor, tudo isso é muito louco. Agora, é sabido que a JEI é fundamental pra uma escola, é fundamental. E ao saber que a JEI é assim e ao saber que a Jornada Básica de trabalho (JB) é um sofrimento, pra aluno e pra professor, é uma incoerência muito grande, uma incoerência que a gente não sabe como que essas coisas ainda acontecem. É

desalentador saber que não vai acabar assim tão rápido, por causa de professor mesmo, de escola, né. [...] Quer dizer, as pessoas não escolhem JB... quer dizer, elas têm consciência de que não é uma boa. É por falta total de opção. Porque é mais difícil mesmo, porque cadê o tempo, né, pra estar-se inteirando de tudo o que está acontecendo na escola? Não tem. É preciso querer muito. [...] porque deve ser sofrido também, né. Chegar sempre em cima da hora, entrar pra sala, sair rapidinho... não deve ser fácil.” (Professora Sônia)

A coordenadora também faz uma crítica ao sistema quanto à existência da Jornada Básica de trabalho do professor, que, segundo ela, dá margem a situações muito sérias de trabalho com os alunos:

“Essa coisa de permitir essa jornada básica. Essa jornada básica é um escândalo isso. É por conta dessa jornada básica que você pode ter, por exemplo, o caso da Juliana, que ela é coordenadora e ela é professora. Então ela pode entrar uma aula mais tarde, se tiver alguém que fique com a turma dela, tudo bem, mas se não tiver, os alunos ficam sem ninguém. É o caso da Lourdes, da Carla também, que é coordenadora. É um absurdo isso daí, tem que acabar. Todo mundo sabe que eu penso assim, não vou esconder. Mesmo que eu goste muito delas e que se mexer, provavelmente elas não vão poder continuar, mas... [pensando no aluno]... e na própria classe profissional, porque eu fico muito aborrecida quando fica falando mal do professor, do educador, gente que trabalha na escola e tal, mas do jeito que está, você dá muito pano pra manga pras pessoas ficarem falando.” (Valéria, Coordenadora Pedagógica)

Ainda quanto à questão salarial do professor não se pode esquecer de mencionar as condições precárias de trabalho, na área educacional, vividas pelos professores contratados que se submetem a jornadas ainda mais fragmentadas em muitas escolas para compor o seu ganho salarial.

Essa problemática dos salários pagos aos profissionais da educação não está desvinculada de um processo histórico mais longo do próprio desenvolvimento do sistema capitalista e do papel que o Estado assume nesse processo. E também não é uma problemática exclusiva da área educacional uma vez que muitas das áreas sociais sob responsabilidade do Estado sofreram o mesmo processo de contenção dos salários em um nível tal que permanecem em patamares abaixo da taxa de aumento do custo de vida.³³

De acordo com Paul Singer (1996), durante o “milagre econômico” (1968-1976), sistemas abrangentes de atendimento à população foram criados,

³³ A área da saúde, assim coma a da educação, viu ao longo dos últimos anos, um achatamento dos salários dos seus profissionais.

tais como as redes de ensino básico, de saúde e de previdência. A partir daí a demanda por serviços públicos de saúde e de educação continuou aumentando ao mesmo tempo em que o Estado empreendeu cortes sucessivos de verbas para essas atividades para se adequar às novas exigências da economia nacional e internacional fundamentada no modelo capitalista de produção.

Tal como afirma Elie Ghanem, o Estado precisa

“reconhecer que as redes de escolas públicas constituem, por seu tamanho e seus objetivos, o principal mercado de trabalho dos que se habilitam para o magistério. Precisa atrair para ele, elevando padrões salariais e estruturando carreiras, os melhores profissionais, porque ele atende as camadas com maiores desvantagens extra-escolares, decorrentes das desigualdades sociais, principalmente da injusta distribuição de renda.” (GHANEM, 1996, p. 62)

Assim, a melhoria da qualidade de educação escolar dos alunos passa pela questão da melhoria das condições de trabalho do educador. Se é falso que só isso basta para resolver os problemas da escola pública municipal paulistana, não o é o fato de que sem isso os problemas existentes continuarão sendo entraves importantes para a consecução de qualquer transformação do ensino tendo em vista o atendimento das necessidades dos educandos.

- *A falta de professores, que hoje atinge a maioria das escolas da rede municipal de ensino.*

É fato que a falta de professores para completar o quadro das escolas é um problema grave que afeta grande parte das escolas da rede. A falta de professores não pode ser entendida de forma isolada como se a ausência do professor de matemática ou do professor de geografia fosse afetar a formação dos alunos apenas nessa ou naquela área específica do currículo.

Tal questão deve ser considerada no conjunto do trabalho escolar que corresponde à formação do aluno como um todo, na formação das suas diferentes linguagens, habilidades, atitudes e conhecimentos.

Além disso, a falta de professor é um fenômeno que prejudica o desenvolvimento do trabalho na escola na perspectiva de uma construção coletiva, na medida em que os professores que estão na escola se vêem obrigados a “adiantar aulas”, “dar aulas” em duas salas ao mesmo tempo e, muitas vezes, até dispensar os alunos antes do horário do término regular de suas atividades

escolares³⁴. Há também, com relação a isso, uma portaria, de nº 2870, de 06 de abril de 2005³⁵, que dá providências aos casos de ausência do professor regular da sala ou de falta de professores para a composição geral do quadro de docentes da escola. Nesses casos, sem a presença de um professor “substituto” para o professor regente da sala, o artigo 1º da portaria acima citada diz que a escola que se encontrar nessa situação, até a chegada do professor correspondente, deve utilizar todos os seus recursos humanos disponíveis, inclusive:

“enquanto perdurar a necessidade de regência, com prejuízo de suas funções e desde que habilitados:

- 1) Auxiliar de Direção
- 2) Professor Orientador de Sala de Leitura – POSL, e Professor Orientador de Informática Educativa – POIE.”

O problema com relação a essa prática é que a falta do professor na escola municipal paulistana deixou de ser uma eventualidade e tem-se apresentado muito mais como uma questão estrutural da rede. Assim, se essa escala for cumprida tal qual apresentada pela portaria, os alunos deixarão de gozar as atividades das salas de leitura e de informática, que passam a existir como mero espaço relegado ao uso esporádico ou pouco articulado no contexto da escola.

Tais condições do trabalho docente reduzem as possibilidades do desenvolvimento de um projeto pedagógico na medida em que no dia-a-dia da escola os professores não encontram tempo e espaço adequados para desenvolver uma rotina de trabalho com os alunos, propor projetos de estudo e acompanhar o desenvolvimento do aprendizado dos educandos.

Uma nova portaria, a de número 7172 de 02/12/2005 aprofunda ainda mais a problemática das Salas de Leitura e de Informática nas escolas de Ensino

³⁴ Na observação de campo do dia 02/09/05, devido ao afastamento de uma professora por motivos de saúde, os professores presentes tiveram que “cobrir as janelas” da professora ausente. Na sala de aula observada, a aula que foi prejudicada por conta desse “rearranjo” foi a de artes. A professora, desdobrando-se para “cuidar” de duas turmas de alunos queixou-se: “Quando tem que dobrar é uma loucura”. De fato, a professora entrou na sala, deu as orientações para o trabalho e depois saiu, voltando mais tarde para saber se estava tudo bem novamente se ausentando da classe para ir atender a outra turma. Já quase no final da aula, a professora retornou para fazer a chamada dos alunos e mais uma vez partiu para a outra sala para lá também fazer a chamada. Ao término da aula, perguntou-se a um aluno se aquela situação era freqüente, ao que ele respondeu “Não. Só quando um professor está doente ou tem que faltar, mas não é sempre não.”

³⁵ Essa portaria revoga o disposto na portaria 3233 de 20/06/02 que, apesar das diferenças existentes, já previa os prejuízos das atividades de Sala de Leitura e de Informática levando os professores correspondentes a essas salas para a regência das salas de aula sem professor regular.

Fundamental da Rede Municipal de São Paulo na medida em que transforma o uso desses espaços em projetos “pré e pós-aulas”, isto é, ao invés de os alunos usufruírem das atividades na sala de leitura ou de informática no seu horário normal de aula, passam a fazer isso antes ou depois do seu período de aulas regulares. Esse tipo de organização do tempo escolar inviabiliza o acompanhamento dos alunos pelo professor regular da classe ou disciplina, restringindo as possibilidades de desenvolvimento de projetos articulados das áreas de estudo com a informática e a sala de leitura. Na verdade, da forma como a nova portaria apresenta esses recursos da escola, a Sala de Leitura e a Sala de Informática passam a ter um caráter preponderantemente de “pesquisa” e uso comum tal qual acontece na maioria das bibliotecas e Centros de Informática, perdendo, em grande medida, o seu caráter associativo ao desenvolvimento das atividades em sala de aula.

Parece, pois, que, apesar da exploração publicitária que todas as administrações municipais fazem da existência desses recursos dentro da escola pública municipal, o seu funcionamento efetivo não passa de uma questão de segunda ordem, na medida em que a administração não provê as escolas com professores suficientes, inclusive substitutos (ou eventuais) para o caso das faltas dos professores regulares de sala de aula e faz com que esses professores (POIE, POSL, Auxiliar de Direção) deixem de atender o conjunto dos alunos da escola para suprir a deficiência de professores.

Os alunos também percebem esse “descaso” com a sua educação escolar e expressam isso de formas diversas dentro do espaço institucional, seja pela indisciplina que se instala na medida em que não há como estabelecer uma rotina de trabalho, seja pela recusa mesma de assistir a todas as aulas quando essas são eventualidades e não uma constante, ou até mesmo pelo desânimo e pela apatia nas aulas.

Tal situação se apresenta de forma desgastante para o professor que está na escola e faz com que esse professor se sinta culpado pelos insucessos do trabalho aí desenvolvido, sem perceber que, no referente a esse aspecto, a qualidade do seu trabalho está na dependência das providências que precisam ser tomadas por instâncias superiores do sistema.

Esse professor, vive um processo que Esteve Zaragoza (1999) chama de “mal-estar docente”, que corresponde ao desencadeamento de vários sintomas e

doenças em função do exercício da profissão docente. Esse mal-estar faz com que também esse professor que está na escola comece a faltar numa frequência maior, a buscar licenças médicas, como forma de se ausentar do trabalho por um período determinado e aliviar as tensões e pressões vividas no ambiente escolar, criando-se, assim, um círculo vicioso que agrava ainda mais o problema de falta de professor, pois aí se reúnem dois fenômenos distintos, mas interligados: a falta de professor (a administração não cumpre o seu papel de prover as escolas com professores para o desenvolvimento das atividades pedagógicas) e as faltas dos professores (os professores compõem os quadros de funcionários das escolas, mas faltam por razões diversas).

Essa problemática é vivenciada também pela escola na qual foi realizada a presente pesquisa. De acordo com as informações coletadas, o ano de 2005 foi o primeiro em que a escola não sofreu com a falta de professores, iniciando o ano com o seu quadro completo, mas em anos anteriores o problema se apresentava de modo bastante grave. A esse respeito a coordenadora se lembra de um processo de avaliação da unidade que foi feito com os alunos:

“Então, teve um ano que foi uma coisa assim terrível. Não sei se foi 2000, 2001, era um horror. E dos alunos [a avaliação] foi muito interessante de ler. Imagina, eles são pequenos e eles falavam assim: ‘do que você mais gosta?’ ‘Das aulas de ciências da professora Sarah porque é no laboratório e não sei o que.’ Aí depois ‘Qual ponto você critica?’ ‘A professora Sarah, porque ela é muito boa quando ela vem, mas ela falta muito’ (risos) [...]

E essa vez deu um quebra-pau violento porque antes de terminar o ano, a gente sempre fazia a reunião de avaliação em dois momentos [...] Então, no penúltimo dia de aula a gente fez uma avaliação e deu tempo de levar a tabulação do que a gente tinha feito com os professores, com os funcionários, com os alunos e com os pais. E aí apareceu muito essa coisa das faltas dos professores. De não ter o número completo, mas de tendo o professor na escola, o professor faltar muito. Os professores que faltavam ficaram... a Sarah mesmo... Ficou muito fera, muito brava. Mas era uma realidade, só que é difícil as pessoas quererem ver. Então, de alguma forma, as pessoas vão se tornando mais conscientes disso, que não é uma coisa que passa despercebida. E principalmente quando tem esse dado eu faço questão de mostrar e de escancarar. Puxa, você faz parte de um grupo, se você faltar e pensa que é problema seu? Não, não é problema seu, desequilibra a escola.” (Coordenadora Valéria)

De fato, esse é um elemento que aparece fortemente vinculado aos processos de desagregação das pessoas dentro das escolas e impeditivo da construção de trabalho coletivo na medida em que as pessoas não se encontram, não dialogam, não discutem os problemas encontrados na realidade escolar ou, fundamentalmente, não estão presentes para colaborar com a escola entendida como um grupo.

Assim, apoiando-se na contribuição teórica de Sánchez Vázquez (1968), pode-se afirmar que o trabalho coletivo na escola é dificultado não pela consciência ou pela vontade individual de cada educador, ou simplesmente pela práxis individual de cada um deles ou ainda pela soma dessas práxis.

“A racionalidade da praxis histórica, como praxis coletiva cujos resultados não correspondem a intenções nem objetivos, tem que ser buscado no nível das estruturas sociais e das mudanças fundamentais que nelas ocorrem.” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1968, p. 354) Dentro da estrutura do sistema de ensino municipal de São Paulo, os professores se vêem obrigados a trabalhar em mais de uma escola pelas precárias condições salariais e constroem subterfúgios, tais como o recurso às licenças médicas, para afastarem-se das condições de trabalho a que estão submetidos.

Individualmente, o educador escolar não tem por objetivo dificultar a organização do trabalho da escola ou impedir que nela se constitua um grupo de trabalho regular e comprometido com os objetivos da educação, ou ainda isolar-se no contexto da escola. Contudo, são esses aspectos que passam a se sobrepor dentro da realidade das escolas diante da estrutura que não garante a valorização dos profissionais e as condições de trabalho necessárias para o exercício do trabalho educativo.

- *A burocratização dos processos de acompanhamento das escolas.*

É fato que a quantidade de documentos que chegam às escolas, vinda dos órgãos superiores do sistema, desencadeiam, em muitas unidades escolares, um processo de distorção do administrativo restringindo-o ao meramente burocrático e não contribui para o desenvolvimento do trabalho educativo a que a escola deve se voltar.

Para o Estado, que desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 5692/71) insiste na burocratização do sistema de ensino e a sustenta pelo discurso de que os educadores escolares não estão qualificados e que, por isso

precisam de tutores, a burocracia se apresenta como uma forma de controlar, inclusive, as potencialidades de profissionalização dos educadores e a sua organização.

De acordo com Paro, o que se vê nas escolas, de modo geral, é “a hipertrofia dos meios representada pelo número excessivo de normas e regulamentos com atributos meramente burocratizantes, desvinculados da realidade e inadequados à solução dos problemas, o que só faz agravá-los, emperrando o funcionamento da instituição escolar.” (PARO, 2000a, p. 130)

Para dar conta de responder aos processos burocráticos criados pelo sistema de ensino, as escolas vêm, normalmente, os diretores entregues aos papéis e pouco presentes nas situações cotidianas da escola, no contato com os funcionários, professores e alunos, tendo ciência dos trabalhos em andamento na instituição escolar. Tal situação é ainda pior quando o quadro de funcionários da secretaria da escola não é completo, o que não é raro na rede municipal de ensino.

Todavia, há também que se considerar que o trabalho desenvolvido na escola diz respeito, em grande medida, a escolha dos sujeitos de priorizar determinados aspectos do seu trabalho dentro da escola. Muitas vezes entregar-se ao aspecto burocrático do fazer escolar constitui-se como um artifício de fuga do enfrentamento com a realidade que a instituição escolar apresenta aos seus dirigentes e coordenadores. Trata-se de uma forma de justificar o imobilismo ao qual muitas instituições estão entregues.

Se é fato que a burocracia e o controle sobre a escola e os educadores busca justamente esse imobilismo como forma de controlá-los, também é fato que há caminhos que podem ser trilhados na tentativa de se desvencilhar das amarras burocratizantes do sistema. Prova disso é que dentro das escolas há aqueles que tratam do pedagógico como prioridade, que se dispõem a dialogar com a comunidade escolar, que se preocupam com a sala de aula e com o trabalho que ali é desenvolvido, que resistem às políticas que são impostas, que as transgridem ou simplesmente a ignoram.

A dificuldade em se estabelecer uma burocracia capaz de eliminar todos os caminhos de resistência, de rebeldia e até mesmo de apatia é revelada pela própria necessidade do sistema em criar normas sobre normas, órgãos que controlam órgãos e assim por diante, num processo cada vez mais burocratizante do que já é burocratizado.

A coordenadora pedagógica da escola pesquisada se pronuncia em relação a isso afirmando, inclusive, que essa ênfase no burocrático revela o tipo de concepção de educação de quem está ocupando a função de coordenador pedagógico. Segundo ela, há um exagero no discurso de que o trabalho burocrático

demandado pelo sistema prejudica o acompanhamento do pedagógico dentro da escola:

“Eu acho que isso é um mito. Na minha visão não existe. Não é fácil a pessoa assumir a condição de coordenação pedagógica. Não é fácil você assumir essa relação de trabalho com o professor. Então, quando você começa a dar muita ênfase no burocrático, é uma forma até de você estar saindo um pouco desse enfrentamento. Na escola particular acontece de ficar muito essa coisa, de ficar com coisinha, de ficar atendendo pai, e aluno e tal e não sei o quê e fica acumulado até as tampas de coisa pra fazer, e essa coisa mais geral da escola você não faz. A escola tem uma mania horrorosa de ficar fazendo essas coisinhas sem refletir e analisar que a grande questão não é você ficar cuidando dessas coisinhas que são conseqüências de problemas mais sérios. O que você teria era que enfrentar esses problemas mais sérios pra mudar a prática, pra mudar a escola. Enquanto você fica nessa coisiquinha, coisiquinha, você fica perpetuando a escola pra não mudar.” (Valéria, coordenadora pedagógica)

Mas o problema da burocratização escolar vai ainda mais além quando se observa que muitas vezes a supervisão escolar exerce a sua função a partir de uma perspectiva meramente formal, isto é, de observação dos registros escolares, como se isso fosse elemento suficiente para caracterizar o funcionamento da escola. De fato, o registro revela muito do fazer escolar, mas também oculta muitos dos seus problemas uma vez que os professores têm consciência de que o que está sendo registrado passará por avaliação dos órgãos superiores do sistema de ensino e não se expõem nos registros formais, isto é, escrevem nas atas e documentos oficiais da escola somente aquilo que não os comprometerão em nenhum aspecto. Nesse sentido, seria importante repensar também o papel da supervisão escolar, fazendo com que ela se aproxime ainda mais do fazer cotidiano das escolas, tirando-lhe o ranço de um exercício meramente técnico e atribuindo-lhe um caráter efetivamente político-pedagógico.

Na escola pesquisada a coordenadora pedagógica compartilha dessa mesma proposição e afirma:

“Eu acho que a supervisão tinha que perder essa mania de achar que está tudo bem porque olha o papel. Isso aí é um detalhe. Usa esse tempo que você vai na escola pra ter esse olhar para a escola, para entender a dinâmica da escola, pra estar sugerindo coisas, promovendo algumas coisas pras pessoas começarem a gostar da escola. Eu acho que esse gostar é imprescindível.” (Valéria, Coordenadora Pedagógica)

A contribuição da supervisão escolar seria mormente importante se viesse ao encontro das dificuldades enfrentadas pelos profissionais das escolas, trazendo para eles ferramentas que lhes propiciassem processos de discussão e de planejamento do trabalho escolar, fazendo com que ao longo do trabalho desenvolvessem sua própria autonomia como grupo.

- *A ausência de políticas públicas que se ocupem de inserir os funcionários das escolas na perspectiva do desenvolvimento de seu trabalho de um ponto de vista efetivamente educativo.*

No discurso dos governos procura-se ressaltar que o ambiente escolar é educativo em todos os seus espaços, assim como todos os sujeitos que nele trabalham desempenham uma função *educativa*. Nesse sentido, argumenta-se sobre a necessidade de se desenvolver um trabalho pedagógico em todos os espaços da escola buscando reforçar e ampliar o que é desenvolvido com os alunos em sala de aula. Parte-se do pressuposto de que para além do discurso do educador, a vivência dos preceitos, das habilidades e das atitudes que se desejam formar no educando se fará efetivamente se este puder vivenciar experiências significativas dentro da escola.

Entretanto, na prática, as políticas públicas engendradas pelos governos municipais contradizem o próprio discurso na medida em que não criam mecanismos que possibilitem, dentro das escolas, uma maior integração entre os professores, a coordenação pedagógica, a direção e os demais funcionários que cuidam do atendimento ao público e da documentação dos alunos e funcionários, da limpeza, da manutenção, da segurança da escola e da alimentação dos alunos.

Assim, parece contraditório o fato de que pouco se tem chamado os agentes escolares, os vigias, os inspetores escolares, os secretários de escola para que junto com os professores, os coordenadores e o diretor da escola, possam discutir o trabalho pedagógico desenvolvido nas unidades escolares e mais, que ainda não se tenha atentado para o fato de que esses sujeitos são, apesar de estarem dentro da escola, os que menos tiveram oportunidades escolares e que por isso mesmo deveriam ter direito a um processo formativo seriamente traçado que lhes possibilitasse refletir em que medida também eles assumem responsabilidades nos processos de formação dos educandos.

Muitos desses trabalhadores que não tiveram sequer a oportunidade de concluir o ensino fundamental, apesar de trabalharem na escola, continuam excluídos dos processos educativos e de formação profissional. As políticas públicas traçadas para a formação continuada dos educadores simplesmente são omissas no que diz respeito à formação contínua desses profissionais, que não têm

horários remunerados para refletir, discutir e planejar ações de caráter educativo na escola em conjunto com os professores.

Além disso, a organização do sistema de ensino leva as escolas públicas a se organizarem “com vistas a relações verticais, de mando e submissão, em detrimento de relações horizontais, de cooperação e solidariedade entre as pessoas.” (PARO, 2001a, p. 22) . Prova disso é o fato de que os funcionários, pelas funções menos valorizadas que ocupam no seio da instituição escolar, são, muitas vezes, alvos de discriminação. Esses trabalhadores não são, na prática, reconhecidos como sujeitos portadores de saberes importantes para a construção do coletivo escolar.

Diante dessa realidade, o discurso dos quadros dirigentes do sistema do ensino municipal parece cair por terra, pois fica evidente que, na prática, os funcionários não são vistos, efetivamente, como educadores na organização do trabalho das escolas.

Por outro lado, não se pode negar a grande influência que esses sujeitos têm dentro das escolas pois que na maioria das vezes são eles os agentes mais próximos da realidade dos alunos, que moram na mesma comunidade atendida pelas escolas. Se no caso do diretor, dos coordenadores e até mesmo dos professores isso nem sempre acontece, visto que esses são oriundos de bairros distantes, no caso dos agentes, vigias e inspetores escolares essa é a regra. São eles os vizinhos dos alunos, aqueles que melhor conhecem as condições de vida de grande parte das famílias usuárias da escola, que levam informações aos pais sobre o comportamento das crianças.

Todavia, essa relação que se estabelece entre o funcionário da escola e os alunos, visto que falta aos primeiros formação no campo da educação, fica no nível do senso-comum, muitas vezes permeado por preconceitos, pré-juízos, misticismos que pouco colaboram para a formação que se deseja do aluno educado. Não se trata, e isso deve ficar claro, de uma questão de má vontade dos funcionários, mas de uma incapacidade mesmo pois lhes faltam informações sobre o que seja a educação escolar e conhecimento sobre procedimentos pelos quais ele possa colaborar nesse processo. Nesse sentido, o que a senhora Gabrielle, agente escolar da Emef Oscarito, afirma em sua entrevista elucida bem a questão aqui apresentada. Ao ser perguntada se se sente como educadora dentro da escola, ela responde:

“Me sinto. Porque o próprio diretor fala ‘vocês são educadores também’. Então, se vê alguma coisa de errado, chama a atenção do aluno e ele respeita a gente e ‘se não respeitar vou chamar o diretor’, aí acabou a encrenca ali mesmo. É difícil algum não respeitar, é a maioria.” (Funcionária Gabrielle)

Note-se que, mesmo havendo um reconhecimento por parte da direção da escola do papel educativo exercido pelos funcionários, o entendimento que dona Gabrielle tem a esse respeito está restrito à correção do comportamento dos alunos, pois de fato, tal qual se apresentam as condições de formação e trabalho dos funcionários na escola hoje não lhe cabe papel mais relevante do que esse por ela explicitado.

Tal fato revela a urgência de se repensar as políticas públicas a esse respeito, tratando com mais seriedade e responsabilidade a formação desses sujeitos se de fato se entende que eles também são educadores no âmbito escolar.

Um dos caminhos viáveis seria, por exemplo, aproveitar os momentos de reflexão e discussão já existentes na escola, trazendo para deles participar, de forma sistemática, os demais funcionários da escola que apenas esporadicamente o fazem, dependendo da postura da direção da escola na qual se encontram. A questão é tornar esta participação esporádica em algo contínuo, processual, sistemático, capaz de enriquecer não só o aspecto profissional de cada um, mas as condições de trabalho dentro da escola numa perspectiva mais compartilhada.

b) Os aspectos favoráveis à consecução do trabalho coletivo na escola

Há de se considerar que existem aspectos que, pelo menos do ponto de vista dos princípios, favorecem a construção do trabalho coletivo na escola municipal. É claro que pelo que foi exposto acima, tais fatores encontram, na realidade cotidiana das escolas, uma série de entraves.

- *A existência das reuniões pedagógicas e da Jornada Especial Integral (JEI)*

A garantia do tempo e do espaço destinados à realização das reuniões pedagógicas escolares pode ser considerada um aspecto positivo do ponto de vista das condições imprescindíveis para a construção de um trabalho coletivo na escola. Trata-se de momentos em que as atividades regulares com os alunos são suspensas³⁶ para que todos os educadores da escola possam se encontrar e discutir

³⁶ Para a Secretaria Municipal de Educação (SME), os dias de reunião pedagógica e organização escolar não são letivos e, portanto, na organização do calendário escolar, deve-se apontar estes momentos com dispensa de alunos. Todavia, na perspectiva de desenvolvimento de um trabalho

os aspectos gerais de funcionamento e do trabalho desenvolvido na unidade escolar, fazendo uma avaliação do processo de trabalho, as correções de rumos e estratégias de ação quando essas são necessárias e planejando as ações que darão continuidade ao trabalho educativo em curso.

A Secretaria Municipal de Educação (SME) tem garantido, desde a organização escolar realizada no início do ano letivo, que essas reuniões façam parte do calendário escolar das unidades de ensino da rede municipal de São Paulo.

Esses encontros podem ser considerados, do ponto de vista da construção do trabalho coletivo, como de extrema importância, justamente por possibilitarem o encontro dos educadores e a reflexão desses sobre o trabalho que desenvolvem.

Todavia, não basta acreditar que pelo simples fato de se reunir todos os educadores em momentos como esse o coletivo e, principalmente, o trabalho coletivo está estabelecido. De fato, as reuniões pedagógicas podem ser compreendidas como momentos específicos nos quais as diretrizes gerais das escolas são traçadas, mas não podem ser compreendidas como um fim em si mesmas, como um acontecimento estanque que não dependa de um processo contínuo cotidiano de trabalho do grupo escolar. Por isso, a função das reuniões pedagógicas deve ser considerada a partir da sua relação com o processo de trabalho desenvolvido nas jornadas de trabalho dos professores, principalmente na Jornada Especial Integral (JEI).

A Jornada Especial Integral (JEI) do professor, criada sob o nome de Jornada de Trabalho Integral (JTI), na administração de Luiza Erundina (1989-1992), tinha como objetivo garantir ao professor a sua permanência na escola como condição para que ele pudesse em conjunto com os seus colegas de trabalho, refletir sobre a realidade de seu trabalho, aprimorar o seu arcabouço teórico por meio de leituras e estudos diversos e discutir estratégias de ação junto ao coletivo da escola buscando solucionar as situações problemáticas do trabalho educativo em curso bem como aprofundar nas experiências positivas que pudessem vir a surgir.

Tratava-se, pois, de uma reivindicação dos professores que fora atendida pela administração com o intuito de valorizar o professor e melhorar as suas

coletivo na escola seria importante, inclusive, repensar a participação dos estudantes também nessas reuniões, pois sendo eles os sujeitos que juntamente com os profissionais da escola estarão envolvidos no processo educativo desenvolvido, pressupõe-se que seria de seu interesse saber o que se discute nesses momentos e um direito participar ativamente da tomada de decisões na organização dos trabalhos.

condições de trabalho. À época, a criação de tal jornada representou um avanço em relação às condições de trabalho que os professores dispunham e, ainda hoje, apesar de todas as mudanças das condições de sua efetivação na rede, pode ser considerada um diferencial do sistema municipal de ensino na medida em que muitas redes de ensino no país não garantem esse tempo e espaço para os professores organizarem a sua ação educativa, ou quando afirmam que o fazem, é com um número reduzido de horas de trabalho em coletivo.³⁷

O que acontece, por exemplo, no caso das Jornada Básica de (JB) e Jornada Especial Ampliada (JEA) é que o tempo de trabalho da coordenação pedagógica com o professor é escasso e, por isso, superficial e falho, resumindo-se a um mero momento de passar recados e não de troca de experiências, de estudo e capacitação e de construção de atividades comuns entre os professores para serem desenvolvidas na escola.

Assim, apesar de todas as dificuldades que já foram expostas, a Jornada Especial Integral (JEI) ainda se apresenta, para os professores, como uma possibilidade de realização de uma discussão em conjunto dos problemas da escola, da troca de experiências, da organização do projeto pedagógico e da organização escolar:

“A gente acaba conversando sobre questões de sala de aula, de alunos com muito mais facilidade, pela descontração, etc. Então a gente acaba trazendo os assuntos pra cá a discutindo bastante. Esse é o espaço conquistado pelos professores, pra falar de repente do problema de um aluno, se o aluno está bem, se não está. Dentro desse conceito eu acho que foi um espaço muito legal esse, favorável.”
(Professor Douglas)

³⁷ As jornadas de trabalho dos professores no município de São Paulo são compostas por uma parte de atividades diretas com os alunos (letiva) e outra para o desenvolvimento de atividades afins ao trabalho pedagógico desenvolvido — reunião pedagógica, preparação de aula, pesquisa e seleção de material pedagógico e correção de avaliações (Artigo 40, incisos I e II). No caso da Jornada Básica de trabalho (JB), o professor permanece 18 horas-aula com os alunos e duas em horas-atividade semanais, uma cumprida na escola e uma em local livre; na Jornada Especial Ampliada (JEA), são 25 horas-aula com os alunos e cinco em horas-atividade, sendo três cumpridas na escola e duas em local livre. No caso da Jornada Especial Integral (JEI), são 25 horas-aula com os alunos e 15 horas adicionais semanais, 11 cumpridas na escola e quatro em local livre (Artigo 35, inciso I; 36, 37, 40 § 2º, alíneas a e c; 41, parágrafo único, alíneas a e b). Note-se a mudança na terminologia: as “horas-atividade” são chamadas, nesta última jornada de “horas adicionais”. Estas horas adicionais incluem o desenvolvimento das atividades extra-classe já especificadas para as demais jornadas mais o *trabalho coletivo da equipe escolar*, inclusive o de formação permanente e *atividades com a comunidade e pais de alunos* (Artigo 41, incisos I e III). (Lei 11.434 de 12/11/93) [grifos meus]

“Chega alguém e fala ‘ah, eu tive problema com tal aluno’ e sempre acaba... ou ‘você pode me dar uma ajuda aqui pra dar uma reformulada nessa aula?’. O Anderson, ele gosta muito de trabalhar comigo. A gente vai lá, dá uma ajeitada nos textos dele pra bater alguma coisa comigo também, pra eu estar falando alguma coisa que ele começou e eu dar um outro enfoque na minha aula.” (Professor Everson)

A importância da Jornada Especial Integral (JEI) revela-se, inclusive, na preocupação dos professores quanto aos rumores que vez ou outra aparecem na rede sobre a possibilidade do término dessa jornada pela administração. A esse respeito o professor Everson afirma que ele e muitos outros professores se sentem inseguros:

“Eu acho tão importante esse espaço assim, pra você preparar sua aula, pra você trocar idéia com os colegas [...] Eu saio de uma escola e venho pra cá, aí eu tenho esse espaço pra me refazer, pra me estruturar de novo, pra respirar. É tão legal isso e é produtivo, a gente trabalha, a gente pesquisa. Eu acho que seria tão ruim perder esse horário que é tão legal pra você estar estruturando sua aula.” (Professor Everson)

Todavia, se o término do horário de trabalho coletivo na escola por meio da extinção da Jornada Especial Integral (JEI) não se apresenta, a partir do que os professores afirmam, como a melhor alternativa para sanar os problemas existentes, não se pode negar a necessidade de sua reformulação. Para que a Jornada Especial Integral (JEI) possa ter efetivamente um caráter de trabalho coletivo, tal qual proposto na sua formulação inicial, faz-se necessário que os grupos de professores sejam formados não a partir da conveniência de cada professor individualmente considerado, mas a partir das necessidades do coletivo da escola; isso, para o atendimento dos diferentes turnos existentes na escola de modo que os professores de cada um desses turnos possam se encontrar para refletir, dialogar e propor ações que correspondam às necessidades dos alunos com os quais efetivamente trabalham.

- *A existência da função de Coordenação Pedagógica*

A presença do coordenador pedagógico na escola pressupõe a existência de uma coordenação do trabalho eminentemente educativa que busca atingir um objetivo comum determinado pelos membros da instituição. O próprio conceito de

coordenação pressupõe a utilização racional do esforço humano coletivo (PARO, 2000a).

Na rede municipal de ensino de São Paulo, o cargo de coordenador pedagógico reúne funções burocráticas e funções pedagógicas que se desenvolvem basicamente pelo preenchimento de documentos da escola para responder aos órgãos superiores do sistema de ensino, pela elaboração, em conjunto com a comunidade escolar, do projeto pedagógico da escola e dos projetos de ação educativa, pela realização das comissões de classe, pelo acompanhamento dos professores no desenvolvimento de sua atividade docente e no processo de sua formação contínua, principalmente nos horários de trabalho coletivo (reuniões pedagógicas e jornadas especiais de trabalho dos professores) e atendimento ao aluno e aos pais de alunos, quando esse se faz necessário para melhorar as relações entre professores e alunos ou de atendimento à criança (por exemplo, encaminhamento de alunos para o atendimento no sistema público de saúde).

Para os fins deste projeto, é importante atentar para o trabalho realizado pelo coordenador pedagógico junto ao conjunto de educadores da escola e analisar o modo pelo qual a ação pedagógica do coordenador atende o trabalho educativo que se desenvolve com o educando no processo de sua formação, isto é, projetar o papel da coordenação sob uma perspectiva de integração dos diferentes profissionais da escola num todo coletivo. Nesse sentido, o momento mais próximo dos professores que o coordenador pedagógico possui é o de Jornada Especial Integral (JEI), no qual pode propor leituras e reflexões que ampliem o conhecimento teórico-metodológico do grupo docente bem como desencadear discussões sobre o andamento do trabalho pedagógico realizado na escola e, principalmente, no lugar privilegiado de exercício da docência: a sala de aula.

A importância da função da coordenação pedagógica aparece fortemente entre os professores entrevistados. Para eles a coordenação pedagógica constitui-se num elo entre os diferentes professores, elemento que dá unidade ao trabalho das diferentes áreas para que, no processo de desenvolvimento das ações, não se perca a noção de conjunto, ou ainda, que se construa um entrelaçamento entre o trabalho dos diferentes professores tendo em vista a formação do educando como um ser subjetivo, social, político e ético.

A importância da coordenação pedagógica está, então, na criação de um mecanismo de ordenamento e organização do trabalho escolar no que diz respeito às questões cotidianas surgidas a partir da dinâmica de trabalho criada na escola e não como um cargo burocrático para atender às demandas do sistema municipal de ensino.

- *A existência dos Conselhos de Escola com caráter deliberativo*

O Conselho de Escola com caráter deliberativo pode ser entendido como um canal de participação importante, pelo menos formalmente, pois se configura como uma possibilidade de interferência na gestão escolar.

O conselho de escola, em essência, deve servir, para a explicitação dos conflitos existentes na unidade escolar tanto quanto para a sua superação e encaminhamento de ações que seja reflexo do diálogo, do debate democrático, da negociação entre múltiplos pontos de vista.

O fato de o Conselho de Escola trazer à tona os conflitos existentes no interior da escola deve ser visto como um ponto positivo de sua existência, pois só a explicitação das contradições pode desencadear processos para a sua superação; ou, pelo menos, para a tomada de consciência de que se deve conviver com eles de uma forma democrática, mas séria, que não coloque em risco o desenvolvimento do trabalho educativo.

Apesar de não ter sido capaz (na medida em que à sua implantação não foi associado um processo mais amplo de construção de uma nova concepção de administração escolar que rompesse com uma perspectiva hierarquizada da estrutura e do funcionamento das escolas municipais) de “implantar a democracia ideal, a democracia foi exercitada no locus onde ela deve realizar-se, ou seja, na prática cotidiana.” (PARO, 2001b, p. 82)

Uma proposta para que o Conselho de Escola possa ter um caráter mais decisivo no que diz respeito à organização escolar e ao seu funcionamento, fazendo com que ele se apresente inclusive como um dos elementos do processo de transformação da atual estrutura de poder dentro das escolas, é apresentada por Paro (2001b). Para esse autor, seria viável fazer do Conselho de Escola um órgão dotado das funções diretivas tal qual o diretor exerce atualmente, sendo que

“a vantagem desse tipo de solução é que o conselho, na condição de entidade coletiva, fica menos vulnerável, podendo tomar medidas mais ousadas, sem que uma pessoa, sozinha, corra o risco de ser punida pelos escalões superiores. Supõe-se que, assim, o dirigente da escola (o conselho) detenha maior legitimidade e maior força política, posto que representa todos os setores da escola. Seu poder de barganha e sua capacidade de pressão para reivindicar benefícios para a escola, seriam, também, superiores aos do diretor isolado.” (PARO, 2001b, p. 83)

Todavia, considerando o fato de que muitas das ações e das tomadas de decisões dentro da escola exigem certa agilidade que não seria possível de existir se a cada aspecto a ser decidido houvesse a necessidade de se reunir um Conselho numeroso, o autor propõe também, como medida para essa questão

“uma direção de escola que seja exercida por um colegiado diretivo restrito, com, por exemplo, quatro coordenadores (administrativo, financeiro, pedagógico e comunitário) e um conselho de escola ampliado, deliberativo, com funções de traçar as grandes metas educativas da escola, de planejamento a médio prazo e de fiscalização das ações do conselho diretivo.” (PARO, 2001b, p. 83-84)

Entretanto, a existência do Conselho de Escola, assim como de qualquer outro mecanismo de representação que possa ser criado na escola, não deve eliminar as possibilidades de se promover a participação mais ampla da comunidade escolar por meio da organização de reuniões amplas ou assembléias nas quais se possa debater sobre as questões mais urgentes da atividade pedagógica da escola. Mais uma vez, é preciso defender a idéia de que a democracia representativa não pressupõe a supressão da democracia direta (BOBBIO, 2000).

3.3 A escola pesquisada

A realidade das escolas, todavia, revela que essa construção social não é uma relação pronta e acabada, na qual os aspectos externos determinam toda a sua prática invariavelmente, pois apesar de na convivência de educandos e educadores estar impregnado valores e conteúdos da sociedade mais ampla, na relação que se constrói entre eles vai-se estabelecendo práticas, saberes que não são, necessariamente, a reprodução das relações sociais de dominação e submissão. Assim, cada escola, a partir do seu contexto, de suas circunstâncias determinadas

negocia e se constitui a partir dessa negociação com os seus agentes mais próximos. Nessa construção particular de cada instituição entram em jogo os interesses e as histórias da escola, do bairro e de cada sujeito que compõe a comunidade escolar.

A escola na qual a pesquisa de campo foi realizada faz parte da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e compõe o quadro de escolas da atual Coordenadoria de Educação de Campo Limpo.

Situada num bairro da periferia da Zona Sul, a escola tem em seu entorno um panorama característico da maioria das periferias da cidade paulistana: um conjunto de construções populares inacabadas que revelam as condições econômicas precárias dos moradores, prédios de Conjunto Habitacionais (CDHU), muitos bares, igrejas e pequenos estabelecimentos comerciais de modo geral.

A aparência do bairro e a inexistência de indústrias ou de grandes estabelecimentos comerciais revelam o cotidiano de muitos dos seus moradores que logo cedo saem de suas casas para dirigirem-se ao trabalho, retornando a elas somente ao final do dia.

Para os que ficam no bairro, principalmente as crianças e os adolescentes, pouco há de opção de lazer ou cultura. Há algumas entidades que desenvolvem trabalhos com os jovens, mas a rua e os terrenos baldios são os espaços de encontro da maioria desses meninos e meninas, principalmente dos primeiros uma vez que as meninas ainda são mais responsabilizadas pelo trabalho doméstico. Pelas ruas é possível observar grupos de crianças jogando bola, soltando pipa, brincando de pega-pega ou simplesmente conversando.

A estrutura física da escola revela uma intencionalidade quanto ao estabelecimento das relações entre os sujeitos que nela estão. A escola é composta por três patamares. No andar superior ficam as dez salas de aula existentes na escola e mais uma sala de vídeo. No andar térreo, desde a entrada encontram-se, na ordem, do lado direito: a secretaria da escola, a sala do diretor, a sala dos professores, a sala dos funcionários, e do lado esquerdo, a sala de informática, a sala de leitura, a sala da coordenação pedagógica e o refeitório dos professores e funcionários. Na continuidade desse corredor, fica o pátio interno, onde se encontram também a cozinha da escola e os sanitários dos alunos. Esse pátio é o que dá acesso ao pátio externo onde fica o quiosque, à escadaria que leva às salas e à outra escadaria que conduz à quadra coberta e com arquibancada da escola.

Com essa organização física, é possível ter uma visão ampla dos acontecimentos da escola, principalmente nos momentos em que os alunos estão reunidos em horários de entrada, saída e de intervalo das aulas.

Ao mesmo tempo em que tal estrutura possibilita um olhar mais atento da direção, da coordenação e dos professores sobre o que os alunos estão fazendo quanto à sua ocupação do espaço escolar, o que pode ser entendido como uma espécie de controle, ela também possibilita um acesso maior dos alunos à sala dos professores, da coordenação pedagógica, do diretor e à secretaria da escola.

A escola começou a funcionar no início da década de noventa, por um decreto municipal que dava à escola o nome da região na qual estava localizada. Com a escola já em funcionamento, a diretora propôs a escolha do nome definitivo da escola por meio de uma votação envolvendo a comunidade escolar, que lhe deu um nome significativo do ponto de vista do que ela deve ser: um lugar feliz.

Nos primeiros anos de sua existência, a escola passou por diversos processos de substituição de seu corpo diretivo, o que hoje é lembrado pelos professores como um aspecto negativo daquela primeira fase de seu funcionamento.

Em 1996 chegou à escola a primeira pessoa que atualmente compõe a equipe de Coordenação Pedagógica. Ao chegar à escola, a coordenadora Valéria deparou-se com uma realidade que a inquietava:

“O primeiro ano foi extremamente difícil. Foi muito, muito difícil. A diretora que havia aqui era uma pessoa extremamente autoritária. Era um modelo de diretora assim, que a gente pensa que não existe. Umas coisas muito complicadas aqui na escola. Foi muito difícil a relação com os professores. Eu ficava imaginando que por conta desse meu histórico, essa minha trajetória toda na escola particular, acho que eles achavam que isso aqui pra mim... que eu era mau caráter, que eu estava vindo pra escola pública porque era um jeito de eu ganhar um dinheirinho a mais, mas que não era pra levar a sério. Então foi uma coisa difícil. Hoje eu ainda, semana passada eu comentei com as professoras sobre isso, que a gente estava fazendo uma atividade e aí elas disseram que no começo, quando eu vim pra cá, eu falava umas coisas pra elas que era muito fora da realidade. E eu perguntei pra elas: ‘o que que eu falei pra vocês que era fora da realidade

da escola pública?’ E elas falaram ‘Ah, isso que a gente faz aqui hoje. A gente faz isso, faz aquilo...’ ‘Então porque era fora da realidade se a gente conseguiu?’ [...] As pessoas se sentiam tão à margem que achavam que não tinha jeito, que isso aqui tinha que ser o lixo do mundo mesmo. Ficava muito claro que as pessoas se sentiam abandonadas; que essa história do ciclo, o professor não tinha que ensinar mais, que o aluno tinha que ficar solto, jogado... e eu, segundo elas, com esse meu sonho, né e que elas não entendiam. Elas achavam que eu estava em outro planeta.”

Essa mesma realidade também é lembrada pela professora Sônia, que afirma ter vivido um momento de trabalho na escola muito diferente do que se vive hoje. Segundo ela, as posições hierárquicas na escola eram muito rígidas e as relações entre os sujeitos bastante autoritárias e tradicionalistas. Ressalta a professora, quando perguntada, como foi o seu início de trabalho na Emef Oscarito:

“Eu lembro do dia que eu cheguei e fui até muito bem recebida pela diretora Isaura. Assim, bem recebida, só que com o continuar, com o passar do tempo, era muito definida as posições na escola, eram muito hierarquizadas. Sabe? A sala do diretor, o diretor faz isso e isso; a coordenação faz isso. A gente... eu lembro de mães, assim, quem tentava fazer um trabalho um pouco mais, um pouco diferente, que fugisse do tradicional, que deixasse a cartilha um pouquinho de lado... as mães vinham mesmo reclamar... E a diretora colocava você, a mãe e ela como se a professora tivesse que dar satisfação... ela instigava a mãe a cobrar da professora. Ela se posicionava contra a professora. Então era extremamente complicado, muito complicado. Não tinha democracia nenhuma, tudo muito fechado, tudo muito... era bem complicado trabalhar aqui. Assim, complicado se você quisesse um trabalho com mais liberdade, né. Porque tinha pessoas que adoravam: chegavam, iam pra sala, davam aula e iam embora. Mas quem quer um trabalho com mais liberdade, com mais envolvimento... Como você envolve o aluno nas atividades se você não se envolve nos outros âmbitos? Era bem complicado.”
(Professora Sônia)

Na fala da professora Sônia pode-se notar uma angústia quanto ao papel da direção escolar não por fazer com que os professores explicitassem aos pais os motivos do desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula, mas pelo fato de que a diretora posicionava-se contra o professor que ousava quebrar as relações e as práticas vigentes no interior da escola. Quando a professora fala, por exemplo, em “liberdade para trabalhar”, em seguida associa essa liberdade com a questão do

“envolvimento”. Parece, pois, que liberdade e compromisso são aspectos que estão interligados na forma como a professora Sônia compreende o seu trabalho dentro do contexto escolar. Isso tem a ver com o que Rios (2003) explicita em seu texto sobre a questão da ética no desenvolvimento da docência, de um saber e de um “saber fazer” aliados aos aspectos técnicos, políticos, sociais e até mesmo estéticos da prática docente e do processo de formação dos educandos por meio da educação escolar.

No ano seguinte, 1997, a direção da escola passa por mais uma mudança com a chegada de um novo diretor aprovado em concurso público, Wesley, e que vêm, então, para a escola na condição de “diretor efetivo”, e com a chegada de uma nova coordenadora pedagógica, Juliana, também aprovada em concurso público. Esses são os membros da equipe pedagógica e diretiva que assumiram a Emef Oscarito desde então e que nela estão até a realização da presente pesquisa.

Essa permanência longa na escola não é fruto do acaso. No caso da coordenadora Valéria, ao final do primeiro ano de sua permanência na escola, tinha como certo que no início do ano seguinte pediria sua exoneração, diante das dificuldades encontradas para a realização do seu trabalho com o grupo e com a sua inconformidade diante da realidade que se lhe apresentava. Todavia, com a mudança da direção e com a chegada de Juliana as coisas tomaram novos rumos, o que fez Valéria mudar de opinião quanto à sua saída da escola.

Ainda em 1996, Valéria e a professora Leila, que estava na função de coordenadora pedagógica, prepararam uma avaliação da Unidade Escolar a ser realizada pelos professores. A idéia seria a de romper com o modelo de avaliação feito pela diretora que tinha como intuito receber informações apenas positivas da escola.

Os relatos obtidos na entrevista realizada com a professora que já trabalhava na escola à época e com a coordenadora pedagógica Valéria dão indícios de que o tipo de avaliação empregado pela ex-diretora junto aos professores sobre a unidade escolar era perfeitamente compatível com a postura autoritária de administração escolar que se realizava, uma vez que, buscando respostas positivas sobre o trabalho, acobertavam-se os problemas existentes fazendo com que as práticas autoritárias calcadas nas relações de mando e submissão fossem perpetuadas.

Logo no início de seu trabalho o diretor Wesley tomou ciência dos problemas da escola por meio das avaliações da unidade escolar realizada ao final

do ano letivo de 1996 pelos professores e pelos funcionários da escola. Para ele, isso foi um aspecto muito positivo para o direcionamento da sua ação na escola.

“Quando eu cheguei aqui na escola há nove anos atrás, a Valéria já estava aqui, e a primeira coisa que eu fiz foi perguntar pra ela onde estava a avaliação da escola do ano anterior. Porque um dos grandes problemas que eu vejo do funcionamento da escola é que na maioria das vezes as avaliações que são feitas no final do ano são simplesmente burocráticas, mais nada. Tem um dia no calendário reservado e se faz aquela avaliação e ela não é que nem ela deveria ser no sentido de nortear o trabalho a partir daí, o que que está dando certo, vamos preservar, o que está dando errado vamos mexer nisso pra fazer funcionar. Ela, na maioria das vezes, ela é sempre realizada pra cumprir uma ação burocrática, guarda na gaveta, as pessoas não são sinceras umas com as outras, e tudo continua do mesmo jeito de antes.” (Diretor Wesley)

Essa primeira atitude do novo diretor foi vista como positiva também pela coordenadora Valéria que se lembra de ter entregado as avaliações realizadas para Wesley e ter conversado com ele sobre como ela havia sido realizada.

Dentre os aspectos negativos mais fortes expostos na avaliação estavam: o fato de que aquela era uma “escola de passagem”, isso é, uma escola em que as pessoas ficavam pouco tempo e assim que tinham possibilidade entravam em concurso de remoção e iam embora; o caráter autoritário da administração da escola e a ausência de recursos para a realização do trabalho pedagógico.

Para o diretor Wesley, apesar dos problemas terem sido apontados pelas pessoas como se fossem desvinculados uns dos outros, para ele tratava-se de um conjunto interligado de problemas:

“Quando eu cheguei, eu percebi que a avaliação que tinha sido feita da escola no ano anterior me dava elementos para quebrar com tudo isso. Falava-se, por exemplo, da ação autoritária do diretor, falava-se da falta de material e da falta de participação das pessoas e eu acho que a falta de participação e o autoritarismo estão diretamente relacionados. E aí eu também tinha certeza que a falta de material também estava, porque quando as pessoas não participam, elas não se sentem responsáveis por aquilo. Então a escola adquirir um determinado material que ela não tem é um problema do diretor simplesmente. Eu entendia que os três problemas apesar de estarem separados estavam relacionados um com o outro.” (Diretor Wesley)

Assim, como estratégia para que a escola pudesse se constituir como um grupo de trabalho mais estável, que efetivamente assumisse os desafios colocados pelas questões que se apresentavam no desenvolvimento do trabalho que passaria a

ser realizado, Valéria, Juliana e Wesley decidiram, juntos, que permaneceriam na escola por um longo período.

“E aí a primeira coisa que a gente fez foi assim: nós estamos aqui de passagem ou não? E aí a gente acabou fazendo um pacto, eu a Valéria e a Juliana e agente tornou isso público: olha, nós estamos aqui, nós não estamos de passagem e acreditem, nós vamos ficar aqui bastante tempo. Isso foi em 1997. Bom, quando foi na metade do ano, abriram as inscrições pra remoção. Ai nós olhamos um pra cara do outro e... vamos continuar aqui e aí nós fizemos um “xizinho”, não vamos nem nos inscrevermos na remoção e a gente tornou público isso pras pessoas. Porque a gente... nós queríamos que as pessoas percebessem que aquilo que a gente falou no começo do ano era de verdade. Quem acreditava, quem não estava contente com as coisas que a gente começou a discutir aqui dentro da escola, ele tinha que ter clareza ou ele tinha que ter uma ação verdadeira dessa participação, questionando aquilo que a gente estava discutindo ou ele tinha que perceber que talvez seria melhor ele ir pra uma outra escola, não que nós não respeitássemos o que ele pensava diferente da gente, mas a gente tinha que expor isso pras pessoas porque só assim é que a gente ia conseguir crescer na diferença.” (Diretor Wesley)

Para eles, permanecer na escola significava, pois, a possibilidade de desenvolver um trabalho e fazer com que as pessoas percebessem que aquilo era uma intenção verdadeira, um projeto de vida profissional que se construiria no processo de discussão do próprio desenvolvimento da escola, da construção do seu projeto pedagógico. Tratava-se de assumir a responsabilidade pelos erros cometidos, buscando construir caminhos para acertar.

O diretor Wesley salienta a importância dessa decisão e afirma que isso fez com que também as outras pessoas fossem ficando na escola, de sorte que hoje a Emef Oscarito tem um quadro de funcionários e professores bastante estável, composto majoritariamente por titulares e que tem-se constituído como um grupo de trabalho que se fortalece a cada ano.

A coordenadora pedagógica Valéria também ressalta o aspecto positivo dessa atitude dela e de seus outros dois colegas de trabalho de permanecerem na escola. Segundo ela, a permanência das equipes de coordenação e direção na unidade escolar dá aos professores um sentimento de tranquilidade, de segurança, pois eles sabem que o trabalho terá continuidade, que os erros serão revistos, serão

assumidos e terão ações para que sejam corrigidos. Valéria lembra ainda que os professores mencionam esse fato nas avaliações como um ponto positivo.

“Então quando você perguntou ‘da Oscarito’, eu acho que ter esse jeito é por conta da nossa permanência, principalmente do Wesley, eu e a Juliana. Os professores já disseram isso, porque isso dá uma referência de ficar mais tranquilo, de ficar mais seguro, porque sabe que a gente está aqui. A gente esteve ano passado, a gente continua. Então tem muitos professores que vieram no mesmo ano que eu, vieram no ano seguinte ou vieram depois, então já é um grupo que já vai construindo uma história aqui dentro. Pra mim esse é um fator fundamental que tinha que ser. E as pessoas têm que ficar. Uma escola de passagem que a pessoa vem, fica um ano e vai embora, não é bom pra escola e pro educador é péssimo, é péssimo. O que que você faz? Você olha e não vê nada.” (Coordenadora Valéria)

Além deles, a professora Sônia faz menção à época em que a escola passava por constantes mudanças de diretor e pontua a permanência da equipe como sendo de extrema importância para o desenvolvimento do projeto pedagógico da escola. Esta professora, ao mesmo tempo em que fala com orgulho da atual condição que a escola se encontra em função de um projeto que só foi possível pela permanência das pessoas na escola, reconhece que essa não é a realidade da maioria das escolas da rede municipal de ensino de São Paulo hoje:

“A gente vive assim numa situação muito privilegiada, né. Falar que tem um grupo, tem um trabalho em grupo, a JEI está funcionando, que não falta nenhum professor... quer dizer, a gente está numa situação muito privilegiada, muito privilegiada. Esse ano é o primeiro ano que começou o ano sem faltar nenhum professor. É o primeiro ano. E aí eu paro pra pensar, será que não é reflexo de um trabalho coletivo que a escola vem desenvolvendo e que isso faz com que o professor não saia da escola, vá ficando? Quer dizer, quem vai chegando, vai ficando. Eu tenho muita convicção de que isso é reflexo do trabalho, né. Porque essa escola foi por muito tempo de passagem. Os diretores, os professores vinham enquanto iam chegando mais perto de suas casas, ou mais perto da outra escola. Quer dizer, com esse tempo todo de trabalho, nenhum professor está faltando. É bom que a gente veja como resultado do trabalho, porque dá um alento de saber que está no caminho certo, né.” (Professora Sônia)

É a partir desse ponto que nos próximos capítulos passarei a discutir aspectos mais centrados sobre a construção do trabalho coletivo na Emef Oscarito a partir da análise de alguns elementos: a cultura escolar, a constituição dos sujeitos profissionais na escola e a possibilidade de alguns rompimentos que remetem à construção de uma escola capaz de trabalhar coletivamente, o papel do projeto pedagógico e da formação do educador no fortalecimento do trabalho coletivo na escola e a inserção do aluno nesse caminhar, como sujeito e agente do seu processo de formação.

Capítulo 4

Mudança e permanência na escola: o conflito constante entre ser e querer ser

A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser. (FREIRE, **A educação na cidade**, 1995, p. 16)

Na lição de escrita, por exemplo, acabava sempre antes de todos, mas deixava-me estar a recortar narizes no papel ou na tábua, ocupação sem nobreza nem espiritualidade, mas em todo caso ingênua. Naquele dia foi a mesma cousa; tão depressa acabei, como entrei a reproduzir o nariz do mestre, dando-lhe cinco ou seis atitudes diferentes, das quais recorro a interrogativa, a admirativa, a dubitativa e a cognitiva. Não lhes punha esses nomes, pobre estudante de primeiras letras que era; mas, instintivamente, dava-lhes essas expressões. Os outros foram acabando; não tive remédio senão acabar também, entregar a escrita, e voltar para o meu lugar.

Com franqueza, estava arrependido de ter vindo. Agora que ficava preso, ardia por andar lá fora, e recapitulava o campo e o morro, pensava nos outros meninos vadios, o Chico Telha, o Américo, o Carlos das Escadinhas, a fina flor do bairro e do gênero humano. Para cúmulo de desespero, vi através das vidraças da escola, no claro azul do céu, por cima do Morro do Livramento, um papagaio de papel, alto e largo, preso de uma corda imensa, que bojava no ar, uma cousa soberba. E eu na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos. (MACHADO DE ASSIS, **Conto de Escola**, 1896)

4.1 Cotidiano e cultura escolar

a) As certezas que constroem a escola

A construção de um trabalho coletivo depende, além do contexto do qual as escolas fazem parte, de um repertório que lhes dê sustentação. De acordo com Znaniecki (1964) “toda escola consiste num grupo social, com uma composição definida, e uma organização e uma estrutura, ainda que rudimentares. Sua existência depende, antes de mais nada e essencialmente, das atividades associadas de seus membros — professores e alunos.” (p. 105-106)

Não sendo a escola pública municipal paulistana um mundo à parte da sociedade e integrando, pois, o conjunto das instituições sociais que lhe formam, nela está presente a cultura social dominante, nos alunos e seus familiares, nos professores, nos demais funcionários, permeando as interações formais e informais que são produzidas, e condicionando o que se espera dos alunos e o que eles efetivamente aprendem.

Mas não é nos documentos oficiais, nas portarias ou decretos, nas leis ou regulamentações do Estado que se desvelam completamente as práticas cotidianas das escolas. Há que se observar as rotinas não documentadas, os hábitos dos sujeitos, enfim, as entrelinhas da prática cotidiana da instituição para compreendê-la em sua complexidade.

Como afirmam Berger e Luckmann (1983), “a vida cotidiana apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles na medida em que forma um mundo coerente.” (p. 35) A escola tem uma vida cotidiana na medida em que educadores e educandos constroem relações e práticas encharcadas de sentido que, no seu conjunto, compõem um universo coerente: o das relações de ensino e aprendizagem, o das práticas pedagógicas. Essas relações e práticas são os elementos que compõem determinada cultura: a cultura escolar.

O conteúdo da cultura escolar está relacionado com a sua função social dentro do contexto histórico de cada época e de cada cultura, bem como a sua função social no interior de uma mesma época e cultura, mas a partir das diferentes necessidades e expectativas dos sujeitos tendo em vista o lugar que ocupam na sociedade. Fazem parte da cultura escolar, portanto, os saberes, as expectativas e as crenças dos educandos e de suas famílias, dos educadores e de todos aqueles que de alguma forma interferem na realização da educação: o Estado e os reguladores políticos e administrativos do sistema de ensino, os grupos econômicos ou políticos que buscam intervir nas diretrizes educacionais, os estudiosos e pesquisadores que produzem e difundem o conhecimento pedagógico no meio profissional dos educadores.

Tendo-se em conta as características de uma sociedade como a brasileira, calcada nos princípios do liberalismo e do capitalismo, “na cultura da escola triunfa o individualismo, a competitividade e a tendência à rentabilidade em curto prazo, pois são o reflexo da cultura em que vivem seus agentes.” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 92)

Exemplo disso é ainda a questão da avaliação escolar, que apesar de todo saber produzido a seu respeito revelando-lhe o seu caráter de acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, continua sendo usada muito comumente a partir de uma perspectiva punitiva. É comum nas escolas utilizar-se do recurso à

avaliação para manter o silêncio em sala e para que os alunos façam as suas atividades.

Por outro lado, a escola desenvolve e reproduz a sua própria cultura específica, isto é, um conjunto de significados e comportamentos, tradições, costumes, rotinas e rituais que conservam, reproduzem e condicionam o tipo de relações que na escola se estabelecem e “reforçam a vigência de valores, de expectativas e de crenças ligadas à vida social dos grupos que constituem a instituição escolar.” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 131)

Detendo-se nos períodos moderno e contemporâneo da história (séc. XVI a XX), Dominique Julia (2001) salienta três razões de cunho epistemológico que são essenciais à constituição de uma cultura escolar. Primeiramente remete-se à criação de um espaço escolar à parte, com edifício, mobiliário e material específicos a partir do século XVI. Depois, observa a instauração de uma mudança dos cursos que passam a ser ministrados em classes separadas, demarcando uma progressão de nível. E, por último, a partir do século XVI, surgem os corpos profissionais que se especializam em educação, tomando a forma de corporações ou de congregações religiosas. Já no século XVIII, a formação profissional dos educadores torna-se prioridade uma vez que os Estados, pautados nos princípios iluministas, entendem que é necessário retomar da Igreja o controle do ensino das elites e do povo.

É essa cultura escolar que proporciona significado e identidade aos professores diante das suas condições de trabalho. Assumindo essa cultura, os professores se sentem protegidos pela força e pelas rotinas do grupo, pelos sinais de identidade da profissão. Por isso, a força dessa cultura é fator importante a ser considerado em qualquer projeto de inovação das práticas educativas, pois tal inovação não requer apenas “a compreensão intelectual dos agentes envolvidos, mas fundamentalmente, sua vontade decidida de transformar as condições que constituem a cultura herdada.” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 165)

Também Arroyo (2000) faz menção à cultura escolar quando afirma que o “ofício de mestre [...] carrega uma longa história” e que essa história está impregnada no ser docente e no seu fazer. É algo tão forte na personalidade dos sujeitos que não se muda simplesmente pela vontade de outrem, pelas políticas que se elaboram sem a sua participação ou pelo discurso racional produzido nas

academias. Os princípios dessa cultura precisam ser vistos e compreendidos, mas é só com o tempo, num processo lento e persistente que, na prática, se pode ir quebrando com as suas amarras e pondo em seu lugar princípios que constituam uma nova cultura escolar. Como afirma Arroyo,

“as professoras e os professores sabem, vivenciam esse imaginário histórico pesado, que carregam em seu pensar, fazer e ser professora, professor. Não é suficiente estar a favor ou contra essa herança secular, o problema é que ela nos acompanha como um destino. Ignorá-la ou apenas lembrá-la como coisa do passado é ingenuidade. Os fios e interesses políticos, sociais, religiosos, culturais em que foi tecido esse ofício não se desfazem com querer, discursos, análises e pesquisas. Podem e devem esses fios ser analiticamente separados, esclarecidos, mas nas vivências a separação é mais lenta, mais difícil. A escola Básica, seu cotidiano, a relação com as comunidades, com as famílias, com os educandos reforça esse tecido secular e reforça o próprio imaginário que de si mesmos têm os mestres da Educação Básica.” (ARROYO, 2000, p. 34)

A cultura escolar inclui a cultura docente. A sala de aula é o território de poder do professor e ao mesmo tempo o seu lugar de isolamento do grupo de professores. É na sala de aula que o professor se vê como autoridade última diante de seus alunos e com determinada liberdade para exercer sua autonomia profissional. Todavia, historicamente essa liberdade e essa autonomia têm sido consideradas do ponto de vista do isolamento, da separação, da não-cooperação.

Nessa perspectiva, os problemas de sala de aula são específicos de cada professor isoladamente. Se o professor tem dificuldade em manter os alunos envolvidos com as atividades escolares, isso dificilmente é considerado como uma deficiência do trabalho da unidade escolar em seu conjunto, mas entendida como uma deficiência da ação individual do professor.

Diante dessa tendência, o professor tenta, inclusive, encobrir as dificuldades que vivencia em sala de aula como mecanismo para dissimular a sua insegurança pessoal ou para evitar julgamentos dos colegas de trabalho. É o que Pérez Gómez (2001) chama de “isolamento como estado psicológico”.

Assim, somente quando os problemas encontrados em sala de aula afetam a maioria ou todos os professores é que se encontra alguma oportunidade para discuti-los.

Todavia não é só a insegurança do professor ou a necessidade que tem de exercer o seu poder em sala de aula que caracterizam o isolamento da cultura

docente. Também a necessidade de encontrar um espaço próprio para intervir numa perspectiva diferente da existente no contexto da unidade escolar leva o professor ao isolamento. Nessa perspectiva a sala de aula é um refúgio das condições de trabalho e da propagação das idéias dominantes que sustentam a prática educativa e se converte numa espécie de “universo a parte” em que se é possível fazer coisas criativas, diferentes, com maior abertura e participação dos educandos.

Além disso, a própria estrutura da escola e a forma de organização do sistema de ensino também levam a esse isolamento. Nesse conjunto pode-se considerar as condições físicas da escola (a distribuição das salas, a divisão dos corredores, a localização dos pátios e quadras escolares); a freqüente falta de espaços que sejam de uso comum ou que tenham a função de abarcar atividades de diferentes naturezas integrando vários educadores e educandos de diferentes turmas e níveis de aprendizagem, a organização administrativa da unidade escolar e a flagrante separação entre o “administrativo” e o pedagógico; a estrutura dos horários de aula e a organização do currículo em disciplinas fragmentadas e estanques.

Toda essa cultura escolar pode ser compreendida a partir dos conceitos de “praxis utilitária imediata” e de “senso comum” desenvolvidos por Karel Kosik (1976) a respeito da vida cotidiana. Na verdade, a cultura escolar corresponde a uma organização da vida dos sujeitos, colocando-os em condições de “orientar-se no mundo” escolar e “familiarizar-se” com as coisas da escola. Contudo, a reiteração dessa cultura não proporciona “a compreensão das coisas e da realidade”, pois,

“a *práxis* utilitária cotidiana cria ‘o pensamento comum’ – em que são captados tanto a familiaridade com as coisas e o aspecto superficial das coisas quanto a técnica de tratamento das coisas – como forma de seu movimento e de sua existência. O pensamento comum é a forma ideológica do agir humano de todos os dias. Todavia, o mundo que se manifesta ao homem na *práxis* fetichizada, no tráfico e na manipulação, não é o mundo real, embora tenha a ‘consistência’ e a ‘validéz’ do mundo real: é ‘o mundo da aparência’ (MARX). A representação da coisa não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade: é a projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas *petrificadas*.” (KOSIK, 1976, p. 15) [grifos do autor]

Observar e refletir com cuidado as questões que à primeira vista parecem sem importância, banais ou mesmo “normais” são atitudes necessárias para que se perceba que

“o isolamento é o ambiente adequado para o cultivo do pragmatismo, da passividade, da reprodução conservadora ou da aceitação acrítica da cultura social dominante. A ausência de contraste, de comunicação de experiências, possibilidades, idéias, recursos didáticos, assim como de apoios afetivos próximos, reforça o pensamento prático e acrítico que o docente adquiriu ao longo de sua prolongada vida na cultura escolar dominante.” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 169)

A questão do isolamento não está restrita apenas ao corpo docente, mas faz parte da cultura da escola que torna alguns sujeitos que nela se encontram mais visíveis que outros, ou simplesmente obscurece os espaços que não são desejados.

É o que acontece, por exemplo, com os funcionários da escola que, reduzidos ao seu papel de limpar a escola e servir o lanche, dificilmente são chamados a participar das reuniões em que são discutidos os aspectos pedagógicos que compõem o trabalho da escola. Nesse caso, isola-se um grupo todo de trabalhadores, inclusive tentando fazer com que eles se tornem “invisíveis”.

A sala dos funcionários, onde eles se reúnem e guardam os seus pertences, muitas vezes é chamada de “quartinho” ou de “cubículo”, pois essa é a verdadeira condição desse espaço ocupado pelos funcionários, normalmente escondido nas partes mais ignoradas da escola, longe da direção, da coordenação pedagógica e da sala dos professores.

A cultura escolar está presente, portanto, em toda a realização da instituição escolar, seja ela explícita ou implícita, consciente ou latente. O conteúdo manifesto pode ser compreendido como todo o esforço que conscientemente se emprega na prática docente a fim de que os alunos aprendam. São os conteúdos que compõem as disciplinas escolares, a explicação do professor, as suas orientações para o trabalho, o quadro de exercícios para a apreensão do tema em foco.

Mas como pano de fundo desse conteúdo manifesto do ensino há o seu conteúdo latente, aquilo que não é dito formalmente, mas que está presente na

prática da instituição ou mesmo dela se ausenta³⁸: o controle da presença dos alunos, a disposição do mobiliário em sala de aula, a distribuição das classes pelo prédio escolar, o controle dos horários dos educandos e dos educadores, o controle da circulação dos sujeitos pelo espaço da escola. Tal como afirma Karl Mannheim (1964), “o conteúdo latente é representado por aprendizagem passiva, os hábitos, dados, atitudes suscitadas pelo contato firme, constante, familiar com um estado de coisas a respeito do qual não pensamos.” (p. 133-134)

É por isso que a afirmativa de que não é só pelo discurso ou pela palavra que se faz a educação traz em si o reconhecimento de que o exemplo também é importante na formação dos sujeitos e que é nessa relação que muitas vezes se apresenta a contradição entre o dizer e o fazer, entre o discurso e a prática.

Pode-se pois, falar sobre a importância da democracia aos alunos, preparar sobre essa questão a melhor aula, remetendo-se à Grécia Antiga, analisando o processo de desenvolvimento desse conceito, perpassando, inclusive, pelos pensadores iluministas e pelas Revoluções Puritana, Gloriosa e Francesa para explicar o seu sentido moderno. Pode-se fazer tudo isso continuando, contudo, na prática de sala de aula, com uma postura nada democrática, chegando mesmo ao autoritarismo, pelo silenciar dos educandos, pela obsessão da disciplina e da ordem, contradizendo toda a importância à democracia que no discurso se apregoa.

Pode-se também discursar sobre a importância de ser solidário, de estar disposto a ajudar aqueles que necessitam de auxílio, de saber compartilhar as coisas com os colegas, inclusive remetendo a situações cotidianas de sala de aula, de às vezes emprestar um lápis ou uma borracha ao colega, de dividir um lanche, de guardar uma blusa esquecida. Mas todo esse discurso sobre a solidariedade cai por terra quando se impede que os alunos troquem idéias em sala, que se comuniquem, que se ajudem ao realizar uma atividade, que um possa ensinar o outro, porque isso faz muito barulho e o barulho não é algo desejado em sala de aula. Ou ainda quando se utiliza a prova como mecanismo de comparação entre os educandos, fazendo questão de salientar as diferenças dos resultados obtidos pelos

³⁸ A própria composição das disciplinas escolares e os temas que nela são tratados revelam-se como uma escolha. Ao privilegiar determinados aspectos do conjunto dos saberes produzidos pela humanidade e não outros tem-se implícito uma visão de mundo, de homem e de sociedade que explica muito do fazer educativo. O que está ausente no currículo o revela tanto quanto o que o compõe.

estudantes como forma de mostrar a alguns como outros são melhores que eles porque supostamente estudam mais.

São essas contradições, que muitas vezes não são sequer percebidas porque as práticas escolares tomam ares de “naturalidade” e de “normalidade”, sem que na verdade o sejam, pois estando no domínio do humano, as práticas escolares são construções culturais históricas e precisam ser entendidas como tal.

Como afirma Gimeno Sacristán,

“as ações individuais e as práticas coletivas que estiverem dentro das demarcações do *habitus* pertencem ao mundo do *impensável*. O *habitus* produz ações e reproduz práticas porque o esquema gerado historicamente assegura sua presença no futuro pelas formas de perceber, de pensar, de fazer e de sentir. Uma vez assumido, o *habitus* tem mais força que qualquer norma formal, porque foi interiorizado e, graças a isso, a reprodução da prática passa despercebida, simplesmente atuando sob as condições nas quais foi configurada. Sem que isso seja evidente, ele coloca à nossa disposição o acervo cultural que cobre, a tal ponto que o mesmo parece dotado de uma certa autonomia e de relativa independência. Assumimos e reproduzimos a prática com todo o capital cultural depositado com toda a naturalidade, sem sentirmo-nos forçados.” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 84)

Tornar esse “*habitus*” consciente é o esforço que se deve empreender no intuito de buscar meios para que a cultura escolar possa ser transformada. Não se trata de uma recusa de tudo o que seja tal cultura, mas de tê-la a partir de uma perspectiva crítica capaz de trazer à tona as suas limitações e incoerências a fim de superá-las e criar novas condições de ação educativa. Ao mesmo tempo deve-se reafirmar o que de positivo nela possa existir, pois, “o velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo.” (FREIRE, 1998, p. 39)

Mas, o processo de tomada dessa consciência dificilmente é um empreendimento que se possa fazer solitariamente uma vez que a escola, como grupo social, é ela mesma uma construção coletiva e que, portanto, depende de todo um grupo de sujeitos para que se faça acontecer cotidianamente.

b) Pela tomada de consciência a prática pode vir a ser transformada

A validade do conhecimento que se tem a respeito da vida cotidiana da escola é suposta certa até que um questionamento ou uma nova realidade desarticule ou desestruture as práticas até então em curso, isto é, até surgir um problema cujas respostas existentes não dão conta de resolvê-lo. É, portanto, no surgimento dos problemas, das dificuldades ou das dúvidas que surgem os espaços para a reflexão, para o questionamento refletido das práticas existentes.

Se alguém pergunta: “O que fazer para mudar a escola?”, a réplica mais provável seria: “Não há respostas prontas e nem definitivas para isso, pois a escola é uma construção que se faz a cada dia nas relações que se estabelecem entre os seus sujeitos. Só eles podem encontrar caminhos para mudá-la.”³⁹

Também na escola, como afirma John Holloway (2003) a respeito da possível mudança do mundo sem a tomada do poder,

“nosso não saber é, em parte, o não-saber daqueles que estão historicamente perdidos [...] Mas é mais do que isso: nosso não-saber é também o não-saber daqueles que compreendem que não-saber é parte do processo revolucionário. Perdemos toda certeza, mas a abertura da incerteza é fundamental para a revolução. ‘Perguntando, caminhamos’, dizem os zapatistas. Nós perguntamos não só porque não conhecemos o caminho (não o conhecemos), como também porque perguntar pelo caminho é parte do próprio processo revolucionário.” (HOLLOWAY, 2003, p. 315)

Todavia, o que se defende neste estudo é que somente no contato entre os sujeitos e a partir da colaboração de uns com os outros é que se pode engendrar mudanças no contexto da escola. É pelo trabalhar coletivamente que se pode transformar a insegurança de alguns professores em dúvidas compartilhadas que lhes possibilitam o desenvolvimento teórico-prático da sua profissionalidade.

É também no trabalho coletivo que a cultura de isolamento dos professores que ousam transformar suas práticas de sala de aula podem ser compartilhadas e fomentar o desejo de outros colegas pela mudança, dando-lhes, inclusive subsídios para superar os seus receios de mudança.

É na construção do trabalho coletivo que se pode buscar o rompimento das tão contraditórias práticas educativas que discursam sobre a democracia e a

³⁹ Não se está negando aqui o papel das políticas públicas e do Estado como provedor das condições necessárias para a existência e funcionamento das escolas e de preparação dos educadores para a realização do ensino. Afirmar-se, contudo, que dadas essas condições, as escolas precisam ter autonomia para construírem experiências educativas que sejam significativas para os seus sujeitos.

cidadania e vivem o autoritarismo, o cerceamento dos direitos e a competição velada entre os sujeitos que se encontram na escola.

O educador, sozinho, envolvido no mundo de necessidades cotidianas do seu fazer escolar, não ascende à necessária “consciência da práxis” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1968) que lhe possibilita transpor os limites de sua atividade prática para percebê-la como um complexo pedagógico, político, ético e até mesmo estético (RIOS, 2003).

Em outras palavras, o educador imerso na sua prática escolar cotidiana não consegue perceber a dimensão dessa prática e em que medida ela está contribuindo para a formação dos educandos e, portanto, cumprindo a sua função social e histórica.

Igualmente o educador nessas condições não vislumbra a relação permanente entre teoria e prática e, muitas vezes, sequer compreende a necessidade da teoria no seu fazer prático. Ou, ainda, não toma consciência de como a sua atividade interfere no conjunto de realizações da escola e como essas realizações adentram seu trabalho individual.

Assim, a superação dos limites dessa experiência cotidiana calcada na quase ou total exclusividade do fazer prático depende de um esforço e de um trabalho que dificilmente os sujeitos conseguem fazer sozinhos.

Trata-se de um esforço de desvelamento das relações cotidianas de trabalho a partir da própria vivência cotidiana dos sujeitos no seu ambiente de trabalho, mas não como um sujeito que passa pela escola apenas, e sim como um sujeito que dela faz parte, que com ela se envolve, que nela participa juntamente com tantos outros sujeitos.

É portanto, no esforço cotidiano para compor uma “coletividade”, e para trabalhar coletivamente que as “faces ocultas” da realidade escolar vão-se revelando, não diretamente na reflexão prática do trabalho do educador, mas na reflexão sobre essa prática, na análise dos aspectos que a compõem.

Na Emef Oscarito os sujeitos buscam essa construção coletiva da reflexão sobre as suas práticas escolares. Essa construção se dá no cotidiano escolar, na relação que se estabelece dos professores entre si e com os seus alunos, da coordenação pedagógica com os professores, da direção com os diferentes segmentos de trabalhadores da escola. Ao longo do processo desse desvelamento os próprios sujeitos da escola percebem as mudanças ocorridas e falam sobre elas como conquistas importantes do trabalho desenvolvido e, principalmente, da qualidade da relação humana que se foi construindo num sentido mais positivo. A esse respeito a coordenadora Valéria recorda-se dos primeiros anos em que chegou à escola:

“No terceiro período havia seis turmas que estavam no terceiro ano do ciclo I e que parecia que eles estavam entrando na escola de modo geral naquele ano. Eles não dominavam a leitura e a escrita, as atitudes, o jeito, assim, era sabe? E a forma como os professores se referiam a eles era muito discriminatória ‘esses marginais, esses meninos sujos, feios’. Era uma coisa muito pejorativa. E em relação aos professores também. Havia, naquela época, nesse horário, havia três ou quatro professoras nordestinas, entre elas a Sônia, com sotaque muito carregado, às vezes até o jeito físico assim. Nossa, era um horror. Parecia que elas não eram gente. Então, essa coisa assim, não havia... falando mal dos outros, um ambiente de fofoca, uma coisa muito ruim, muito ruim. Você não tinha tranquilidade pra falar com as pessoas, porque a distorção era uma coisa terrível. Eu percebi, no final do primeiro ano, que se concretizou vindo no ano seguinte. Então havia, e isso faziam junto com a diretora, ao organizar as classes do ciclo II, de quinta a oitava série, os alunos bonzinhos, bonitinhos, ficavam de manhã e os diabinhos vinham para o terceiro período e aí ficava difícil de lidar, impraticável de lidar. E quando eu fui percebendo essas coisas, eu fui explicitando. Eu falava ‘o elitismo do primeiro período’. O pessoal do primeiro período queria me matar. Demorou uns dois, três anos pra acabar com isso. Hoje praticamente não existe mais isso [...] Essa coisa de ficar gritando com os alunos, ficar desqualificando. Eu já comprei muita briga por causa disso.” (Coordenadora Valéria)

Nessa exposição da realidade inicial da escola pode-se observar aspectos flagrantes da cultura escolar dominante, no que toca o seu caráter de abarcar a cultura social dominante — o preconceito social existente contra os professores nordestinos e contra os alunos, que na sua maioria é pobre e descendente de famílias também nordestinas — e no que diz respeito à organização da escola em turmas homogêneas como um pressuposto de garantir a realização do trabalho pedagógico. Essa organização da escola separando-se os alunos ditos com maiores dificuldades de aprendizagem e até mesmo com maiores problemas de disciplina, soluciona a questão nas turmas (e no caso da escola pesquisada, do período de aula) para aqueles que fazem uma seleção prévia que exclui “os alunos problemáticos”. Por outro lado, cria um problema ainda maior no contexto da escola para as classes e para o período em que esses alunos venham a ficar, e isso se deve a vários fatores, dentre eles: o fato de que isso afeta a auto-estima dos próprios alunos que se vêem, de alguma forma, sendo discriminados dentro da escola; reforça o pré-conceito dos professores a respeito das crianças, que desde o início do trabalho já têm incorporada uma noção de limitação de aprendizagem e uma dificuldade em manter a disciplina que nem sempre corresponde fielmente à realidade; cria uma situação de mal-estar na escola entre os próprios educadores que se vêem em situações desiguais de realização da sua atividade profissional.

É verdade que muitos dos elementos que compõem a cultura escolar ainda se encontram arraigados no fazer dos sujeitos dessa escola. Um dos momentos

observados em que esses elementos se apresentaram mais fortemente foi o de “comissão de classe” realizado no meio do ano, antes do recesso escolar de julho.⁴⁰

Durante a comissão de classe do 4º ano, recorreu-se muito às questões familiares (tais como as condições de moradia da família, os problemas referente ao uso abusivo de álcool por parte dos responsáveis, a condição precária de acompanhamento dos filhos pelos pais porque estes trabalham fora ou a situação de trabalho doméstico vivida por alguns alunos em suas casas em função da ausência dos pais, etc.) para justificar as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Além disso, uma das professoras chega mesmo a usar as expressões “desinteressado” e “preguiçoso” para justificar os resultados obtidos por alguns de seus alunos com mais dificuldades de aprendizagem. Por outro lado, a eficácia do trabalho desenvolvido pela escola pouco foi tratada nesse momento.

Entre alguns dos professores do nível II ainda prevalece a crença na reprovação como mecanismo eficiente para fazer com que os alunos estudem, ou a idéia de que a reprovação é um prejuízo para a escola e não para o aluno, pois os educadores terão que ficar com os alunos ditos “problemáticos” por mais um ano letivo. O problema da reprovação não aparece do ponto de vista de uma inadequação da metodologia de ensino, ou da precariedade do sistema de ensino que não possibilita aulas mais interessantes, ou da inexistência de uma estrutura escolar mais autônoma em que as crianças tenham condições de assumir o seu próprio processo de educação, ou ainda devido às condições exaustivas de trabalho dos professores ou às classes superlotadas, etc.

Por outro lado, existe na escola um esforço que deve ser reconhecido para tentar romper com os elementos dessa cultura que são considerados autoritários, contraditórios, enfim, com uma perspectiva de democratização e humanização da educação que se deseja construir naquele espaço.

Nas observações das atividades desenvolvidas com os alunos numa sala de 4º ano e noutra de 6º ano⁴¹, notou-se, por exemplo, que a organização das carteiras em fileiras é bastante comum. Tanto numa sala quanto na outra, assim que os alunos chegaram procederam a arrumação da sala em fileiras, sem mesmo que o professor solicitasse. Na sala do 4º ano as carteiras assim permaneceram por todo o período de aula. No 6º ano, no entanto, essa arrumação inicial foi desfeita e restabelecida várias vezes pelos professores que na sala entraram. Em algumas aulas do 6º ano, os professores, como meio de manter a sala em silêncio, fizeram questão de ressaltar esse tipo de arrumação das carteiras e de enfatizar que a atividade era individual.

⁴⁰ A Comissão de Classe do nível I e do nível II aconteceu em 04/07/05 e 05/07/05, separadamente.

⁴¹ Referente às observações realizadas em sala de aula nos dias 30/08/05 e 02/09/05.

Essa disposição das carteiras, que atende a uma necessidade de ordenamento e controle da classe por parte do professor é uma das características mais fortes da cultura escolar dominante que vem marcando a passagem de muitas gerações de estudantes pela escola. Exemplo disso é o relato de uma das professoras entrevistadas sobre as suas lembranças da sala de aula:

“Era muito parecida com tantas outras. Aquelas mesas e cadeira grudadas, que sentavam de duas, aquela madeira escura. Uma lousa enorme, tão parecida com tudo quanto é hoje [...] Há quarenta anos atrás era muito parecida com as de hoje, poucas mudanças [...] Era o canto da sala, era a mesa do professor lá na frente... Não era muito diferente não. Só as mesas que eram já... que eram pra sentar dois a dois, que embora não tenha acontecido muitas mudanças, já piorou, porque é um por vez. Já foi uma coisa que acho que precisava ser diferente as salas de aula.” (Professora Sônia)

Na situação de aula do 4º ano que foi observada, na maior parte do tempo, a arrumação das carteiras em fileiras não representou, no contexto da aula, um empecilho para que os alunos estabelecessem diálogo, trocassem idéias, conversassem sobre as atividades realizadas e, inclusive, sobre coisas alheias à aula⁴².

Além disso, as duas professoras da classe mantiveram um diálogo constante com os alunos no desenvolvimento das atividades, solicitando que lessem as suas produções individuais, lançando perguntas para a sala para que os alunos pudessem contribuir com os conhecimentos prévios que já possuíam sobre o tema abordado naquele dia.

Notou-se a valorização da participação dos alunos e a naturalidade com que eles iam à frente da sala ou, de seus próprios lugares, falavam com as professoras e com os colegas. Um dos alunos da classe confirma “a aula é sempre assim, a gente pode falar bastante.” As professoras por seu turno não parecem incomodadas com o “barulho” das crianças, pois salientam que é uma turma que participa, que se propõe a fazer, e que “só tem felicidade, não tem tristeza.” (Professora Larissa)

Além disso, a arrumação tradicional das carteiras em fila nessa sala não impede que em muitos momentos os alunos sejam convidados a trabalhar em grupos. De acordo com declarações dos próprios alunos eles realizam atividades desse tipo.

⁴² Situações interessantes foram observadas com relação ao movimento dos alunos em sala: um mesmo aluno, sentado no fundo da sala, respondia às questões da professora, conversava com os colegas do seu lado sobre o que tinha visto sobre o assunto numa reportagem da televisão e brincava com a luz do seu relógio nas paredes da sala. Uma outra aluna pediu à professora a oportunidade de ler o seu texto para a sala e após à leitura, aproveitou-se das luzes apagadas (a aula foi com a utilização de retro-projetor) para brincar com uma espécie de pião com a sua colega da frente. Isso, contudo, não lhe impediu de participar da aula, pois em várias situações interagiu com a classe no desenvolvimento da atividade.

Mexer na organização tradicional da sala parece ser um aspecto valorizado por vários professores dessa escola. Isso foi constatado pelos relatos dos professores durante o horário de trabalho coletivo que compõe a Jornada Especial Integral (JEI) e no curso realizado na escola sobre “Trabalho em Grupo”⁴³ de atividades que estavam realizando em sala de aula. A esse respeito a professora Sônia ainda argumenta:

“Na escola, ainda hoje, a gente tem mudanças, claro. Mas essa coisa do sentar junto passa pela questão da afinidade extra-classe. A não ser que seja uma turma nova e que ali vá se estabelecendo os diálogos, dependendo da abertura que o professor der ou não, do trabalho que ele faz ou não, senão a sala de aula fica apenas como pessoas que se encontram e depois que se despedem e que não acontece nada. Mas eu acredito que a organização da sala de aula, a forma como a sala é organizada, ela promove o diálogo sim. Ela promove. Mesmo que aparentemente os dois sentarem juntos não é o que vai fazer com que o diálogo aconteça, mas ao sentarem juntos, as possibilidades são muito maiores. Então eu acredito que é mexendo na sala, nessa estrutura enfileirada que possibilidades vão acontecer do diálogo surgir, porque a gente já sabe que do jeito que está não acontece. Então tem que dar uma desorganizada pra ver se promove o diálogo.”
(Professora Sônia)

Para a professora Bruna o que mais possibilita a organização da classe em grupos é a realização de um trabalho com projetos. Para ela, quando se está trabalhando com um projeto a relação do professor com a classe muda, mas isso não se dá o tempo todo e ainda é prevalecente, na maior parte do tempo, uma relação e uma organização da classe nos moldes da escola mais tradicional.

No sexto ano, apesar de em algumas aulas os professores conseguirem manter um silêncio relativo, os alunos também encontravam espaço para conversarem sobre as atividades de sala e sobre questões outras que não dizia respeito ao que estava sendo desenvolvido na aula. E, apesar da dificuldade de alguns professores de se fazerem ouvir⁴⁴, tamanho o barulho dos alunos, observou-se que não houve gritos dos professores com os alunos e apenas uma das

⁴³ Esse curso faz parte de um projeto de valorização do educador que será apresentado no subitem que analisará a questão da formação do educador no tocante ao trabalho coletivo.

⁴⁴ A dificuldade maior de comunicação com a classe foi apresentada por uma professora que chegou à escola recentemente (depois do segundo semestre letivo já ter iniciado). A coordenadora Valéria chegou a comentar que essa professora teve um desentendimento com a turma e que ela, Valéria, tinha conversado com os alunos e que as observações que seriam realizadas se fariam na primeira aula dessa professora após a conversa com a turma. Durante a aula, a professora não conseguiu se fazer ouvir pelos alunos. Tentou, por várias vezes e sem êxito, organizar a apresentação dos trabalhos dos alunos, realizados em grupos nas aulas anteriores. A professora não esboçou nenhum sinal de autoritarismo para conter a classe. Todavia, na apresentação de um dos grupos, quando a aluna percebeu a dificuldade de apresentar o seu trabalho para os colegas e recorreu à professora para conter o barulho da classe, teve como resposta ‘fica aí mais um pouco pra sentir o que é ser professor’. Nisso, a menina deu um grito pedindo o silêncio da classe, o que efetivamente aconteceu por pouco tempo. Em conversa com a professora após a aula ela mesma declarou que está começando a lecionar agora e que está tendo algumas dificuldades.

professoras recorreu à ameaça de levar um deles para conversar com o diretor da escola, o que não chegou a acontecer de fato. No mais das vezes, era por meio do diálogo que se tentava fazer com que os alunos se voltassem às atividades que estavam sendo propostas.

Em nenhuma situação observada deparou-se com um professor que se situasse como uma autoridade intransponível a ponto de fazer com que o educando não tivesse a oportunidade de também se expor ou questionar a regra estabelecida. Isso reflete numa nova relação que se está buscando construir nessa escola, na qual o educando é colocado realmente na condição de sujeito, o que obriga o professor a lidar com questões de autoridade e disciplina numa perspectiva diferente daquela que faz parte da cultura escolar dominante que pressupõe que a última palavra é sempre a do professor. A percepção disso revela-se na declaração do professor Everson, por exemplo:

“Eu acho que o contexto mudou de alguma forma. Como eu enxergava os professores e os meus amigos enxergavam os professores é diferente de como a rapaziada nova enxerga. Não sei o que aconteceu, não sei se os valores mudaram, mas tem alguma coisa diferente aí. Antes a gente era muito amigo do professor, mas a gente enxergava o professor com uma certa autoridade. Hoje isso está tão tênue, uma linha tão tênue assim. Os alunos chegam pra você de uma forma tão íntima demais e às vezes pra você manter uma disciplina pra estar dando a sua aula é muito mais trabalhoso do que era antigamente. Antigamente os professores falavam uma vez e a gente atendia de uma forma mais rápida do que acontece hoje.” (Professor Everson)

Para compreender o esforço de mudança dessa cultura escolar dominante a que se propõem os educadores da Emef Oscarito é importante também recorrer às observações que foram empreendidas nos horários coletivos da Jornada Especial Integral (JEI) e nos momentos de observação do recreio dos alunos e de sua circulação pela escola e das entrevistas concedidas pelos próprios educadores da escola.

Uma das coisas que mais chamaram a atenção foi a proximidade das relações entre educandos e educadores e a ocupação dos espaços da escola pelos educandos. Em várias situações observadas os alunos adentraram a sala da coordenação pedagógica em busca de material de pesquisa para a realização de trabalhos em sala de aula e foram atendidos pela coordenadora pedagógica que os auxiliou em sua busca ou os deixou à vontade para fazê-la.

Do mesmo modo, é freqüente ver os alunos procurando o diretor da escola para resolver problemas de desentendimentos na hora do lanche ou de apoio ao professor na instalação de algum equipamento a ser utilizado em aula. A forma como os alunos chegam aos educadores e pela qual são tratados por esses revelam uma relação de “cumplicidade” tão necessária ao ato educativo. É mais uma vez a

professora Sônia que se pronuncia afirmando que a mudança que vê na escola se apresenta

“na forma como os professores se colocam. Na forma como os alunos se portam na escola. Se você ficar, um pouquinho que seja, ali na sala da coordenadora, você vai perceber que os alunos chegam com muita tranquilidade e cumprimentam as pessoas, e falam que quer pegar livros, por exemplo. Então eu acho que você percebe isso na forma como as pessoas transitam na escola, tanto professores quanto alunos. Transitam com muita liberdade, com muita tranquilidade. Eles sabem que os espaços são comuns. Não tem espaço só do diretor, só do professor. É muito tranquilo isso. O básico do básico pra você perceber é isso: são os espaços da escola sendo ocupados de forma democrática. Não existem espaços proibidos na escola, pra ninguém. Acho que isso é muito legal de se ver [...] Eu me sinto muito à vontade pra transitar, pra usar os equipamentos, usar os materiais, pra fazer combinados com os alunos.” (Professora Sônia)

Além dessa ocupação dos espaços, o fato de os professores procurarem estabelecer um diálogo com os alunos sem a utilização do “grito” para resolver os eventuais conflitos e dificuldades com os alunos em sala de aula, que já foi brevemente comentado neste capítulo, revela-se no contexto da escola, não como uma decisão individual dos professores, mas como um trabalho deliberado com esse intuito, realizado com os professores pela Coordenação Pedagógica da escola e que vem impregnando as práticas da Emef Oscarito e sendo reconhecida pelos próprios educadores como positiva.

Para os professores dessa escola essa parece ser uma busca constante e está relacionada à própria questão da autoridade do professor no exercício de sua profissão, sem que essa autoridade se converta em autoritarismo. Mas como os fios da cultura escolar são resistentes e se querem manter presentes também neste aspecto, essa relação mais democrática que se busca estabelecer entre professores e alunos ainda se depara com situações em que o professor recorre ao autoritarismo.

A professora Bruna, por exemplo, concorda com a coordenadora Valéria sobre o fato de que a relação professor-aluno, de modo geral, pouco se alterou ao longo dos anos e que ainda predomina a relação de mando e submissão, “do professor que sabe e fala e do aluno que não sabe e ouve”. Para ela, esse é um conflito constante do professor que no dia-a-dia da sala de aula acaba se vendo nessa situação, mesmo que em algumas oportunidades, como na realização de um projeto, por exemplo, tente romper com essa relação de dominação.

A coordenadora pedagógica Valéria acredita que o autoritarismo vivenciado pelo professor nos outros ambientes sociais e reproduzido por ele em sala de aula precisa ser refletido e novas práticas devem ser exercitadas para que

não se caia na mera reprodução das relações sociais dominantes sem buscar quebrar com o círculo vicioso existente. Para ela,

“a gente tem a responsabilidade de colocar isso, refletir sobre isso pra gente ir cobrando porque é até um jeito da gente como classe profissional tirar essa coisa de ser bruxo, de ser malvado. Essa própria questão do professor ser uma pessoa, e tem estatística sobre isso daí, de ter muita doença, de as licença médicas e tal, é por conta dessa dureza que ele acha que ele tem que incorporar no papel dele, ele somatiza isso. Aí quando a gente começa a se libertar disso, não precisa ser esse processo sofrido. É difícil, mas ser difícil não significa que deve ser pra sofrer.” (Coordenadora Valéria)

Essa declaração da coordenadora, ocorrido em um dos encontros de Jornada Especial Integral (JEI), deveu-se à leitura de um texto por ela mesmo escrito e publicado numa revista da área de educação.

Ainda durante a discussão do texto, a coordenadora recordou-se da fala da professora Bruna quando esta chegou à escola: “essa escola é diferente. Eu não vi professor gritando com os alunos.”

A retomada dessa fala fez com que a professora Tainá objetasse, em tom de brincadeira, “só de vez em quando”, ao que foi respondida pela coordenadora Valéria:

“Até na relação mais amorosa, mais respeitosa entre pais, mães e filhos, de repente você tem que dar um grito. Agora, não pode ser constante, a toda hora. Que era um pouco o que acontecia aqui: ‘seu marginal’. O ano que eu entrei aqui eu fiquei assustadíssima.” (Coordenadora Valéria)

Para a professora Bruna, o trabalho que é realizado na escola demonstra o compromisso que os educadores têm com a educação e com os alunos. Isso faz com que os sujeitos da escola construam uma convivência harmoniosa e respeitosa, em que cada um passa a valorizar o trabalho que ali é realizado.

A professora chega a fazer até uma comparação com a realidade que vivencia numa outra escola em que trabalha:

“É insuportável. E você vai vendo que a criança vai copiando isso na lição. A própria criança percebe ‘essa escola não tem ordem, não tem justiça’. Você passa por uma sala, a criança está agarrada no pescoço tirando sangue da outra. Você passa na outra, as crianças se detonando... E você percebe que todos que estão envolvidos nesse processo, cada um está vivendo a sua vaidade. Eu fico assim louca dentro da educação com tantas vaidades, tanto umbigo... Isso me mata, isso implode, isso me degenera. Eu não acredito nesse tipo de escola. A gente sempre fala da Oscarito, da Oscarito, eu sempre falo pros meus amigos, falo pra todo mundo porque eu acredito na escola.” (Professora Bruna)

Outra declaração a respeito dessa questão do “não gritar” é a do professor Everson, que afirma em sua entrevista que, na Emef Oscarito já faz bastante tempo que não grita com os alunos porque “está muito tranquilo”. Mas, que essa questão tem-se incorporado nas suas preocupações como professor também na outra escola onde leciona para as “quintas séries”. Esse professor tem reparado, inclusive, que a sua relação com as crianças tem melhorado depois que passou a “gritar menos” com os alunos.

“Eles ainda não param, não param mesmo. Mas eu procuro assim... claro que vai ter uma hora que você vai ter que gritar, você tem que gritar, mas eu prefiro gritar uma vez só. [...] A Valéria defende muito essa questão do não gritar [...] De quando trazer o aluno pra baixo, por algum problema... isso eu reparo também, que eu vejo o Wesley ou a Valéria conversando com algum aluno que teve algum problema... o aluno vem nervoso, mas aí ela fala baixo, super baixo e aquilo vai fazendo com que ele vai se acalmando e isso você vai aprendendo. Você tem que sacar que eles são menores que você, né. Se você, com uma pessoa da sua idade, você não grita, porque você teme algumas tomadas de atitude como a pessoa ir atrás dos direitos dela e tal, você tem que ter... se você tem essa atitude de resguardo com uma pessoa mais adulta, você tem que ter com a criança também, né, porque é uma questão até de ética. Se você não ataca alguém por conta dos seus medos, porque você vai atacar alguém que é menor do que você? Acho que tem que ter um certo cuidado pra dar aquela bronca. Eu não disse que eu estou assim cem por cento não. Tem uns momentos que tem que estar gritando, berrar mesmo pra conseguir dar aula, mas tem um trabalho de cuidado melhor [...] tentar lembrar que eu estou lidando com criança, porque às vezes a coisa fica tão difícil que você esquece que é criança e que criança é isso mesmo, é muito barulho, muita energia.” [risada] (Professor Everson)

Nessa busca individual do professor Everson vê-se claramente o papel do trabalho coletivo desenvolvido pelo grupo de educadores da Emef Oscarito que, aliás, revela a sua importância não só para a própria escola, mas para a profissionalidade de seus professores e até mesmo, indiretamente, para outras escolas nas quais os seus professores também lecionam e para onde levam as discussões e experiências nela vividas.

Um outro aspecto observado que revela uma tentativa de transformação da cultura escolar refere-se à tentativa de rompimento com a estrutura hierarquizada da escola. Tanto a direção da escola quanto a coordenação pedagógica fazem questão de declarar em suas entrevistas que tentam criar na escola um espaço de trabalho em que as pessoas se sintam como parte e como responsáveis pelo trabalho, não porque recebem ordens, mas porque estão ali como educadores.

O diretor Wesley, por exemplo, afirma:

“Acho que é bastante mérito meu, da Valéria, da Juliana, da Mônica, do início que é assim, que a gente fez alguns desafios para os professores, colocou uma proposta de trabalho e eles perceberam que aquilo não era para que eles realizassem, mas para que o grupo realizasse, diretor, CP, professor, alunos, pais, todo mundo do Conselho. O que eu acredito que seja que esse grupo que mais cresceu, porque a gente tem gente que está parado no tempo desde aquela época, não é cem por cento essa ação. Essas pessoas perceberam que nós estávamos dispostos a trabalhar e eles podiam contar de verdade com a direção, com a coordenação pro que precisassem, eles não estavam sozinhos e aí a confiança começou a acontecer por parte dessas pessoas e eu fico muito orgulhoso quando eu percebo que as pessoas estão nesse sentido e a gente tem um grupo grande já de pessoas que a gente pode olhar e falar ‘olha, deixa que ela se vira, ela vai em frente, ela assume as coisas, ela traz’ Quando ela precisa de ajuda a gente está lá pra ajudar, quer seja nos recursos materiais, no financeiro pra tocar um projeto pra frente e uma coisa que eu também eu percebo e que é extremamente importante pra isso é que essas pessoas acabam vendo em mim, na Valéria, na própria Juliana que não tem competição entre a gente pra poder um aparecer mais que outro porque a gente está aqui pra trabalhar e nós somos muito diferentes, a Valéria, de mim, da Juliana, mas todos nós temos coisas boas pra poder ajudar esse grupo e eu sou melhor numa coisa, a Valéria é melhor numa outra, a Juliana é melhor numa outra e a gente não precisa competir pra poder tirar proveito dessa situação, né. A gente procura usar o que o outro tem de melhor e isso é uma coisa que as pessoas acabam percebendo.” (Diretor Wesley)

A ênfase dada pelo diretor Wesley é na realização do trabalho da escola a partir de uma organização coletiva de seus membros, a partir do estabelecimento de um compromisso de cada um com esse trabalho e na confiança necessária dos sujeitos entre si. Nota-se ainda em suas declarações a presença de uma ação articulada entre a direção da escola com a coordenação pedagógica na busca da construção desse coletivo no contexto da escola. O fato de se ressaltar as qualidades de cada um dos membros da equipe faz com que os pontos positivos do trabalho de cada sujeito possa reforçar as ações empreendidas no conjunto da escola, mas faz também com que as “inseguranças” de cada sujeito individual possam ser superadas pelo conhecimento ou habilidade de outros membros do grupo. O coletivo assim constituído revela-se num constante movimento de aprendizagem e de desenvolvimento da profissionalidade de cada educador, que se deve, em parte, às qualidades daqueles que compõem o próprio grupo.

A questão de construir na escola um trabalho mais compartilhado revela-se também nas afirmações da coordenadora Valéria como um aspecto fundamental para que cada educador assuma a responsabilidade pelo trabalho que desenvolve na escola. Para ela, o fato das pessoas se agarrarem a uma perspectiva hierarquizada do trabalho na escola está associado ao próprio fato de que cada

educador busca, quando de suas dificuldades, atribuir os motivos do insucesso do seu trabalho a um terceiro. A esse respeito, a coordenadora argumenta:

“Qual era a concepção que eles tinham de coordenador pedagógico? De uma pessoa que chega e manda nos professores. E eu fui me colocando desde o começo de que eu não mandava nos professores. Pra mim foi ficando muito claro também que vira uma coisa terrível porque ficar nessa dependência do coordenador é uma forma... era muito cômodo porque aí podia falar assim ‘ah, esses meninos não sabem ler. A coordenadora mandou fazer isso.’ Eles não assumiam isso. Eu comecei a deixar muito claro que a gente era um grupo, que a gente tinha responsabilidade com aqueles meninos. Que eles tinham que ensinar e os meninos tinham que aprender não era porque eu mandei ou porque alguém mandou. Era porque eles eram professores e ser professor significava assumir essa responsabilidade. [...] Insistir nessa tônica de que se a gente não sabe fazer, a gente vai ter que aprender, mas tem que dar conta. Não pode ficar delegando ‘ah, eu vou deixar passar, quando chegar lá na frente cuida’. Você tem que responder por isso.” (Coordenadora Valéria)

Os professores e os funcionários reconhecem essa iniciativa dos membros da direção e da coordenação da escola e afirmam a importância que eles têm no desenvolvimento do trabalho realizado. Alguns chegam mesmo a denominar o diretor e as coordenadoras pedagógicas como “parceiros” do trabalho, numa tentativa de ressaltar a confiança e a proximidade existente dos demais educadores com eles. Outros, apesar do esboço de algumas críticas, reconhecem, mesmo assim, que encontram apoio da direção e da coordenação para a realização do trabalho com os alunos. O professor Douglas, por exemplo, fala de um “apoio relativo” e da existência, na escola, de grupos que encontram maior penetração junto à direção e à coordenação da escola.

Tal fato, no contexto da Emef Oscarito, revela uma possível contradição no processo que se vem construindo, buscando um rompimento com as relações hierarquizadas, por um lado, e tendo que lidar, por outro, com grupos de interesses que se fazem perceber justamente porque têm maior proximidade com a direção e a coordenação da escola.

“Perigoso o que eu vou responder, mas é uma verdade. Isso não é só daqui não. Praticamente toda a sociedade tem isso e aqui também é uma micro, né, um microcosmos dessa sociedade e há, é claro, aquilo que eu chamo de “amigos do rei”, que têm a proteção da cúpula diretiva e aqueles que não têm. Pra fazer projeto, pra fazer trabalho, eu acho que há sim um apoio. A escola tem essa filosofia de trabalhar com projetos, trabalhar com os alunos da melhor forma possível. Então esse apoio a gente tem. Mas alguns outros, a gente sabe que há disparidades, que há tratamentos diferenciados então isso incomoda. Já foi dito isso aberto até aqui numa reunião, no qual eu dou a cara a bater, junto com mais um ou dois colegas.” (Professor Douglas)

Ao longo do tempo de realização da pesquisa observou-se uma circulação constante na sala da direção e da coordenação pedagógica, principalmente nesta última, para tratar de questões cotidianas de sala de aula. Alguns professores que ali chegavam discutiam com a coordenadora sobre o trabalho realizado em classe e lhe mostravam as produções dos alunos numa conversa muito informal sem as características tradicionais de uma relação hierarquizada que transformaria esses momentos numa “prestação de contas” do “serviço do professor”.

Ainda no tocante à questão da busca do rompimento do aspecto hierárquico da escola deve-se salientar a ressignificação do papel dos funcionários não-docentes no trabalho da escola. Apesar de ainda se perceber certo distanciamento desses funcionários das discussões pedagógicas da escola, principalmente por uma questão da própria estrutura do sistema de ensino, há um processo em andamento na Emef Oscarito para integrar esses trabalhadores no grupo-escola, junto aos professores, à coordenação e à direção e de ressaltar o seu papel como educadores diante dos alunos.

Assim, esses trabalhadores não participam, por exemplo, dos horários de Jornada Especial Integral (JEI) e nem de todas as reuniões pedagógicas, mas são convidados a participar de algumas dessas reuniões, a exporem as suas opiniões e a avaliarem o trabalho desenvolvido na escola. A funcionária Gabrielle afirma a esse respeito que:

“No fim de ano tem uma reunião que eles chama todo mundo pra ir. Porque a gente também não tem muito tempo para participar, né. E, vez ou outra, no meio do ano tem umas reuniões que a gente participa. Não é todas não [...] Tem vez ou outra que a gente participa dando opinião, escrevendo o que a gente achou. Depois ele lê... Mas é difícil, não é todas não... Quem participa é inspetora. Ela fica com eles. Os agentes não.” (Funcionária Gabrielle)

Por essa declaração nota-se que a Emef Oscarito ainda não conseguiu atingir um grau ótimo de participação desses funcionários. Ainda há um longo caminho a ser percorrido no intuito de integrar o agente escolar no processo de trabalho educativo da escola.

Se, por um lado, afirma-se que eles são educadores, por outro, eles ainda não têm as mesmas condições de discutirem as questões da escola ou sequer de terem uma formação mais adequada aos objetivos educativos da instituição. Contudo, na Emef Oscarito parece haver alguma abertura para que esses trabalhadores da escola possam participar e expor as suas idéias sobre o trabalho realizado, mesmo que isso não se dê a partir de um princípio de “igualdade de condições” entre eles e os professores, a coordenação ou a direção da escola.

Ainda a esse respeito, a professora Sônia afirma que a escola tem “muito para caminhar”, mas salienta:

“Eles vêm. O que falta é eles participarem mais. Alguns, muitos, são mais tímidos, não falam, vem mais como ouvintes. Mas não se negam. Alguns envergonhados. Aí vai do costume, do ficar à vontade, mas... vem mais como ouvinte. Um ou outro é que fala. Mas às vezes, assim, são instigados a falar, né. Tem sempre alguém que vai instigando-os a falar. Fica tudo junto. É igual professor quando vai pra outra escola, fica todo mundo junto. [...] Essa hierarquização é muito forte mesmo, ela é muito forte. Eu te falei do início, de outra experiência, com outra diretora aqui que fazia a questão dessa hierarquização. Então, vem de fora, é forte, os cargos são assim hierárquicos. Pra romper com isso aí, é muito tempo, é muito difícil. Ficam juntas sim. Agora, são instigadas a falar. Fica junto... e junto, entendeu? Fica junto entre elas, mas junto com todo mundo. Já é um passo bacana.” (Professora Sônia)

De fato, a questão da hierarquização, da dominação, do silenciamento daqueles que normalmente não são chamados a falar são questões que se transformam muito lentamente, pois encontram resistência inclusive por parte daqueles que são silenciados. Isso pode ser confirmado pelas próprias palavras da funcionária entrevistada:

“Tanto assim, acho que a gente mesmo que se discrimina. Nós como servente, a gente se discrimina um pouquinho. Assim, por exemplo, faz um lanche comunitário, um dia especial, no Natal, a gente fica meio assim, com um pouco de constrangimento de ficar lá no meio, né. Mas aí eles não, ele ‘não porque vocês vêm’ e faz a gente sentar todo mundo, né. Mas é por nossa parte, por parte deles não.” (Funcionária Gabrielle)

O diretor também reconhece que esse é um “grupo muito difícil” de levar ao envolvimento com o trabalho realizado dentro da escola. Para ele, o que tem sido feito na escola e que melhorou a participação dos funcionários foi o “projeto sobre a limpeza”. Por esse projeto, os funcionários cumprem a parte de limpar e manter a escola limpa, mas os alunos também são cobrados quanto à preservação do espaço escolar (salas de aula, pátio, corredores, banheiros, etc.), o que faz com que esses trabalhadores vejam o seu trabalho sendo respeitado. Um exemplo disso é dado pelo próprio diretor⁴⁵, ao contar uma situação vivida na escola:

“Elas estavam finalizando o serviço pra poder passar pra uma outra e uma delas veio pra mim e disse: ‘Wesley do céu, lá na sala seis eu deixei tudo limpinho ontem e hoje está tudo sujo.’ Primeiro que ela exagerou, não estavam todas as carteiras sujas, mas quase metade delas já estavam rabiscadas e aí o que que eu fiz? [...] ‘quem que limpou a sala seis?’ Foi a Dona Maura. Então Dona Maura, vem comigo que nós vamos lá na sala seis, nós vamos conversar com os alunos. E aí a gente fez uma reflexão. [...] E aí eles chegaram a conclusão que duas serventes limpavam e 160 sujavam. E aí se pergunta pra eles: ‘quem é que ganha essa competição, 160 pra sujar e o ambiente ficar sujo ou duas pessoas limpando?’ E aí, claro, eles mesmo chegaram a conclusão que 160 vão ganhar muito mais rápido e eu falei: ‘Olha, a gente está aqui pra que vocês digam pra gente: continue investindo na limpeza, ou abandone porque nós vamos ganhar essa competição’. Na conversa eles concluíram que ganhar a competição dos 160 era, ao mesmo tempo, todo mundo perder porque o espaço ia ficar um espaço sujo [...] Então eu acho que essa é uma forma que a gente consegue integrá-los um pouco com as coisas que acontecem na escola, porque muitas vezes elas não conseguem ter esse olhar que nós, educadores, temos que ter, que é o da paciência, é o do trabalho educativo, que não é de uma hora pra outra que as coisas acontecem. A paciência delas, nesse sentido, é muito menor e acho que quando elas vêm a gente também tentando conversar com os alunos, pedir a colaboração deles, acho que elas começam a ter um pouquinho mais esse olhar de paciência porque é desagradável,

⁴⁵ Esse fato também foi lembrado pela funcionária Gabrielle em sua entrevista.

você limpa, daqui a pouco está tudo sujo, você limpa daqui a pouco está tudo sujo.” (Diretor Wesley)

Deve-se considerar, inclusive, o fato de que ser convidado a participar significa expor-se e comprometer-se. Isso demanda tempo, aprendizado, espaços, confiança nas suas possibilidades de se expor, confiança no grupo a que se pertence e, pode, inclusive, nem acontecer com todos os sujeitos, pois há uma questão pessoal que deve ser considerada de disposição em tomar parte no trabalho em curso.

Portanto, a construção de um trabalho coletivo na escola, que integre o seu conjunto dos trabalhadores e que possibilite alguma transformação na cultura escolar dominante depende de rompimentos com essa cultura que vão sendo feitos paulatinamente no conjunto da própria escola e no interior de cada sujeito. Todavia, deve-se ter em conta que essa mesma cultura está tão arraigada e as condições de trabalho no cotidiano da escola fazem com que os seus profissionais fiquem tão imersos nas questões práticas e imediatas que as possibilidades para que esses rompimentos se façam depende de um esforço e de uma ousadia de sujeitos que, inseridos no grupo, sejam capazes de questionar as rotinas e as certezas de uma práxis reiterada.

Não é o trabalho coletivo como um fim em si mesmo que vai se configurar como uma solução para os problemas encontrados nas instituições escolares hoje. Para que ele possa se constituir numa experiência enriquecedora para cada um dos sujeitos e para o coletivo da escola e, principalmente, para que ele possa contribuir com o processo de melhoria da qualidade do trabalho do educador, faz-se necessário que por traz desse trabalho coletivo haja um motivo, um elemento realmente importante e significativo capaz de unir o grupo para empreender ações com a finalidade de alcançar tal objetivo.

Na Emef Oscarito, o motivo que parece ser o norte das ações empreendidas pelo grupo de educadores é o da formação do educando como sujeito que tem direito de apropriar-se do mundo por meio da cultura e preparando-se para o exercício da cidadania plena. Esse motivo maior dá origem a uma organização do trabalho que se faz pelo desenvolvimento de várias ações conjugadas e

complementares que buscam fazer da escola um ambiente prazeroso e educativo para o aluno.

No desenvolvimento desse trabalho, o projeto pedagógico e os planos educativos de ação revelam-se fundamentais e por isso merecem uma reflexão mais cuidadosa.

4.2 Currículo, projeto pedagógico e trabalho coletivo

Todo projeto pedagógico é político e se acha molhado de ideologia. A questão a saber é a favor de quê e de quem, contra quê e contra quem se faz a política de que a educação jamais prescinde. (FREIRE, **A educação na cidade**, 1995, p. 45)

A idéia de projeto é a de utopia, que a abriga, está sempre ligada a idéia de esperança. Nela se articulam certeza e incerteza do alcance dos objetivos. Na certeza, do sim ou do não, não há lugar para a esperança. Quando já tenho no presente algo desejado, não preciso ter esperança. Quando tenho certeza de que algo virá, basta esperar. Se nos referimos à esperança, não pensamos numa atitude de espera, de imobilismo, como vemos em algumas situações. Esperança é movimento. Ela é “alimentada”, sustentada exatamente pela ação do homem, que explora as potencialidades do presente, começando a criar aí o futuro. O verbo da utopia é esperar. Não se trata de esperar por algo melhor, mas de, utilizando os recursos de que dispomos e que vamos construindo, planejar e mobilizar desde já o esforço na realização do ideal. (RIOS, **Ética e competência**, 1993, p. 75-76)

a) O que move para o futuro

Para muitos dos sujeitos que participam do processo de educação escolar a concepção de currículo está restrita à formação da “grade curricular”, isso é, aos componentes disciplinares que formam o conjunto de conhecimentos que a escola deve transmitir aos alunos nas situações de aula.

Nessa perspectiva, o currículo compreende um conjunto de normas realizado a partir de uma política educacional elaborada pela administração mais centralizada do sistema de educação e que se faz presente na escola por meio de um documento cujas prescrições e princípios determinam o papel do educador escolar.

Ou ainda, o currículo fica restrito a uma lista de “conteúdos” apresentada pelos livros didáticos que na prática cotidiana da sala de aula tomam o lugar mais importante da prática pedagógica, deixando de ser instrumento de auxílio do educador e do educando para se tornar o foco principal da aula.

Essa visão de currículo se aproxima do que Tomaz Tadeu da Silva (2001) chama de “currículo como fetiche”, isto é, uma visão do currículo como algo pronto e acabado e detentor de um poder em si capaz de assegurar o bom

desenvolvimento do processo educativo, de sorte que os sujeitos a ele se agarram como a um “amuleto”. Assim,

“o currículo é uma lista de tópicos, de temas, de autores. O currículo é uma grade. O currículo é um guia. O currículo está num livro, o currículo é um livro. O currículo é, enfim, uma coisa. Na cultura “nativa”, o currículo é matéria inerte, inanimada, paralisada, a que se atribui, entretanto, poderes extraordinários, transcendentais, mágicos. Os poderes do fetiche “currículo” vêm do sobrenatural, do incógnito, do sobre-humano, do além. E operam maravilhas, milagres e prodígios.” (SILVA, 2001, p. 100-101)

Mas o próprio autor, assim como outros estudiosos do tema (SILVA, 1999; SILVA, 2001; MACHADO, 1997; CANAL DE LEON, 1991 – principalmente este último), insiste na compreensão do currículo, como construção humana, histórica, cultural e política. Esse modo de compreender o currículo como processo tem levado à necessidade de se descobrir as ações efetivas dos educadores no interior das escolas, o que de fato se realiza nas aulas, a organização do ambiente escolar, o processo de administração da escola, enfim, todo o conjunto de concepções e práticas dos sujeitos que constituem as escolas e formam os sujeitos.

De modo abrangente, portanto, poder-se-ia afirmar que o currículo é tanto a tentativa de impor para a escola o que é desenhado fora dela pelas políticas públicas e pelos grupos que de alguma forma exercem o poder político, cultural e econômico na sociedade, quanto a incorporação dessas normas pelos sujeitos da escola, os diferentes modos de se apropriar delas, de criar novos processos e perspectivas diante das normas gerais, ou até mesmo de burlá-las e em seu lugar construir outros caminhos no interior da própria escola.

Para os autores de “El marco curricular” (CANAL DE LEON, 1991), a compreensão de currículo a partir da perspectiva da investigação poderia ser um princípio básico capaz de articular essas duas concepções que normalmente são apresentadas como contrapostas: a do currículo como norma e a do currículo como processo que se realiza cotidianamente na escola. Isso se faria pela pressuposição de uma relação dialética entre a teoria e a prática educacionais.

Nessa perspectiva da investigação, o currículo seria compreendido como um conjunto de hipóteses de trabalho e propostas de ação didática a se realizar na escola, mas tendo como pano de fundo a necessária postura crítica que possibilite a indagação e a investigação do significado, da importância e do alcance das ações desenvolvidas para o grupo de sujeitos envolvidos no processo de sua realização.

De acordo com Canal de Leon (1991, p. 18-19), “a seleção do conhecimento escolar”⁴⁶ pode se realizar a partir de critérios: a) sociológicos, quando considera a necessidade de cada sistema social concreto, isto é, as condições de vida e a necessidade de intervenção de dada comunidade no meio social em que se encontra, priorizando as formas culturais e os conteúdos que são considerados importantes para que os alunos possam se tornar membros ativos da sociedade e agentes de criação cultural.; b) psicológicos, quando privilegia as questões do desenvolvimento psíquico dos indivíduos e dos grupos e as suas peculiaridades na organização do trabalho escolar; c) epistemológicos, quando situa a fonte primordial da intencionalidade educativa no modo como se estrutura e evolui o saber social, tanto na sua forma de conhecimento cotidiano quanto na forma de saber científico e da didática; e, d) didáticos, quando considera a valoração equilibrada dos argumentos oriundos dos diferentes critérios combinando-os entre si e com a informação empírica procedente da experiência do educador.

A seleção desses critérios, todavia, deve ser compreendida como uma questão de poder (SILVA, 1999) uma vez que envolve escolha, eleição, opção. Ao mesmo tempo em que se privilegia determinados conhecimentos, comportamentos, relações, espaços e organização do tempo, tantas outras formas de realizar a educação escolar são deixadas à margem e, de alguma forma, não são aprendidas, ou o são por percursos contrários ao que se estabeleceu como norma ou padrão.

O poder, por sua vez, só se exerce em relação. Assim, a questão do currículo está imersa no universo das relações sociais. Na medida em que a sociedade se constitui pela existência de uma multiplicidade de grupos com

⁴⁶ E não só a seleção do conhecimento escolar, como também a dos comportamentos, das atitudes, das habilidades, da linguagem, enfim, que se valoriza na escola se faz por meio de critérios que relevam uma concepção de mundo, de homem e de educação e que se configuram a partir de uma postura política diante da realidade presente e da possibilidade de perpetuar ou mudar essa realidade.

interesses divergentes ou até mesmo antagônicos, as relações sociais nela existentes se constituem como relações de poder. Todavia, a capacidade política de cada grupo exercer seu poder não é igual no contexto social uma vez que os diferentes grupos não encontram as mesmas condições para produzir e divulgar a sua ideologia para o restante da sociedade.⁴⁷

Essa relação de poder que está subjacente à construção do currículo precisa ficar cada vez mais explícita para os sujeitos que fazem parte do processo de construção da escola e da educação escolar. Educadores e educandos precisam, aos poucos, conhecer e refletir sobre os elementos da cultura que adentram a escola como aspectos relevantes de conhecimento, de saber, de comportamento, de atitude que se deseja construir e discutir se para a sua realidade esses elementos são de fato os que devem ser privilegiados ou se juntamente a eles outros tantos devem ser incorporados ou contrapostos.

Pressupor a necessidade de refletir sobre o currículo no ambiente escolar é um passo necessário para construir uma política educacional maior na qual os educadores escolares e a comunidade escolar possam ser considerados não apenas como aqueles que acatam as normas e regras curriculares impostas hierarquicamente, mas como sujeitos capazes de, a partir de determinadas diretrizes gerais, criar uma configuração curricular que atenda às necessidades de determinado contexto escolar ou, ainda, adequar os objetivos gerais da educação aos elementos específicos de cada realidade escolar. Dessa forma, argumenta-se em favor da abertura, por parte do Estado, de canais de comunicação com os trabalhadores e usuários das escolas para que eles possam intervir diretamente na formulação das políticas públicas para a educação e para a construção das diretrizes gerais que a orientam.

Além disso, cabe ao Estado reconhecer a multiplicidade das realidades que se apresentam nas escolas e, em virtude desse reconhecimento, estar disposto a aceitar uma diversidade de projetos curriculares valorizando a sua qualidade didática e a continuidade dos mesmos, fornecendo os recursos necessários para

⁴⁷ Exemplos dessas relações sociais de poder que adentram a questão curricular podem ser encontrados na forma como as questões de gênero, de raça e etnia, de sexualidade, de idade são tratadas nos livros que compõem o acervo escolar ou mesmo nas relações cotidianas que se estabelecem na escola e que são marcadas por uma cultura social e escolar que privilegiam determinados modelos em detrimento de outros.

que as escolas tenham condições objetivas de trabalho adequadas à consecução desses projetos, e associando as decisões administrativas à necessidade de uma política de formação contínua do educador que lhe possibilite, cada vez mais, ter um olhar crítico e engendrar as mudanças necessárias no trabalho que desenvolve.

No município de São Paulo, foi na administração de Luíza Erundina, com a formulação do Regimento Comum das Escolas Municipais (1992), que mais se chegou perto de uma concepção de currículo que abrangesse, além das normas administrativas, o fazer cotidiano das escolas, inclusive valorizando o educador escolar e o convidando para compor a política de educação do município.

De fato, o Regimento Comum das Escolas Municipais (1992) sintetizou a concepção de currículo que permeou o trabalho da Secretaria Municipal de Educação sob a responsabilidade de Paulo Freire e Mário Sérgio Cortella (1989-1992) e que trouxe para a Rede Municipal de Ensino uma concepção ampla de currículo.

Nesse documento, ao mesmo tempo em que o currículo é apresentado como “toda a ação educativa da escola que envolve o conjunto de decisões e ações voltadas para a consecução de objetivos educacionais, na perspectiva da educação transformadora” (Regimento Comum das Escolas Municipais, 1992, p. 6), não se desconsidera a necessidade da administração explicitar a sua concepção de educação e lançar mão de diretrizes que garantam o mínimo de uniformidade quanto à qualidade de trabalho que toda escola municipal deve ter como objetivo alcançar.

A perspectiva de currículo apresentada pelo documento alia-se, em sua formulação, a uma concepção de educação que não é alheia à vida social, que não é compreendida como um ato “isolado” e “neutro” do que acontece na sociedade mais ampla da qual a educação faz parte. Pelo contrário, o documento faz referência à necessidade de se compreender a educação municipal e a ação das escolas da rede municipal de ensino a partir de uma perspectiva histórica que inclui uma concepção de mundo, de homem, de sociedade e de escola.

O currículo assim compreendido pressupõe o processo de ensino e aprendizagem que na escola se desenvolve como um processo intencional que se faz por meio de escolhas dos sujeitos que o elaboram e o colocam em ação e a

partir de recortes dos conhecimentos, dos valores, das atitudes, das habilidades que compõem a realidade social e que se julga necessário transmitir às novas gerações.

A partir desse entendimento, o texto salienta a importância de se compreender o currículo não como algo pronto, cristalizado e rígido, mas como uma construção, um processo, um movimento. Afirma ainda, que essa construção deve se fazer por meio de um diálogo permanente com toda a comunidade escolar (a equipe escolar, os alunos, a comunidade) bem como com os especialistas das diferentes ciências que possam colaborar com a educação. Portanto, desde 1992, pressupõe-se a construção do currículo escolar nas escolas municipais numa perspectiva participativa, democrática e a partir da realização de um trabalho coletivo no contexto das escolas.

O currículo como uma construção coletiva dos vários segmentos que compõem a escola guarda uma característica importante e diferenciadora de um currículo tradicionalmente composto apenas pela direção de escola, pela coordenação pedagógica e pelos professores. Neste último caso, os profissionais da educação decidem, a partir de alguns pressupostos, quais são as necessidades que a realidade impõe e quais áreas do conhecimento e, dentro delas, quais conteúdos devem compor o trabalho com os alunos. Decidem também as estratégias de trabalho, os materiais que facilitarão o alcance dos objetivos que eles pretendem alcançar.

Isso é extremamente importante uma vez que tais profissionais são, dentro da escola, os que mais tem condições para fazer tais escolhas uma vez que foram eles, supostamente, que tiveram em sua formação acadêmica e profissional o contato com os saberes sociológicos, psicológicos, filosóficos, didáticos da educação e a informação das áreas específicas com as quais trabalham.

Todavia, incluir nesse processo os outros segmentos da escola, amplia a discussão para além das questões formais do ensino, remetendo-a para o conhecimento que a comunidade escolar tem sobre o entorno do qual a escola faz parte e que impõe sobre o seu trabalho determinados formatos, necessidade de ações e composição das relações sociais e pessoais entre os sujeitos.

Trazer, portanto, esses outros segmentos para discutir o currículo, elaborar seus objetivos e metas, é importante, por um lado, como um mecanismo de deixar de trabalhar apenas com as suposições dos professores, com as suas “crenças” do

que seja a realidade dos alunos, as suas necessidades e os seus desejos, para efetivamente conhecê-los a partir da exposição feita pelos próprios educandos e seus familiares, bem como pelos funcionários da escola que, na maioria das vezes, são membros da comunidade na qual a escola está localizada.

Por outro lado, tal construção do currículo pode se revelar como uma estratégia de trabalho para os próprios educadores na medida em que ao ser discutido e decidido por toda a comunidade escolar, o compromisso com o trabalho a ser realizado passa a ser firmado entre todos os segmentos que compõem a escola.

Além disso, pressupor e proceder uma construção coletiva do currículo é uma ação escolar em si educativa na medida em que abre possibilidades para o diálogo e para a discussão, fazendo com que os sujeitos envolvidos no processo possam expor as suas opiniões, defendê-las, argumentar sobre a sua importância e coerência, ouvir opiniões diferentes e até mesmo contrárias às que defende e fazer escolhas diante de múltiplas possibilidades que se apresentam para a composição do trabalho escolar. Nesse processo estão envolvidos elementos como a cooperação, a autonomia, a argumentação, o diálogo, a responsabilidade, a escolha etc., que compõem os quadros de uma educação democrática.

Depois da administração de Luíza Erundina, com a política educacional nas administrações Maluf e Pitta, pouco foi feito para ampliar a discussão sobre currículo na rede municipal de São Paulo, o que só voltou a acontecer na administração de Marta Suplicy. Para a maioria dos professores, o contato com o pressuposto de currículo defendido por essa administração veio por meio das revistas Educ-Ação, produzidas pela própria Secretaria Municipal de Educação (SME).

Na revista Educ-Ação nº 5, o conceito de currículo aparece como “construção sócio-histórica” e “como instrumento privilegiado de construção de identidades [...] e subjetividades, num contexto sócio-cultural, político e histórico. Manifesta-se na relação entre sujeitos, permeada pelo exercício de poder.” (p. 13)

Todavia, uma concepção de currículo proposta pela administração pública não deveria ser apresentada sem que com ela viesse um plano de políticas públicas que tivessem como pressuposto a transformação das condições objetivas de

trabalho nas escolas: recursos materiais⁴⁸, autonomia administrativa das unidades escolares, composição dos quadros de funcionários e de professores das escolas, formação e valorização desses quadros de profissionais, pois isso interfere diretamente na composição e na efetivação do currículo no contexto escolar.

Na administração de Marta Suplicy a composição de uma política nesses termos foi bastante precária, o que fez perpetuar problemas que já vinham na rede desde as administrações de Paulo Maluf e Celso Pitta.

Diante dessa discussão e da apresentação de alguns pressupostos mais gerais sobre currículo advindos da administração municipal, o que de fato é importante para esta pesquisa é compreender em que medida a compreensão do currículo como articulação entre a norma administrativa e o trabalho realizado na escola se configura como possibilidade para o desenvolvimento de um trabalho coletivo, mais participativo, dialógico e democrático.

Assim, junto à discussão sobre currículo, deve-se colocar também a discussão sobre projeto pedagógico, na medida em que ambos se apresentam como elementos intrinsecamente interligados no trabalho da escola.

A educação é um fazer hoje que transcende a situação presente. Ao educar pensamos no hoje, mas também no amanhã. É por isso que insistimos na educação das “novas gerações”: são elas que farão esse amanhã, que levarão consigo os elementos da cultura que hoje lhes são apresentados, vivenciados, incutidos, enfim, ensinados.

A educação, portanto, deve caminhar num sentido contrário daquele que a sociedade capitalista vem construindo e que se denota pela aposta num presente contínuo, pelo imediatismo exacerbado, pela perda de relações com o passado e a ausência de projetos para o futuro. Sendo o objetivo da educação a formação de sujeitos históricos, as experiências dos educandos e dos educadores não devem se esgotar nas possibilidades efêmeras e de “consumo imediato” tal qual acontece com os produtos da empresa moderna capitalista ou com os produtos da indústria cultural.

⁴⁸ Quanto ao aspecto “recursos materiais” é fato que as escolas receberam grande acervo de livros para as suas salas de leitura nos anos de 2001-2004. Por outro lado, outros recursos necessários ao trabalho nem sempre foram supridos a contento. Exemplo disso é questão da manutenção escolar, muitas vezes realizada precariamente porque faltam produtos de limpeza nas escolas.

A escola, como espaço e tempo onde o trabalho educativo se faz, necessita garantir aos sujeitos que dela fazem parte as possibilidades de uma experiência articulada, contínua, profunda do que seja ser humano, ser cidadão e ser sujeito.

O projeto pedagógico da escola é o instrumento que lhe permite esse pensar no futuro, relacionando-se com ele à medida que começa a fazê-lo no presente (RIOS, 1993). Para Rios,

“o futuro é o que viveremos como presente, quando ele chegar. E que já está presente no projeto que dele fazemos. Pode parecer complicado, mas trata-se de algo que se constata na nossa vivência do cotidiano. O presente — momento único da experiência e relação — traz no seu bojo o passado, enquanto vida incorporada e memória, e o futuro, enquanto vida projetada. Isso vale tanto para as experiências singulares, de cada um de nós, como para a vida da sociedade. É isso que garante a significação do *processo histórico*.” (RIOS, 1993, p. 73) [grifos da autora]

Assim, na escola, a organização de um projeto pedagógico refere-se ao planejamento do trabalho que naquele espaço e tempo os sujeitos têm a intenção de realizar. Para que esse planejamento se faça é necessário a relação do presente com o futuro e com o passado. No primeiro caso, os sujeitos precisam ter uma utopia, isto é, acreditar que é possível construir aquilo que ainda não existe, mas que se deseja muito, e que essa construção é passível de se começar hoje tendo em vista o amanhã.

No segundo caso, deve-se compreender a utopia como a construção de um ideal que se faz a partir de um questionamento profundo das condições de vida existentes, que é possível pelo conhecimento da história e pela reflexão que a partir dela se faz na tentativa de compreender as razões, os interesses, as relações que engendraram tais condições.

O projeto pedagógico da escola revela-se como um caminhar que abarca os desejos daqueles que o fazem a partir de um conhecimento e de uma relação com o mundo que o sustenta e de uma intenção de formação do homem e de construção do mundo que o fazem ir adiante.

Portanto, o projeto pedagógico da escola revela a relação, muitas vezes contraditória, entre a organização social existente, a cultura escolar dominante, a crença pessoal de cada educador e a intenção de educar para uma nova organização social, de uma nova relação entre os homens e destes com o mundo.

Tomando-se isso para o campo da educação, em geral, e para o espaço da educação escolar, em específico, o projeto pedagógico refere-se, pois, tanto a um documento em que a intenção dos sujeitos é traduzida, quanto a um processo de trabalho que se desenrola no cotidiano da escola a partir da explicitação dessa intenção.

Para a elaboração do projeto, o primeiro passo seria, então, avaliar os limites e as possibilidades que se apresentam no contexto de realização do trabalho educativo, para, a partir disso, definir os princípios que devem orientar a ação dos educadores, determinar os objetivos do trabalho, construir os meios pelos quais tais objetivos devem ser alcançados (metodologia, espaço, tempo e recursos materiais a serem utilizados) e proceder a avaliações contínuas do processo de trabalho e dos resultados obtidos por meio dele.

Nesse percurso muitas são as dimensões que se entrelaçam, que interferem e que dão ao projeto pedagógico uma identidade que é característica de determinada comunidade escolar e que, portanto, pode ser bastante diferente de outras escolas, mesmo que essas sejam próximas e atendam a usuários supostamente parecidos.

Nele estão presentes: a) a história de vida de cada um dos sujeitos que fazem parte da comunidade escolar, considerando-se não só os aspectos formais de sua formação profissional, como também os processos de sua socialização primária que construíram as bases para as suas crenças, as suas certezas, os seus valores e as suas atitudes nos campos privado e social de sua vida; b) a cultura escolar dominante, seja na forma de sua aceitação e perpetuação, seja na busca de rompimento com ela e de construção de novas perspectivas de ação; c) a história da própria unidade escolar, a chegada e a permanência do grupo de profissionais que a compõe, o significado que a unidade escolar tem para a comunidade da qual faz parte, a relação dessa comunidade com a escola; d) a inserção da unidade escolar num sistema de educação mais amplo que lhe fornece as diretrizes básicas de ação e lhe impõe normas e regulamentações que devem por ela ser seguida.

O projeto pedagógico, portanto, diz respeito àquilo que cada pessoa, em sua individualidade, acredita ser possível alcançar por meio da educação; refere-se ao processo de discussão dessas proposições individuais que, coletivizadas, ganham nova dimensão transformando-se em expressão do grupo de pessoas que

atuam em determinada realidade educativa; e, deve ser compreendido dentro de um contexto social mais amplo, sendo expressão da necessidade de formação dos sujeitos para atuarem em tal contexto de modo reflexivo, crítico e participativo.

b) O projeto pedagógico da Emef Oscarito: juntando esforços para alcançar objetivos comuns

Na Emef Oscarito o projeto pedagógico foi uma construção que partiu da necessidade que os próprios educadores apresentavam de tentar organizar o trabalho pedagógico que realizavam. De acordo com a coordenadora Valéria

“A idéia de projeto sempre aparecia nos momentos de reunião pedagógica, principalmente da fala de alguns professores que vinham da administração da Erundina e que tinham trabalhado com projeto e argumentavam que ele organizava o trabalho. Não foi uma coisa imposta, foi uma coisa que veio vindo, que as pessoas precisavam ter um referencial.” (Coordenadora Valéria)

No documento que se apresenta de forma sistematizada está registrado a consciência dos seus profissionais sobre os problemas enfrentados pela educação básica pública atualmente. De acordo com o texto, os altos índices de retenção e de “desistência” dos alunos ao longo da sua trajetória escolar apontam para uma escola [de modo geral, a escola como instituição] ruim, em que “os alunos aprendem muito pouco ou quase nada, de forma fragmentada e sem significado” (Projeto Pedagógico, 2005, p. 5).

Essa consciência mais a experiência dos profissionais que vivenciaram as propostas da administração de Luiza Erundina foram os desencadeadores de um processo de discussão na escola para a construção de um projeto pedagógico que fosse capaz de romper com essa realidade e construir, a partir do seu conhecimento, uma experiência que fosse significativa para o aluno e que lhe possibilitasse permanecer na escola e aprender.

Todavia, os sujeitos envolvidos no processo de formulação do projeto pedagógico da Emef Oscarito têm clareza de que não basta o trabalho isolado da escola para que esses objetivos sejam alcançados. Assim, deixam registrado no texto introdutório de seu projeto pedagógico a sua certeza de que

“somente a garantia de condições dignas de trabalho (salário, número de alunos em sala de aula, quadro funcional completo, espaço de trabalho coletivo constante na escola, formação permanente, instalações, material didático, etc.) são capazes de reavivar nos professores seus sonhos de educador, sua concepção de educação e sua vontade de compartilhar suas concepções e crenças com os outros educadores.” (Projeto Pedagógico, 2005, p. 5)

A consideração desses aspectos e a consciência de que as condições ideais para o exercício da docência e para a realização da educação escolar ainda estão muito distantes da realidade não representam, contudo, para a Emef Oscarito, uma atitude de imobilismo, de descaso ou de acomodação com a realização de um processo de trabalho educativo que se busca “da melhor qualidade”.

Nessa busca, o eixo central do projeto pedagógico da escola é a questão da “cidadania”, que para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula e nos espaços da escola vai-se desmembrando em outros subprojetos articulados entre si e com referência aos objetivos gerais do projeto pedagógico.

Foi em 1997, com a chegada do diretor Wesley e da coordenadora Juliana, que se juntaram à coordenadora Valéria que já estava na escola há um ano, que se percebeu, nos documentos de avaliação do ano letivo anterior, a força com que as questões a respeito da cidadania foram apresentadas pelos professores.

Foi com esse material que a nova equipe de direção e de coordenação pedagógica procurou organizar a semana de planejamento do início do ano letivo de 1997. Naquele momento definiu-se o tema do projeto e desde então, ano a ano, a “fertilidade” do tema revela-se à medida que se realiza o trabalho na escola.

O tema da cidadania, como grande eixo do trabalho da unidade escolar, organizou-se em algumas linhas de ação. A primeira delas era a de compreender e de desenvolver um trabalho com a leitura e a escrita que não ficasse reduzido ao seu caráter técnico, mas à sua dimensão de direito do homem, o que envolve, portanto, toda a dinâmica da comunicação e da produção social da língua.

A segunda linha de ação tem como princípio o “viver com dignidade”, o que remete ao reconhecimento de cada um como sujeito de direito, com desejos, com sentimentos, com potencialidades e com responsabilidades no contexto da escola.

Muitos professores procuram desenvolver com os alunos um trabalho que inclua, de alguma forma, o projeto pedagógico da escola, ou que esteja incluído

nesse projeto. Para alguns professores a relação do trabalho desenvolvido em sala de aula com o projeto da escola é bastante estreita, tal como acontece com a professora Sônia:

“O projeto da escola foi fundamental, e é fundamental pra nortear o meu trabalho. Não é essa coisa piegas, careta ‘ah, formar o cidadão’, todo mundo fala isso, né. Mas essa coisa de enxergar o aluno como pessoa capaz de aprender, que é o que o projeto coloca e, na nossa escola, a leitura como um direito do cidadão no Ensino Fundamental, é um direito que ele tem de aprender a ler. Traçar isso no projeto e pensar isso na sala, foi fundamental no meu trabalho, fundamental. Quando você se pauta num projeto que você acredita e que você vai pra sala de aula tendo muita clareza da forma como você, como aquele aluno deve ser tratado, deve ser lidado, faz toda a diferença.” (Professora Sônia)

Nas declarações da professora Sônia, a proximidade do projeto com o seu trabalho cotidiano da sala de aula revela uma relação dialética de reflexão que orienta a prática e de uma prática que alimenta a reflexão:

“O projeto foi fundamental pra organização do meu trabalho, e ao desenvolver o meu trabalho, essa relação professor-aluno e as necessidades do aluno foram dando aquele subsídio cotidiano pra que eu enxergasse aquele objetivo lá do projeto de uma forma mais coerente. ‘Bom, ele realmente tem direito. Agora, como é que eu vou presenteá-lo com esse direito? Fazer com que ele aprenda isso?’ Volto naquela minha frase lá: eu vou fazer com que seja bom vir pra escola. Ao ser bom vir pra escola, e ao ser bom vir pra escola, que ele seja curioso pra aprender as coisas que estão ao redor dele. São tudo coisas implícitas no projeto. Eu acho que uma grande vantagem do trabalho e do projeto é que eles são muito aliados. Eu acredito no projeto da escola. Eu acredito. E eu acredito que o aluno é capaz de aprender. Eu falo até assim, tem aluno que aprende apesar do professor. Sabe aquelas coisas que você acha que... puxa vida, você não se dá conta de que o aluno aprendeu, foi capaz? Porque ele extrapolou aquilo que você esperava. É assim, é um insight e ele consegue. Outra coisa que dá muito certo, e de vez em quando a gente avalia isso, é você não perder de vista o projeto, é você não esquecer o projeto. De vez em quando você dá uma olhada... esses momentos pra avaliação.” (professora Sônia)

O desenvolvimento de “projetos didáticos” em sala de aula também se revelou, para a professora Sônia, como um aspecto importante na constituição de sua profissionalidade, como elemento fundante do sentimento de segurança que orienta a sua prática docente. Para ela, trabalhar com projetos “foi fundamental pra ter uma noção muito clara do trabalho, pra baixar um pouco a ansiedade. Eu sabia que eu tinha um rumo, um norte, não era só aulas que você ia planejando.” (professora Sônia)

Ao trabalhar com o conhecimento, com os valores, com as habilidades, etc. de forma tradicional o professor vive uma contradição: ao mesmo tempo em que acredita ser o único responsável pela transmissão desses elementos ao educando, não se sente seguro quanto ao saber que domina por causa de sua formação ou devido as suas condições de trabalho.

Assim, sair da vertente tradicional do desenvolvimento da atividade pedagógica e colocar-se num processo de desenvolvimento dessa atividade a partir da idéia de projeto representou, para a educadora, a possibilidade de refletir as suas próprias limitações e, a partir da descoberta dessas limitações, buscar elementos que as superassem, inclusive tendo a consciência de que ela não é a única e nem a melhor detentora de saber de todas as áreas de conhecimento.

Tal consciência se torna possível na medida em que o trabalho com projetos transforma a atividade pedagógica tradicional simplificada e fragmentada em uma atividade que pode envolver múltiplas áreas do conhecimento, abrindo possibilidades para discussões de inúmeros aspectos das ciências, da cultura, das habilidades e das atitudes dos alunos e do próprio professor que se vê diante da necessidade de buscar informações nos livros, com outros colegas de trabalho ou até mesmo com profissionais de outras áreas.

Nesse sentido, desenvolver a atividade pedagógica a partir de projetos possibilita ao educador assumir as suas limitações e dessa forma, revela-se como um caminho para que ele possa buscar. Isso é importante na medida em que só se pode melhorar quando se tem consciência de que não está bom. A acomodação do educador, a aceitação de que o seu papel é de apenas transmitir conhecimento impossibilita o seu desenvolvimento profissional porque na sua prática cotidiana ele não se questiona e não questiona o significado do seu trabalho.

O desenvolvimento de projetos didáticos faz com que o professor procure outros sujeitos com quem compartilhar as suas dúvidas e dessa forma pressupõe a existência de um trabalho coletivo na escola, de modo que as pessoas que possuem saberes diferentes podem dialogar, trocar informações, idéias e compartilhar habilidades.

Mas não só dentro da escola. Pelo trabalho com projetos, abre-se uma oportunidade de diálogo com profissionais de outras áreas e, inclusive, um canal de comunicação com a comunidade na medida em que se acredita que o entorno da

escola tem muito a oferecer de contribuição para o aprendizado de quem está dentro dela.

Para outros professores, a relação do trabalho desenvolvido em sala de aula, com o projeto pedagógico da escola, aconteceu paulatinamente. De acordo com o professor Everson, a questão do projeto de “se reconhecer, da cidadania, do se valorizar” foi ficando claro para ele com o passar do tempo. Hoje, nas suas aulas, o professor Everson procura aproximar esses aspectos com o trabalho que desenvolve com cinema nacional, abordando temas da vivência dos alunos, da história de vida deles.

Os relatos dos professores revelam aspectos importantes quanto à dimensão do trabalho coletivo a partir da elaboração e da vivência de um projeto pedagógico na escola. Em primeiro lugar, há sempre aqueles educadores que se identificam mais com o projeto da escola. São eles os divulgadores do projeto e os animadores do grupo escolar, que terão condições de atrair para o trabalho aqueles que ainda não estiverem convencidos ou não tiverem muita clareza de como alimentar o projeto no seu trabalho cotidiano em sala de aula.

Além disso, o respeito à diversidade dos educadores, quanto ao tempo e ao caminho que cada um decide traçar para se aproximar do projeto faz parte de um exercício de paciência e de democracia que pode fortalecer o grupo escolar. Assim, tal processo demanda um exercício de questionamento das certezas iniciais que cada educador traz consigo, seja da sua história de vida, seja da sua formação inicial, e resulta na consideração de que no desenvolvimento de um trabalho coletivo os sujeitos não estarão sempre no mesmo patamar de consciência e de envolvimento e que será no grupo que se poderá fazer avançar as dimensões de uns pela colaboração de outros. A professora Sônia afirma a esse respeito:

“Nada é 100% nessa vida. Nada é 100%. Eu acho que tem professores que ainda precisam... não sei... mas também, se eu falar que precisam se envolver mais, vai parecer que eu estou comparando com o envolvimento meu ou de outras pessoas. Cada um se envolve do jeito que acha que deve se envolver, entendeu? Se eu for pensar, nossa fulano precisava se envolver mais. Mais como quem? Como você, como a Valéria, como a Daniela, entendeu? Fica parecendo um julgamento. Mas assim, eu penso que é um desperdício não se envolver. É isso que eu penso, é um desperdício não se envolver. Porque numa escola tão democrática é chegar e ter vontade, né.” (Professora Sônia)

As colocações da professora Sônia vão ao encontro das reflexões de Juana Maria Sancho Gil (2001) quando esta última afirma que

“é praticamente impossível encontrar uma escola ou instituição na qual seus integrantes, como um todo, compartilhem idéias e práticas e participem com a mesma intensidade e o mesmo sentido em um processo de inovação. Num processo de mudança sempre existe um grupo entusiasta, por muitas razões, que lidera as propostas, atua como mediador de conflitos, cumpre a função de assessoria e, sobretudo, reflete e realimenta a ação. Quanto mais nutrido for o grupo, mais capaz de autocrítica, mais disposto para conectar com os demais professores e dar o melhor de si mesmo ao processo de mudança [...]” (p. 107)

O projeto se faz também em duas outras vertentes dentro da escola: nas relações que se estabelecem dia-a-dia no espaço escolar e na realização de eventos maiores que são frutos de grandes projetos que procuram envolver toda a escola para a sua realização. Nesse sentido ganham força o “Projeto Aniversário” e as “Trapalhadas” da Emef Oscarito.

O primeiro tem como objetivo maior valorizar os sujeitos da escola na medida em que propicia a eles um momento de festividade pelo seu aniversário. Trata-se, na verdade, de resgatar a identidade dos sujeitos a partir da comemoração de uma data importante na vida de cada um. Mas o projeto aniversário não se resume apenas à comemoração. Por trás do dia de festa tem todo um trabalho que é realizado pela direção e pela coordenação da escola, pelos funcionários, pelos professores e pelos alunos. Todos os segmentos da escola se envolvem para a realização desse projeto.

Durante a pesquisa duas festas do “Projeto Aniversário” foram acompanhadas. A primeira delas foi realizada em junho e a segunda em setembro de 2005.

O tema do projeto aniversário do mês de junho foi as festividades juninas. Em sala de aula os professores deveriam desenvolver com os alunos atividades que estivessem relacionadas ao tema proposto. Durante a semana que precedeu a realização da festa a coordenadora Valéria e a professora Sônia procederam a escolha dos tecidos para a confecção dos lenços que seriam entregues aos aniversariantes.

No dia da realização da festa, antes da chegada dos alunos, todos os membros da escola estavam envolvidos com os preparativos. O diretor, o professor

de informática e outros professores procederam a instalação dos equipamentos que seriam utilizados e ainda colaboraram com outros funcionários e alunos que iam chegando à escola no processo de organização dos pátios interno e externo da escola. No pátio interno as mesas utilizadas para que os alunos tomem sua refeição e que normalmente ficam enfileiradas, foram arrumadas em forma de um grande U, ao redor do qual as cadeiras foram colocadas para acomodar os participantes do evento. À frente, no palco, foi arrumado um cenário para que alguns alunos, que trabalharam juntamente com a professora Tainá, da sala de leitura, pudessem encenar a poesia de Vinícius de Moraes “A mulher que passa”.

Tal apresentação ocorreu logo após a recepção e cumprimento dos aniversariantes⁴⁹ do período de maio a julho. Cada aniversariante era chamado pelo nome e tinha a sua foto projetada num painel à frente do pátio. A chamada era feita pelo diretor e pelo professor da sala de informática e os aniversariantes dirigiam-se à frente para receber os cumprimentos dos professores e da coordenadora Valéria que lhes entregavam o lenço confeccionado.

Na cozinha, professores, coordenadora e funcionárias prepararam o lanche que foi servido aos alunos naquele dia⁵⁰. Dentro da cozinha o diálogo estabelecido entre as pessoas que ali se encontravam revelava tanto o compromisso com o projeto desenvolvido como a satisfação de cada um em estar participando daquele momento.

Após a homenagem inicial aos aniversariantes o diretor convidou a todos para se dirigirem ao pátio externo da escola, onde havia sido montada uma grande fogueira. Lá, ele novamente cumprimentou os aniversariantes e propôs a todos a improvisação de uma quadrilha, que foi “conduzida” por uma aluna.

Naquele momento, todos os que quiseram formaram a quadrilha. Dela participaram professores, alunos, funcionários e diretor. Ao final, formou-se a grande roda, da qual todos aqueles que preferiram só assistir a quadrilha também fizeram parte. Após a dança em volta da fogueira o lanche foi servido a todos os participantes da festa.

⁴⁹ Todos os aniversariantes — alunos, funcionários, professores — foram homenageados igualmente.

⁵⁰ O lanche servido no dia do aniversário é diferenciado do lanche servido cotidianamente nos dias de aula.

O que ficou de mais marcante e que interessa em específico a este estudo foi o fato de que naquele espaço e momento não houve distinção entre alunos e professores, funcionários e direção ou coordenação de escola. Todos eram simplesmente sujeitos, que na sua alegria e no seu envolvimento passaram a homenagear a Emef Oscarito proferindo palavras carinhosas e “gritos de guerra” que demonstravam o prazer de todos em estar ali. Esse sentimento de que na comemoração dos aniversários a escola não se separa em segmentos, de que todos formam um único grupo, é confirmado pelo professor Douglas quando declara que

“o projeto aniversário que é saudável, ele é muito agradável porque esse é um projeto que eu gosto muito daqui, que eu adotei como sendo um dos melhores aqui dessa escola. Eu gosto muito dele porque ele permite tudo isso que eu gosto que é você conversar com o aluno frente a frente, você é igual ao aluno. Você não é mais o professor, no dia do aniversário.” (Professor Douglas)

No mês de agosto novamente os professores e a coordenadora passam a discutir em Jornada Especial Integral (JEI) os preparativos para o projeto aniversário que teria o seu dia de festa em setembro. No período vespertino a idéia inicial era homenagear a chegada da primavera fazendo a decoração da escola lembrando esse momento e realizar um sarau com a declamação e a interpretação de poesias.

Para o período noturno a idéia também foi a de fazer um sarau que envolveria alunos e professores na sua organização e apresentação. A partir dessa idéia inicial e que foi discutida mais algumas vezes na Jornada Especial Integral (JEI) os professores ficaram, então, com a responsabilidade de desenvolver em sala de aula com os alunos atividades que fossem vinculadas ao tema.

A professora Sônia, por exemplo, há uma semana da realização da festa dos aniversariantes, declarou que já estava trabalhando poesia com seus alunos e que entre eles havia um aluno que gostava de escrever poesias.

No dia 20 de setembro, como a coordenadora Valéria e o diretor Wesley não estavam na escola porque haviam sido convidados para apresentar o projeto sobre formação do educador desenvolvido na escola em conjunto com outras Escolas Municipais de Ensino Fundamental (Emefs) em Campinas, o grupo de Jornada Especial Integral (JEI) ficou disperso. Acompanhei, então, o trabalho da professora Sônia e do professor Anderson que ficaram na sala da coordenação

pedagógica. Os dois professores se reuniram para discutir os preparativos da festa dos aniversariantes. Procederam a escolha da poesia que seria por eles apresentada e conversaram sobre a montagem do cenário para a apresentação dessa poesia. A professora Sônia ainda preparou um cartaz com a foto do poeta Augusto dos Anjos e algumas de suas poesias para que antes mesmo da festa os alunos já pudessem ir conhecendo um pouco do artista.

No dia da festa dos aniversariantes em setembro a arrumação do pátio foi diferente. Separaram-se as mesas e em torno delas colocaram-se várias cadeiras para que as pessoas pudessem se sentar.

A homenagem aos aniversariantes seguiu os mesmos moldes da festa de junho, com a chamada de cada um à frente para receber os cumprimentos dos educadores. Depois, houve várias apresentações de poesia e música, organizadas pelos professores e pelos alunos.

Durante a apresentação, os alunos permaneceram em seus lugares e os funcionários, os professores, a coordenadora pedagógica e o diretor passaram por entre as mesas servindo-lhes o lanche.

Se no período noturno a idéia inicial da realização do projeto aniversário do mês de setembro foi levada adiante pelo grupo de professores, no período vespertino ela foi radicalmente alterada. A mudança se deu na reunião pedagógica realizada em 12 de setembro.

Antes da reunião pedagógica, a coordenadora Valéria convidou os alunos que foram à escola para a reunião do grêmio para que eles também participassem da reunião que seria realizada com os professores. Alguns desses alunos convidados compareceram à reunião.

Na reunião o assunto discutido foi o da organização de dois projetos que estavam previstos para os meses de setembro e outubro: o projeto aniversário e as “trapalhadas” da Emef Oscarito.

A discussão sobre o projeto aniversário começou pela apresentação da proposta inicial dos professores, que de imediato foi contestada pelos alunos, não de forma aberta no início (os alunos estavam um pouco tímidos), mas que foi aparecendo nas feições dos alunos até o ponto em que um deles tomou a palavra e disse que isso já tinha sido feito no ano passado e que eles não queriam de novo.

Nesse momento abriu-se na reunião um espaço para discutir então qual seria a festa que se realizaria para os aniversariantes no mês de setembro. Pelas falas dos alunos ficou evidente que a questão mais forte para eles naquele momento era referente à paquera e que, portanto, eles queriam uma festa que lhes permitissem lidar com isso.

Dentre todas as sugestões, prevaleceu a da professora Clara que propôs a realização de um “baile do farol” que, no caso específico da realização do aniversário de setembro, recebeu o nome de “balada do amor”. Nesse baile, quem estivesse interessado e disponível para a paquera iria com alguma roupa verde, quem estivesse interessado, mas só a partir de alguns critérios, vestiria a roupa na cor amarela e quem não estivesse interessado ou já fosse comprometido, vestiria roupa de cor vermelha.

Diante de tal proposta veio a preocupação com os alunos dos 3º e 4º anos do ciclo I, por serem considerados ainda pequenos. Mas os próprios alunos desmentiram essa preocupação de alguns professores afirmando que eram esses próprios alunos que queriam uma festa assim. A professora Lourdes do 4º ano confirmou que na sala dela as crianças estavam com a questão da sexualidade bastante presente.

A decisão da festa a partir do tema proposto pelos alunos fez, por um lado, com que a reunião pedagógica ficasse bastante descontraída, com os professores fazendo piadas e brincadeiras entre si e com os alunos, chegando ao ponto de um dos adolescentes estabelecer uma comparação entre as situações vividas na reunião e em sala de aula, pontuando a diferença entre elas e ressaltando a maior descontração dos professores na reunião.

Por outro lado, a escolha do tema suscitou a preocupação sobre quais assuntos poderiam ser desenvolvidos em sala de aula. Logo os professores perceberam que a partir da aceitação da proposta dos alunos seria possível desenvolver muitas atividades afins nas suas aulas: a história da paquera ao longo das décadas, o papel da mulher, a transformação do corpo na adolescência e o papel da sexualidade, as doenças sexualmente transmissíveis e até a questão da gravidez na adolescência.

A festa foi realizada nos moldes sugeridos pelos alunos. A decoração da escola e o lanche servido foram feitos a partir da escolha do tema. Muitos corações espalhados pela escola e panquecas e maçã do amor para os participantes da festa.

Sobre a realização da festa, a coordenadora Valéria ainda comentou:

“Foi muito legal... ver os casazinhos... daqui a pouco já estava cada um pra um lado porque eles são muito jovens ainda e não têm paciência pra ficar muito tempo junto. Foi legal também perceber como eles são capazes de desconstruir as nossas certezas e propor coisas novas.” (coordenadora Valéria)

Quanto à discussão sobre a realização das “Trapalhadas”, decidiu-se o período de sua realização para a primeira semana de outubro, sendo o primeiro dia o da abertura e da distribuição das “tarefas” da gincana⁵¹, os três dias seguintes (terça-feira, quarta-feira e quinta-feira) de realização de oficinas e o último dia (sexta-feira) o da realização das provas da gincana e do baile.

Foi decidido também sobre a organização das equipes. Essas seriam formadas por alunos de todos os anos dos ciclos I e II existentes no período e a elaboração das provas deveria garantir que no interior de todas as equipes os alunos dos diferentes anos dos ciclos do Ensino Fundamental pudessem participar do evento.

Cada professor presente à reunião foi consultado sobre qual oficina gostaria de realizar na semana das “Trapalhadas”. Além dos professores, colocou-se na lista das oficinas nomes de funcionários da escola cuja habilidade com determinadas atividades já são conhecidas pelo grupo.⁵²

Uma das professoras apresentou alguns alunos que estavam presente na reunião como membros de uma equipe que seria encarregada de fazer entrevistas com os participantes do projeto, fotografar a realização dos trabalhos e elaborar o registro de todo o processo das “Trapalhadas”. Seria uma espécie de “equipe jornalística” que ficaria responsável pelo registro e pela divulgação do evento.

⁵¹ A gincana se caracteriza por uma série de provas que devem ser realizadas pelas diferentes equipes. Dentre essas provas estava: a apresentação de um grito de guerra da equipe, um desfile de modas com roupas feitas pelos alunos com material reciclável, a apresentação de livros e moedas antigas, a apresentação de um par de sapatos de maior tamanho, além de uma espécie de “sabatina” entre as equipes.

⁵² Apesar de os funcionários terem sido colocados na programação da realização das trapalhadas, eles não participaram dessa reunião pedagógica em que se discutiu sobre a organização do evento.

Quanto à discussão da realização das trapalhadas os alunos se colocaram como favoráveis às idéias que estavam sendo apresentadas pelos professores e pela coordenadora pedagógica e contribuíram com sugestões de oficinas.

A coordenadora Valéria também sugeriu, como forma de resgatar o histórico das “Trapalhadas”, a confecção de um “folder” que contasse um pouco sobre as outras “Trapalhadas” já realizadas na escola, depoimentos das pessoas que estiveram envolvidas na sua realização, um texto com os objetivos do projeto e a programação do evento de 2005.

Tal folder foi de fato confeccionado nos moldes propostos pela coordenadora Valéria. Nele é interessante ressaltar dois tipos de visão sobre a realização das Trapalhadas, uma referente aos educadores e outra referente aos alunos.

Por parte dos educadores salienta-se que durante os dez anos de realização das Trapalhadas houve dificuldades a serem superadas. Por se tratar de uma atividade diferenciada que provoca “desordem no dia-a-dia habitual da escola”, a sua realização não encontrou sempre o apoio irrestrito de todos. Esse só foi sendo alcançado à medida que a realização do evento ia mostrando o seu potencial e revelando pontos positivos tanto para a relação entre alunos e professores quanto para o desenvolvimento da aprendizagem em moldes mais flexíveis incorporando saberes que normalmente estão ausentes do fazer cotidiano da escola (artesanato, culinária, apreciação e produção artística de modo menos formal).

Após dez anos de realização, as Trapalhadas já fazem parte da história da escola e de seu calendário anual. Entre os educadores o envolvimento para a sua realização é grande e a satisfação em participar do evento também. Trata-se, na verdade, de um momento em que o educador se sente mais livre para mostrar as suas habilidades e trabalhar com prazer com os alunos que livremente escolhem a oficina por ele oferecida.

Aliás, este é um dos pontos altos das Trapalhadas: o fato de as oficinas serem de livre escolha. Cada aluno busca dentre as opções a que mais lhe agrada e isso revela uma satisfação tanto para o aluno que se vê envolvido com a atividade quanto para o educador que não precisa, nessa situação, criar artifícios extrínsecos à atividade desenvolvida para manter a atenção do educando. Tal aspecto propicia uma convivência bastante harmoniosa entre alunos e educadores.

A funcionária Gabrielle, por exemplo, que participou das “Trapalhadas” na oficina de culinária em 2004 conta que

“a gente junta com os alunos e cada um traz uma coisa, um traz trigo, o outro traz o ovo. Separa uns 40 alunos aí cada um traz um produto... um o ovo, um o trigo, um o creme de leite... aí a gente faz um bolo bem grandão, faz o biscoito. E eles mesmo que fazem, né. Eu entro, ajudo esse grupo.” (Funcionária Gabrielle)

Do ponto de vista dos educandos, as Trapalhadas representam um momento de grande prazer e de oportunidade de aprender coisas diferentes. Adjetivos como “ótimo”, “alegre”, “divertido”, “legal” compõem o retrato do evento para as crianças e adolescentes. Um dos alunos, cuja declaração consta do folder produzido, salienta: “parece férias”.

Tal declaração revela o potencial desse projeto como uma tentativa da escola de romper, pelo menos em alguns momentos organizados durante o ano letivo, com a fisionomia do ensino formal.

O fato de no período de realização das Trapalhadas os alunos poderem circular com maior liberdade pela escola, proceder escolhas quanto às atividades que desejam realizar, participar de brincadeiras e gincanas no ambiente escolar mudam o ar da escola e as relações entre as pessoas que nela se encontram, a ponto de “parecer férias”.

Por outro lado, tal declaração também revela que no dia-a-dia da escola, “o estudar” é visto como algo mais formal, mais sério, mais controlado, cujo desenvolvimento se dá por outro tipo de relação entre educandos e educadores. Nesse sentido, a entrevista realizada com a aluna Daniela é bastante ilustrativa:

“Ah, as Trapalhadas também é como se fosse aula porque você aprende alguma coisa, mas é diferente. No dia-a-dia os professores são mais sérios e não gostam de bagunça, eles pegam no pé e isso é bom porque se deixar a gente fazer o que quiser vira bagunça e ninguém aprende nada.” (aluna Daniela)

Assim, a escola vive um processo interessante entre a permanência e a mudança, entre o que a cultura escolar construiu ao longo dos seus anos de história e o que a reflexão engendrada no trabalho do dia-a-dia com as crianças, adolescentes e jovens vem mostrando de possibilidade de mudança, de transformação, de busca, de “ousadia”. No contexto da Emef Oscarito, essa

possibilidade de transformação se faz pela elaboração e pela concretização do projeto pedagógico.

O projeto pedagógico, por sua vez, se faz e se viabiliza no trabalho da escola porque pedagógico e administrativo compõe um todo orgânico capaz de construir uma identidade para a escola, para o grupo que trabalha e estuda na escola.

De fato, a participação da administração escolar no processo de desenvolvimento do projeto da escola é algo notado por todos aqueles que estão na escola. Há um desprendimento por parte da direção escolar em oferecer as condições necessárias para que o projeto da escola se realize. E isso não é só pelo fato de que os recursos financeiros sejam postos à disposição para a aquisição do material necessário para a realização das oficinas das Trapalhadas ou da festa dos aniversariantes⁵³.

O diretor se faz presente nos eventos, circula pela escola, dialoga com alunos e educadores, incentiva e valoriza o que está sendo realizado. O entusiasmo dos outros membros do grupo escolar também se faz presente na figura do diretor.

A esse respeito uma professora que chegou à escola no ano letivo de 2005 e que, portanto, pode ser considerada nova no grupo afirmou à pesquisadora em meio a um dos eventos realizados na escola: “Eu nunca vi um diretor assim. Ele é envolvido, ele acredita na escola, ele participa, ele vai até pra cozinha fazer as coisas. Eu fico encantada de ver.” (professora Ivani)

Mas o que se deve salientar é que esse envolvimento da direção da escola com o seu projeto não é pontual, isto é, não acontece apenas nos momentos de festa ou de grandes eventos na escola. Trata-se, na verdade, de um envolvimento cotidiano, de um diálogo que se faz no percurso do trabalho escolar. Em entrevista, a professora Sônia salienta a participação da direção escolar no desenvolvimento do pedagógico:

⁵³ De acordo com as informações fornecidas pelo próprio diretor da unidade escolar aos alunos que o entrevistaram para a composição do folder de divulgação das Trapalhadas, os recursos financeiros para a realização dos eventos vêm de doações, da ajuda de alguns funcionários e professores e da colaboração dos alunos com a Associação de Pais e Mestres (APM).

“Basta ver o envolvimento dele com o projeto da escola. Tanto o projeto, o PPP, que é a questão da cidadania, como o PROVE⁵⁴. Ele é assim, nas reuniões pedagógicas é muito comum vê-lo participando, sabendo como que as coisas estão [...] Também... como é o meu primeiro ano na suplência, eu tive problemas no primeiro ano, sabe? De comparação, de aluna chegar pra ele e falar do meu jeito de trabalhar. E ele estava tão inteirado de como eu trabalho que ele falou pra moça ‘não, mas a Sônia trabalha assim, assim, vamos ver, vamos conversar juntos’. Depois que ele me chamou pra conversarmos os três. E depois eu conversei com a moça... Era exatamente aquilo, sabe. Ele sabia o que eu estava fazendo na sala. Ele sabe por quê? Porque participa das reuniões pedagógicas, participa dos projetos e o diálogo se estabelece não apenas nesses momentos mais formais. Não é só assim, ah na reunião está aqui. O dia-a-dia gera também esse diálogo que a gente vai adquirindo e vai criando mesmo as oportunidades de conversar, de falar. Então isso é muito comum. Ou quando o professor sente necessidade ou quando ele sente necessidade de conversar, de falar de alguma coisa do cotidiano, está parando e conversando, não precisa ser só nas reuniões.” (Professora Sônia)

A coordenadora Valéria também acrescenta: “O Wesley entende muito dessa parte burocrática, mas ele não fica escravo disso. É uma pessoa que pensa, que reflete, que discute. É maravilhoso, eu acho que tem que ser assim.”

Do ponto de vista da possibilidade de constituição de um trabalho coletivo deve-se destacar dois momentos: o da preparação dos eventos e o da sua realização propriamente dita.

No primeiro caso, o que ocorreu na reunião pedagógica revela dois aspectos importantes. O primeiro diz respeito à possibilidade de integração dos professores e dos alunos dos ciclos I e II em atividades comuns.

Apesar de no dia-a-dia o trabalho dos professores de nível I e dos professores de nível II apresentar uma diferença fundamental uma vez que o professor de nível I fica mais tempo com os alunos, o que lhe permite estabelecer uma relação mais próxima com as crianças e o professor de nível II se encontra numa estrutura que dificulta o estabelecimento dessa mesma relação porque trabalha com uma multiplicidade de turmas, permanecendo um tempo muito reduzido com cada uma delas, na reunião pedagógica, a organização dos projetos pressupõe a viabilidade do diálogo entre os professores dos níveis I e II, propondo que as classes, principalmente na realização das “Trapalhadas”, sejam divididas por equipes compostas por alunos dos diferentes anos que compõem o período de aula.

⁵⁴ PROVE é o Projeto de Valorização do Educador que será apresentado no capítulo correspondente à formação do educador.

Além disso, a existência de um único tema, como é o caso do projeto aniversário, a ser desenvolvido por todos os professores em sala de aula, cria a possibilidade de diálogo entre eles, a troca de idéias e de informações estabelecendo canais de comunicação e ampliando as possibilidades de desenvolvimento de uma experiência escolar em que o tradicional rompimento entre nível I e nível II vá se tornando mais tênue.

O segundo aspecto refere-se ao fato de que por melhor que seja a intenção dos professores — que quando reunidos buscam planejar e propor ações pedagógicas para serem desenvolvidas com os alunos —, é no diálogo com o educando que os primeiros terão condições de chegar mais perto do que de fato está “pré-ocupando” a vida das crianças e dos adolescentes.

Os alunos que participaram dessa reunião pedagógica, por exemplo, mostraram que as suas preocupações e interesses não eram os mesmos dos professores e tiveram oportunidade de expor isso e ter as suas idéias discutidas. Ao ouvir o que os alunos tinham a dizer, os professores viram as suas idéias iniciais sendo desmontadas e foram colocados na situação de ter que pensar na construção de uma nova proposta de ação.

Nesse diálogo, os alunos expuseram as suas intenções, mas não tinham clareza de como isso poderia ser transformado num trabalho sistematizado a ser colocado em prática em sala de aula, mesmo porque essa não é uma responsabilidade do educando. Esse é o campo de ação do professor como aquele que é capaz de articular as idéias, dando a elas a organicidade necessária para que possam ser transformadas em conteúdos e ações pedagógicos tendo em vista a formação do educando.

Assim, ouvir o que os alunos têm a dizer revela-se como um dos elementos fundamentais na construção de um trabalho coletivo. Os educadores devem estar atentos ao que os educandos trazem para a sala de aula, para os pátios de recreio e, inclusive, devem propiciar oportunidades para que os alunos possam participar de reuniões pedagógicas e expor suas idéias. Estar aberto a essa possibilidade de ouvir os educandos é uma dimensão necessária da prática educativa que se queira fazer a partir do diálogo, do compromisso e do respeito do educador em relação ao educando.

Na escola pesquisada, além da experiência da reunião pedagógica, os alunos encontram outras formas de exporem as suas idéias e de avaliar o trabalho desenvolvido. No caso da avaliação do trabalho, a participação é mais ampla e registrada e os resultados de suas opiniões fazem parte das reuniões de avaliação do trabalho escolar realizadas com os educadores. A coordenadora Valéria expõe o trabalho realizado:

“Com os alunos, normalmente é dado um questionário. Em 2004 mudou-se um pouco essa dinâmica. Foi pedido que os professores fizessem com eles através de desenhos. Aí a gente lê também, separadamente, tabula e coloca num relatório só [...] Em termos positivos é muito interessante porque eles acabam expressando o gostar mesmo e porque eles gostam da escola. Fora isso, eles conseguem, de alguma forma, os pontos que a gente precisa melhorar, o que não está bom. E quando você confronta o que os alunos colocam com o que os próprios professores colocam, aí a gente tem mais clareza disso.” (Coordenadora Valéria)

No segundo caso, a realização dos eventos, tanto do projeto Aniversário quanto das Trapalhadas, o sentimento de satisfação, a relação de colaboração e de união que se estabelece entre os sujeitos revela que a educação pode se dar por outros caminhos que não o do controle absoluto e permanente do educador sobre o aluno, que ensinar e aprender pode ser prazeroso e ao mesmo tempo sério e que as mudanças no contexto da escola não se fazem de uma vez, mas aos poucos porque depende de planejamento, de entusiasmo, de convencimento de uns pelos outros, de tempo para que as pessoas possam amadurecer a necessidade de mudança dentro de si mesmas.

4.3 Formação do educador e trabalho coletivo: em busca da qualidade do ensino

Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. (FREIRE, **Pedagogia da autonomia**, 1998, p. 107)

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos [...] Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de “experiência feita” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o

que digo, o que escrevo e o que faço. (FREIRE, **Pedagogia da autonomia**, 1998, p. 116)

A possibilidade de rompimento com uma cultura escolar que privilegia o individualismo, a competição, a punição, o controle e o autoritarismo, assim como o possível rompimento com uma concepção de currículo que privilegia o conhecimento como algo estático cujo sentido é primordialmente o de ser transmitido por uns — educadores — e recebido passivamente por outros — educandos —, deve-se, mesmo que não exclusivamente, ao processo de formação do educador escolar.

Não é somente pela formação desse profissional, mas é também por ela, que se constroem possibilidades de repensar o papel da educação escolar e da escola como instituição social, descortinando o vínculo histórico que tem com os interesses das camadas privilegiadas da sociedade, refletindo criticamente sobre a sua função no contexto atual no qual a maioria dos seus usuários é formada pela grande massa de filhos e filhas das camadas trabalhadoras da sociedade.

Destacar a importância da formação do educador, numa pesquisa que se propõe a discutir as possibilidades de construção de um trabalho coletivo na escola, se faz necessária a partir de duas vertentes: a) a formação inicial do educador tem papel importante quanto ao provimento de instrumentos, recursos, saberes necessários para que ao longo de sua vida profissional esse educador possa agir com autonomia, continuar o seu processo de desenvolvimento profissional, intelectual, cultural e lidar com os desafios da construção de uma educação escolar em bases democráticas. Dessa forma, tal como afirma José Cerchi Fusari (1997) esse momento da formação do educador será “de tão melhor qualidade se tiver a prática profissional como referência e como objeto de estudo” (p. 2); b) no desenvolvimento da profissionalidade do educador a formação inicial revela-se incompleta e aberta aos desafios que surgem da prática, do exercício cotidiano da relação humana entre crianças, adolescentes e adultos, de modo geral, e da relação pedagógica entre alunos e educadores escolares, de modo específico.

A primeira vertente, por seu turno, quando considerada a partir da composição dos quadros de profissionais que atualmente compõem as escolas públicas municipais de São Paulo revela uma realidade que merece atenção.

Primeiramente deve-se considerar a grande variedade nos cursos de formação dos educadores, desde o grau de formação (se de habilitação para o magistério em nível de ensino médio ou de habilitação em nível superior), o tipo de formação (se Pedagogia, complementação pedagógica ou licenciatura em alguma disciplina específica) até a qualidade do curso e a seriedade das instituições nas quais a formação ocorreu (Instituições públicas ou privadas? Cursos de quatro, de três ou de dois anos? Cursos regulares, presenciais, diários ou à distância, semi-presenciais, semanais ou até mesmo mensais?)

Diante dessa multiplicidade não há como garantir que todos os educadores tenham tido acesso aos instrumentos, recursos, saberes, etc. fundamentais e necessários ao exercício da docência, principalmente no que diz respeito ao trabalho no Ensino Fundamental, pois como lembra Arroyo,

“lamentavelmente a formação de professores(as) não tem como horizonte a especificidade da Educação Fundamental. A culpa não é deles. Ao longo de sua formação como profissionais da Educação Básica, fundamental e média, pouco aprenderam sobre como foi se configurando historicamente o direito da infância, adolescência e juventude à educação, ao conhecimento e à cultura. Pouco aprenderam desses tempos-ciclos da formação humana. A sensibilidade que têm a aprenderam por conta própria.” (ARROYO, 2000, p. 91)

Além disso, mesmo que a maioria dos cursos de formação inicial discusse sobre a democratização do ensino, sobre a necessidade de considerar o educando como sujeito que já tem determinado conhecimento sobre o mundo, que reflete, que produz, etc. e defender a constituição da escola em novos moldes na qual a aprendizagem se dá nos mais diferentes tempos e espaços (e não só na sala de aula), na prática, a maioria das instituições responsáveis pela formação do educador pouco oferece de oportunidades para que ele possa vivenciar essas propostas, pois tais instituições ainda se organizam nos moldes tradicionais de uma escola que privilegia o conteudismo, o isolamento da sala de aula, a fragmentação das diversas disciplinas e o trabalho individualizado dos alunos. Somando-se a isso o fato de que na sua educação básica os professores tiveram, na sua maioria, um ensino calcado nos mesmos modelos e que quando chegarem à escola para trabalharem a estrutura física, espacial, temporal, administrativa da escola pouco (ou nada) mudou, não terão desenvolvido experiências que lhes dêem condições de buscar as mudanças. É mais uma vez Arroyo quem faz a crítica aos centros de

formação quanto a esse aspecto: “Os centros de formação tornaram-se ricos em análises críticas e continuam pobríssimos em vivências culturais, socializadoras de convívio, de trocas, de abertura à realidade social e à dinâmica cultural.” (ARROYO, 2000, p. 132)

Em outro texto, Arroyo (1986) afirma que os centros de formação poderiam ter um papel proeminente no que diz respeito à formação do educador se buscasse realizar uma “sólida formação teórica e crítica”, pois, em educação, a questão que se coloca não é apenas a de “saber fazer, mas saber o que fazer, a serviço de que interesses ou para quem, o que supõe currículos mais densos em reflexão teórica sobre a realidade.” (ARROYO, 1986, p. 33)

É nesse sentido que a formação em serviço ganha a sua primeira função: a de fazer com que os educadores possam ter acesso àquilo que na sua formação inicial não lhes foi garantido.

Mas não é só isso. Mesmo quando a formação inicial não se dá de forma precária, a formação contínua revela-se importante instrumento de desenvolvimento profissional do educador escolar uma vez que a docência se caracteriza por ser uma prática humana em constante desenvolvimento, seja pelo próprio processo de transformação social, seja pelo desenvolvimento das ciências pedagógicas que desvelam novos conhecimentos sobre o desenvolvimento do ser humano, que aprofundam as discussões sobre o significado do ato de ensinar e aprender, ou que constroem novos caminhos para melhor atender ao processo de educação do ser humano.

Assim, o educador precisa ter consciência de que seu saber é sempre “limitado” na medida em que as transformações da sociedade, de modo geral, e do saber pedagógico, de modo específico, se dão continuamente. É essa consciência que pode fazer do educador um profissional sempre em busca dos elementos necessários para compor a sua profissionalidade, tornando-o mais seguro no desempenho de sua função, pois como Paulo Freire alerta,

“a segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe.” (FREIRE, 1998, p. 102-103)

Do ponto de vista da construção do trabalho coletivo na escola, pode-se afirmar que ela só se faz na medida em que o educador é capaz de pensar a sua prática e a prática da escola criticamente e, a partir dessa reflexão, ter condições para propor, planejar e atuar para transformar essa prática. Assim, em certa medida, a construção do trabalho coletivo depende do processo de formação do educador, isto é, depende de uma atitude de não-passividade do educador diante do mundo, da cultura e da função que a escola deve assumir nesse mundo e nessa cultura.

Portanto, quando neste trabalho defende-se a formação do educador como um dos princípios básicos para a construção do trabalho coletivo na escola, essa defesa perpassa a afirmativa de que o professor, de modo geral, teve uma formação inicial insuficiente, precária ou frágil que lhe coloca numa situação difícil para “dar aula” e que, por isso, ele precisa passar por cursos de aprofundamento teórico e prático, aprender sobre sociologia, metodologia e didática para melhorar a sua prática docente.

Mas não é só isso. A defesa pela formação do educador se faz aqui como a possibilidade dele lidar com os conhecimentos, desenvolver habilidades e atitudes que possam contribuir no seu processo individual (o educador como sujeito da cultura) e coletivo (e educador como parte de uma instituição cujo papel é o de ensinar as novas gerações) de compreensão da estrutura e das relações econômicas, culturais e políticas da nossa sociedade, de modo geral, e das ciências pedagógicas, em específico, de modo que possa encontrar os subsídios necessários para compreender o papel da educação escolar no atual contexto social tendo em vista o desenvolvimento da sociedade democrática e do sujeito humano-histórico que deve construí-la.

Se o que se coloca para o educador é a tarefa da transformação social, deve-se apostar num processo contínuo de formação em que a tônica seja a de conceber um sujeito transformador que busca a mudança do seu entorno e de si mesmo num curso de autotransformação que nunca pode ter fim (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1968). Por isso, jamais poderá haver educadores que não necessitem ser educados.

A formação do educador, tal como é entendida neste trabalho, compreende os cursos, as palestras, as oficinas que normalmente são oferecidas pelas

administrações públicas, pelas universidades e pelos sindicatos ou por outras formas de organização externas à escola, mas vai muito além desses momentos específicos e eventuais. Trata-se da defesa de uma formação realmente contínua, realizada no cotidiano da escola, na relação que se estabelece entre educadores, educandos e comunidade, que se faz nas práticas cotidianas da unidade escolar (na sala de aula e em todos os outros espaços da escola) e, principalmente nos tempos e espaços destinados à reflexão, à discussão democrática, ao planejamento da ação pedagógica tais como: as reuniões pedagógicas, as comissões de classe, as reuniões de pais e mestres, o Conselho de Escola, os horários de trabalho coletivo dos educadores.

Não se trata, portanto, de uma postura unilateral que normalmente permeia as políticas públicas em Educação que tratam da formação do educador, na maioria das vezes, como a única ou a mais importante questão a ser tratada diante dos problemas que se apresentam para o ensino público básico na cidade de São Paulo (e no país, de modo geral), acreditando que o único ou maior responsável pelo fracasso da escola é o professor, mas, pelo contrário, de inserir a problemática da formação num contexto mais amplo de entendimento das condições de trabalho dos profissionais dentro das escolas e de atendimento das necessidades da comunidade pelo sistema público de ensino.

Ao propor a reflexão da formação do educador juntamente com a dinâmica e a organização da escola, insiste-se que não é só a formação do educador, como fenômeno isolado, que dará conta de resolver os problemas enfrentados pelo ensino público municipal em São Paulo, mesmo porque dar espaço, tempo e oportunidades para que o educador reflita sobre a sua prática não é sinônimo de mudança concreta no fazer desse educador. Pois, como lembra Sánchez Vázquez (1968), a teoria não coincide com a prática, mesmo que a compreendamos como um instrumento fundamental e necessário para que a prática se desenvolva: “A atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade, ou traça finalidades que antecipam idealmente sua transformação, mas num e noutro caso fica intacta a realidade efetiva.” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1968, p. 203)

Juntamente com tal formação há que se instituir possibilidades de mudança na própria estrutura da escola, na forma como ela se organiza; há que se garantir melhores condições de manutenção de ordem física e material das escolas, o que

significa maior investimento por parte do Estado. Há, ainda, que se melhorar a remuneração e os planos de carreira dos profissionais de educação tendo em vista que estes são sempre um estímulo para o educador no desenvolvimento de suas funções.

De qualquer modo,

“a prática não fala por si mesma, isto é, não é diretamente teórica [...] há a prática e a compreensão dessa prática. Sem a sua compreensão, a prática tem sua racionalidade, mas esta permanece oculta. Ou seja, sua racionalidade não transparece diretamente, e sim apenas a quem tem olhos para ela.” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1968, p. 234-235)

E é por isso que se deve insistir na importância da formação do educador e na possibilidade de desenvolvê-la coletivamente, no espaço da escola e no horário de trabalho do educador, como parte efetiva e necessária do seu trabalho.

No entanto, as reflexões desencadeadas até aqui, que propositadamente foram feitas tendo como foco o educador escolar (e não só o professor), na prática pouco diz respeito a eles no cotidiano da escola. De fato, na forma como o sistema de ensino municipal de São Paulo está organizado, o único segmento de profissionais contemplado com “horário de trabalho coletivo” para a sua formação em serviço é o dos professores.⁵⁵

Tal realidade é reveladora quanto à compreensão dos papéis que cada segmento de trabalhadores ocupa dentro da escola. Se no discurso todos são proclamados como educadores, na prática, a ausência de políticas que garantam um processo de formação para os funcionários que são denominados “quadro de apoio à educação” elucidam a ambigüidade do próprio sistema quanto ao tratamento, à formação e às condições de trabalho desses sujeitos no interior da escola.

Na prática, esses sujeitos continuam relegados a uma compreensão medíocre da educação, calcada no senso comum da sociedade sobre o papel da escola e de uma cultura escolar arcaica, ultrapassada e envelhecida (CORTELLA, 2001), adquirida e reiterada ao longo dos anos de sua própria permanência na escola de educação básica.

⁵⁵ Os empecilhos existentes para que todos os educadores possam participar desses horários de trabalho coletivos já foram abordados no capítulo três deste trabalho.

A essa altura da construção da escola de ensino fundamental, se se deseja a sua vivência democrática e solidária e a transformação de suas relações autoritárias e hierarquizadas, deve-se insistir na inclusão desses segmentos, até então marginalizados dentro da própria instituição escolar, e discutir caminhos para a sua formação e integração ao trabalho pedagógico que a escola deve desenvolver.

a) O processo de formação dos educadores entrevistados

Uma das questões cruciais para que se argumente sobre a importância do horário de trabalho coletivo na escola diz respeito justamente ao papel que esse horário deve cumprir tendo em vista o processo contínuo de formação profissional do educador.

Para ter dimensão dessa importância, faz-se necessário, num primeiro momento, indagar sobre o processo de formação inicial dos educadores que hoje trabalham na escola pública, pois só tendo a dimensão dessa formação é que se pode planejar um trabalho que responda às necessidades desse educador escolar.

Ao longo de todo este estudo procurou-se argumentar sobre a importância de se construir uma escola cujas relações entre os sujeitos fossem calcadas no respeito, na dignidade humana, no diálogo e na cooperação. Esse tipo de relação no contexto da escola só é possível de ser alcançado se se tem como concepção um processo democrático de educação das novas gerações, dando-lhes condições não só de ter acesso às informações, mas a todos os processos de formação de sua condição de sujeito humano-histórico. Acredita-se, pois, que para além do discurso de uma escola democrática, preocupada com a formação do cidadão, deve-se ter uma escola ocupada em transformar as suas práticas, em tempos e espaços de vivência autônoma, cidadã e democrática.

Para tanto, o processo de formação contínua do educador deve estar voltado para o desenvolvimento dos conhecimentos, das habilidades e de atitudes que favoreçam a construção desse tipo de escola.

As questões que se apresentam, então, são: 1) Será que no seu processo de formação, na sua vida como aluno, os sujeitos que hoje atuam como educadores tiveram acesso aos conhecimentos necessários para a construção dessa escola que se quer democrática? 2) Será que durante a sua experiência escolar vivenciaram

relações democráticas dentro da escola que lhes configurassem um referencial para a sua prática atual?

Por meio das entrevistas com os educadores escolares buscaram-se informações sobre o seu processo de formação e o significado desse processo para a prática dos educadores como profissionais da escola pública atualmente. A percepção que cada educador tem sobre o seu próprio processo de formação já evidencia os olhares mais críticos e os olhares mais conformativos com as práticas da escola.

O professor Douglas, por exemplo, se lembra de quão “tradicional”⁵⁶ foi a sua formação:

“Na minha formação foi sempre muitíssimo tradicional. Aquele, realmente, do professor na sala de aula ele manda e você obedece. [...] Quando eu cheguei no Ensino Médio eu tive alguns professores, professores terríveis [...] Vou dar um exemplo pra você. Eu tinha dois professores assim que eram exigentíssimos, né. Eu tive francês durante muito tempo na escola. Francês e inglês. Eu tinha um professor de francês, não me lembro mais o nome dele. Coisa ruim a gente deleta rápido, né. Só fica coisa boa. O cara chegava, ele tinha um livrinho, ele entrava na sala de aula, sentava-se à mesa, “abra o livro na página tal” e começava a ler em francês e a gente tinha que acompanhar, “agora repitam” [...] Era extremamente exigente, não permitia que você respirasse, olhasse pro lado, você tinha que ficar sentado certinho. Isso acabou criando... e na hora das notas ele era implacável, uma vírgula ele descontava, as notas eram baixíssimas, apesar de você estudar, estudar. Não era como hoje, que o pessoal não estuda. A gente saía duma escola pública, ia pra casa e estudava seis horas por dia pro dia seguinte estar lá, né. [...] Você repetia numa matéria por meio ponto, você fazia o ano todo de novo, né. Era até vergonhoso, humilhante você repetir de ano. Tinha toda uma pressão em volta. E esse professor era assim. Ele era extremamente exigente, ele era um carrasco, se você chegava atrasado, você não entrava na sala de aula, não podia entrar nem com uma desculpa do que tinha acontecido, com um bilhete da mãe ele não permitia. Ele era extremamente exigente, muitíssimo exigente a ponto de criar uma antipatia muito grande por ele. Ele era grosso nas respostas, não tinha conversa, diálogo com o aluno. Então isso acabou distanciando.” (Professor Douglas)

As lembranças do professor Douglas sobre a sua experiência como aluno não condizem com a de uma escola democrática, na qual o educador dialoga com o educando e coopera com ele no seu processo de aprendizagem.

⁵⁶ Mantenho a expressão tradicional entre aspas para denotar o seu caráter negativo, de algo velho e ultrapassado. O uso de tal expressão no contexto apresentado difere do sentido atribuído a ele por Cortella (2001).

Mas como se vê na fala do professor, a experiência foi tão negativa que a sua memória não é capaz de lembrar sequer o nome do professor, no entanto, guarda perfeitamente as situações de opressão vividas em sala de aula.

No contexto geral da escola, o professor Douglas também não se recorda de instrumentos significativos de participação discente. As decisões dentro da escola não passavam pela discussão com os educandos, dependendo estes da interseção dos professores mais abertos ao diálogo para que questões muito contrárias aos alunos fossem melhor consideradas.

O professor se lembra que em meio ao “tradicionalismo”, havia professores que esboçavam certo respeito pelos educandos. Não se tratava de um rompimento com o modelo de educação da época, mas em todo caso, eram canais de comunicação que se abriam entre professores e alunos e que deixaram, para esse professor, sinais de uma experiência escolar mais positiva:

“Alguns professores acabaram mostrando uma luz e não foram de matemática⁵⁷. Foi de Português. Nessa época, década de 70, eu era muito envolvido com música, rock, essas coisas e nós formamos um conjunto na escola, um grupo de rock, de pop. A gente tocava todos os tipos de música pra participar dos festivais da canção que tinham nas escolas. Essa professora gostou muito da nossa criatividade porque a gente não trabalhava só com um tipo de música [...] A gente pegava uma poesia e musicava essa poesia e ela gostou da idéia da poesia e pedia pra gente... dava pra gente aqueles caras chatíssimos que tinham, aquelas coisas horríveis, intragáveis, difíceis de ler... Quando você é estudante fica difícil de ler. Hoje você tenta ler. Ela pegava esses poemas e dava pra gente [...]” (Professor Douglas)

Para Douglas, a relação que esses professores mantinham com os alunos à época se aproxima da relação que ele, como professor, tenta estabelecer com os seus alunos atualmente: “podem chamar pelo nome, podem falar o que quiser, podem criticar o que estou fazendo, a gente conversa, dialoga, tem todo esse tipo de relação.”

Todavia, o próprio professor reconhece que na sua história profissional foi difícil construir um tipo de relação menos autoritária, pois isso significava romper com o modelo dominante de formação que teve ao longo de toda a sua vida educacional e reconhece, inclusive, que na relação com os seus colegas, nas

⁵⁷ Douglas é professor de Matemática e por isso faz questão de ressaltar que os professores que lhe foram significativos quanto às possibilidades de diálogo não foram os da disciplina que escolheu para lecionar.

discussões que se estabelecem, ele procura, em determinadas situações, impor a sua opinião:

“Eu fui treinado pra mandar, ser autoritário. No meu processo de escola porque eu era de uma escola tradicional, então tinha o professor que mandava e eu fazia, então já estava sendo treinado pra ser um mandador. Depois, eu fiz o exército, fiz o CPOR⁵⁸, fui treinado pra ser um Oficial do Exército, novamente eu comecei a tomar decisões e a tomar responsabilidades sobre um grupo, mandando, né, faz isso, faz aquilo. Posteriormente na engenharia, eu comandeí equipes com duzentos, trezentos homens numa obra então eu tinha que ter autoridade e mandar. Então a minha vida toda foi treinada pra ser uma autoridade. E agora aqui... eu ouço muito, eu discuto muito, etc. Eu acabo até impondo um pouco a minha opinião (risadas) sem querer, querendo, sei lá. De alguma forma eu tento colocar a minha opinião. Mas é difícil. Tem debates interessantes aqui. [...] Isso pra mim é democracia. Aprender a ouvir os outros, a respeitar a opinião dos outros, coisa que durante essas duas fases eu não podia ter esse tipo de aceitação, eu tinha que realmente decidir pela minha autoridade.” (Professor Douglas)

A vivência escolar extremamente autoritária apontada pelo professor Douglas conduz à reflexão sobre o seu significado diante da questão da efetivação do trabalho coletivo na escola, pois, mesmo que o educador se disponha a trabalhar coletivamente, se não se empreende um processo profundo de formação contínua em serviço, no qual o educador seja chamado a refletir constantemente sobre as suas práticas e revê-las, tem-se a possibilidade de que o seu trabalho educativo acene para as contradições, para a perpetuação de relações autoritárias que foram aprendidas e apreendidas nos primeiros anos de sua socialização.

De acordo com Berger & Luckmann (1983), “a socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade.” (p. 175) É durante o período da socialização primária que os sujeitos constroem os seus alicerces de valores, princípios, habilidades sobre os quais vai-se acrescentando novas informações, conhecimentos, valores e habilidades.

Para a antropologia, a socialização primária é aquela que ocorre no seio da família, designando-se como socialização secundária todas as outras experiências dos sujeitos que ocorrem fora desse espaço (escola, trabalho, igreja, grupos de amigos, etc.). Todavia, deve-se considerar que no campo da psicologia aceita-se que todo o processo de formação biopsíquica do sujeito se completa por volta dos

⁵⁸ Centro de Preparação de Oficiais da Reserva (CPOR)

11 ou 12 anos, o que possibilita a compreensão de que o processo de socialização primária poderia ser estendido até mais ou menos essa idade, envolvendo, pois, nesse percurso, a inserção da criança na escola, inclusive já no Ensino Fundamental, o que revela o papel central dos primeiros anos de escolarização dos sujeitos.

De acordo com os autores citados, a socialização primária não está restrita ao aprendizado puramente cognoscitivo: “ocorre em circunstâncias carregadas de alto grau de emoção. [...] a interiorização só se realiza quando há identificação. A criança absorve os papéis e as atitudes dos outros significativos, isto é, interioriza-os, tornando-os seus.” (BERGER & LUCKMANN, 1983, p. 176)

A partir disso, pode-se compreender as dificuldades salientadas pelo professor Douglas quando este afirma que diante de um processo tão autoritário de escolarização, teve que aprender a construir um novo tipo de relação com os alunos e com os seus colegas de trabalho na escola e que mesmo assim, ainda se depara com situações em que tenta “impor a sua opinião”.

Pode-se afirmar que esse “aprender” a que o professor se refere insere-se no processo de sua socialização secundária, que diz respeito ao “processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade.” (BERGER & LUCKMANN, 1983, p. 175)

Nesse processo, diferentemente do que acontece na socialização primária, em que o indivíduo interioriza o mundo à sua volta como único existente e não como um dentre os muitos mundos possíveis, o indivíduo já tem maiores possibilidades de arbitrar sobre aquilo que lhe serve e aquilo que não lhe diz respeito. Todavia, mesmo esse arbítrio encontra-se arraigado aos primeiros princípios construídos no início de sua vida.

Desse modo, a possibilidade de se construir novas perspectivas quanto aos valores, princípios, crenças, que fundamentam qualquer atitude dos sujeitos, mesmo depois de adultos, depende, na socialização secundária, de uma vivência que possibilite desorganizar as certezas que estavam arraigadas no sujeito para organizá-las a partir de novos princípios. No caso da escola, esse seria o papel da formação em serviço do educador escolar.

Portanto, é possível transformar a realidade subjetiva dos indivíduos, mesmo porque toda a vida humana é constituída por uma aprendizagem contínua

que se dá nos diferentes espaços a que os sujeitos têm acesso e a partir das relações que se estabelecem nos grupos dos quais fazem parte.

Deve-se considerar, no entanto, que nesse processo de transformação da realidade subjetiva dos sujeitos há diferenças quanto ao grau de transformação a que se consegue chegar. Também é importante ter em conta a fecundidade dos processos primários da socialização dos sujeitos bem como a participação em ambientes e grupos que lhe sejam efetivamente significativos para que tal transformação se dê, do contrário, perpetuam-se os elementos da socialização primária.

As lembranças da professora Sônia e do professor Everson, apesar de não serem tão contundentes quanto ao aspecto autoritário de seus professores, também revelam a formação nos quadros de uma escola em que o diálogo com os educadores era algo que dependia muito mais da postura individual de cada professor do que de uma ação deliberada da instituição para a constituição de uma escola democrática no seu conjunto.

O professor Everson se lembra ainda que a experiência mais negativa de escola foi quando entrou para a “primeira série” do Ensino Primário, após ter saído de uma escola de educação infantil que, segundo ele, era “muito lúdica”:

“Eu tinha sete anos na primeira série, né. Eu tinha uma professora do pré tão legal e aí eu peguei essa mulher e eu lembro que eu não sabia escrever BOI. Essa mulher fez um escândalo. Olha só, eu tinha sete anos e nunca esqueci. Mas ela me amedrontou de uma tal forma que aí eu não queria mais ir pra escola. Aí minha mãe precisou me levar, e eu chorava. Aí minha mãe me deixava lá e eu chegava em casa antes dela. Nossa, aquela mulher me amedrontou demais quando eu era criança [...] Ela não tinha muita paciência não. Ela não se dava bem com as minhas imitações de escrita. Eu lembro disso, que nem com o BOI. Eu não tinha visto isso no pré. O meu pré era muito lúdico, eu lembro... era de unir, de ficar ligando as coisas. E aí eu caí numa classe de primeira que eles já estavam mais alfabetizados que eu. Foi meio sofrido ali. Aí eu lembro que eu acabei sendo mudado de classe e aí eu peguei uma professora que foi uma simpatia a primeira vista [...] foi um contraponto. Aí com ela eu fui muito bem, eu lembro.” (Professor Everson)

Mais uma vez, a questão do autoritarismo aparece na memória do professor como um aspecto que marcou a sua experiência escolar de forma negativa. Como contraponto, aparece a imagem positiva do professor que facilitava o diálogo com os alunos e que além disso era capaz de transformar as suas aulas em circunstâncias prazerosas de aprendizagem

O diretor Wesley, por sua vez, lembra-se de uma vivência escolar bastante prazerosa. Diz ter sido um bom aluno, reconhecido pelos seus professores, mas, ao

mesmo tempo, não foi um aluno quieto, manifestando sempre o seu caráter extrovertido sem que isso se configurasse como um problema dentro da escola:

“Eu sempre fui muito respeitado pelos meus professores e eu enquanto aluno, eu sempre fui um cara brincalhão em sala de aula, mas que adora sentar na primeira carteira, sempre sentei na primeira carteira. Eu percebia que os professores reconheciam em mim que eu sabia a hora que eu podia conversar, a hora que eu podia brincar, a hora que eu podia fazer palhaçada, mas eu sabia a hora que eu tinha que me dedicar, que aquele era um momento sério que tinha que ter silêncio e atenção na sala de aula. Eu percebia que os professores valorizavam isso muito em mim. Eu sabia perceber quando eu estava estrapolando. Eu era muito feliz, eu acho, até por reconhecer isso nos meus professores. E por eu também ser um bom aluno, pelo menos eu acho que eu era um bom aluno, os professores também não têm muitos problemas com os bons alunos, na maioria das vezes, principalmente quando a pessoa é um bom professor.” (Diretor Wesley)

Quanto à existência de mecanismos de participação por parte dos alunos no interior da escola, também os professores Everson e Sônia, assim como a coordenadora Valéria, não se recordam de nenhuma experiência mais significativa. O professor Everson chega a afirmar que na escola onde estudou o Ensino Médio tinha um grêmio, mas que esse não era efetivamente representativo dos alunos e que as “chapas” só se apresentavam aos demais por ocasião das eleições da agremiação.

O único dos entrevistados que revelou ter vivenciado na escola uma experiência mais participativa foi o diretor Wesley. A passagem pela escola básica é lembrada com muito entusiasmo pelo atual diretor da Emef Oscarito, como algo que foi realmente significativo e importante em sua vida:

“Assim como na maioria das famílias, até na maioria das famílias dos nossos alunos aqui, eu sempre tive muito incentivo por parte dos meus pais, que filho tinha que estudar, que a escola garantia um futuro melhor. Na realidade foi isso que ficou muito forte na minha educação. Eu sempre tive muito prazer de estar dentro de uma escola. A escola pra mim sempre foi um dos lugares mais feliz da minha vida, quando criança, quando adolescente. Eu sempre me identifiquei muito com a escola. Eu era sempre uma pessoa muito envolvida com o grêmio das escolas onde eu fui estudando, que não foram muitas. Eu fiquei até a sétima série em uma, fiz a oitava série numa outra, à noite pra poder trabalhar e o Ensino Médio numa terceira. Em todas elas eu sempre fui muito envolvido com tudo o que estava acontecendo.” (Diretor Wesley)

Na diversidade que se apresenta dos processos de formação da educação básica desses educadores, o que fica marcada é a forte lembrança sobre a postura

daqueles que foram seus professores, desde os mais autoritários, até aqueles que procuraram se aproximar dos alunos, dando-lhes alguma possibilidade de vivenciar a educação escolar de forma mais aprazível ou, no mínimo, menos sofrível.

Assim, quando Gimeno Sacristán (1999) afirma que “as pessoas não costumam guiar suas vidas pela ciência, mas por outras formas de conhecimento, e essa bagagem não pode ser depreciada quando queremos entender a educação e seus agentes” (p. 59), parece ficar claro que os educadores da escola pesquisada têm em suas memórias, de forma muito mais marcante, os elementos que constituíram as relações humanas dentro das escolas nas quais foram alunos do que propriamente os conhecimentos científicos, objetivos que essas mesmas escolas tentaram lhes transmitir. Mesmo quando se faz menção ao “conteúdo”⁵⁹, este vem carregado de significado a partir das relações que se empreenderam no processo de sua transmissão.

No tocante ao processo de formação inicial para o exercício da profissão, os educadores entrevistados tiveram percursos bem distintos. O professor Douglas fez o curso de engenharia civil, área em que atuou por 18 anos. Só então decidiu-se por fazer um curso de complementação que lhe habilitava para o exercício da profissão docente na área de Matemática.

Lembra-se que durante o curso realizado leu e discutiu textos de autores como “Vygotsky, Paulo Freire e Libâneo”, que apresentavam uma visão “mais democrática sobre a educação”. Diz que, para ele, as questões de uma educação democrática têm-se apresentado no seu cotidiano de modo bastante concreto, na relação que estabelece com os alunos e na discussão ampla que tem com os alunos e os seus colegas de trabalho. Mas o professor faz questão de salientar que isso se deu como um aprendizado difícil para ele, devido aos motivos que já foram expostos acima.

O professor Everson, por sua vez, logo que concluiu o Ensino Médio deu início ao seu curso superior na área de Línguas. Faz referências à boa formação que teve, principalmente no tocante ao aprendizado da Língua Portuguesa. Por

⁵⁹ A expressão conteúdo nessa passagem do texto expressa o seu significado mais restrito de “disciplina ou matéria escolar”.

outro lado, afirma que as questões mais “específicas” do funcionamento da escola, da questão da democracia na escola” não tiveram a mesma ênfase.

A professora Sônia teve um percurso escolar que conciliava trabalho numa área bem distinta da do magistério. Apesar de cursar o magistério, atuava no setor de contabilidade de uma empresa na cidade onde morava no estado da Paraíba. Só mais tarde, depois de casada, com filho e morando em São Paulo é que ela começou a lecionar. Foi no exercício da profissão na Emef Oscarito, por meio dos cursos de formação do projeto de valorização do educador que Sônia decidiu fazer um curso universitário na área de História. Apesar de formada nessa disciplina, continua exercendo a docência nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

A professora se lembra que no seu curso de magistério já havia uma fala no sentido de que era preciso tornar “as aulas mais gostosas” e de que “a aula não precisava ser uma coisa chata”, mas era algo cujo “caminho estava obscuro ainda”. Também não havia uma discussão sobre as questões de organização da escola calcados em princípios mais democráticos e de cooperação.

Já a coordenadora Valéria foi fazer o curso “normal” (magistério) porque na cidade onde vivia em Minas Gerais só havia duas opções: ou se formava para o magistério ou para a área de contabilidade e ela, então, optou pelo magistério.

Valéria afirma que logo que começou a fazer o curso percebeu que tinha grande afinidade com a área da educação e que essa era, de fato, a carreira que queria seguir.

Lembra-se de uma professora de didática que “tinha uma visão de educação muito interessante, que alimentava idéias de ousadia” e que influenciou muito o seu processo de formação bem como todo o seu percurso profissional.

Ao terminar o curso normal em Minas Gerais, Valéria mudou-se para São Paulo para dar prosseguimento aos seus estudos, foi quando deu início ao seu curso de Pedagogia. Já formada começou a lecionar em escolas particulares de São Paulo na educação infantil, no Ensino Fundamental e em cursos de magistério. Chegou ao cargo de Coordenadora Pedagógica em uma dessas escolas por onde passou por indicação de seus colegas de trabalho.

Juntamente com o papel de Coordenadora Pedagógica, Valéria também voltou-se para o trabalho de formação de educadores em nível superior. Foi por meio dessa última experiência que Valéria realizou seu curso de mestrado e que

entrou em contato com os escritos de Paulo Freire, identificando-se muito com eles. Mais tarde, por intermédio de uma professora, Valéria chegou a conhecer Paulo Freire pessoalmente e a ser aluna dele.

Valéria afirma que busca fundamentar o seu trabalho nas idéias de liberdade, de autonomia, de respeito pelo educando semeadas e difundidas por Paulo Freire. Diz a coordenadora que para ela a escola precisa ser um lugar de respeito e de convivência prazerosa, senão, a educação não faz sentido.

A questão da formação do educador aparece na fala da Coordenadora como sendo de extrema relevância.:

“Puxa, eu estava trabalhando num curso pra formar educador, não podia ser, não pode ser de qualquer jeito. Eu tenho muita preocupação com isso: de ser uma professora de curso de formação de educador, cursos regulares. Essa é uma questão que eu abraço mesmo, que eu ficou muito preocupada quando eu não encontro um ambiente ou eu não encontro um grupo de alunos assim que não tem noção da seriedade que é. Eu sou uma professora muito polêmica porque eu cutuco mesmo, se eu percebo que tem aluno que está passando pelo curso... eu começo a cutucar, não no sentido de ficar pegando no pé, abaixando nota, frequência, essas coisas, mas de colocar questionamentos, eu sei que eu incomodo. Alguns ex-alunos meus sempre me dão esse retorno. Ficam comentando da dificuldade do trabalho na sala com alguns colegas e eles sempre colocam ‘é que você incomoda muito’. Eu não me importo, podem falar pra mim que eu incomodo bastante e eu vou sempre incomodar. E como coordenadora também eu incomodo muito. Eu acho que eu sou uma pessoa muito polêmica. Ao mesmo tempo que eu sou muito parceira, muito companheira, que eu me envolvo muito, me dedico... mas se tem que colocar uma questão forte, eu coloco, mesmo que me vejam como bruxa, mas eu coloco.”

O diretor Wesley, ao término do Ensino Médio, cursou Ciência com Licenciatura Curta e depois Matemática. Mais tarde, já lecionando em escolas públicas da rede municipal e da rede estadual de São Paulo fez o curso de Pedagogia. Lembra-se que durante a sua formação no curso de Pedagogia já se falava em gestão democrática, em participação das pessoas que fazem parte da escola nos seus processos de decisão.

Lecionando nas escolas públicas, Wesley teve oportunidades de vivenciar administrações mais autoritárias e outras mais democráticas, assim como experiências de diretores que se ausentavam muito da escola e outros que eram extremamente presentes no seu cotidiano. Juntando, pois, o seu processo de formação inicial com a sua experiência profissional, Wesley foi construindo o seu próprio repertório sobre o que seria importante na condução de uma escola. Uma

das experiências positivas de que se lembra foi a de uma escola em que a direção procurava desenvolver o trabalho decidindo sobre ele juntamente com as pessoas da unidade escolar:

“A Isaura [...] aprendi muitas coisas com ela. Foi aí que eu aprendi com ela a questão de como a gente deve valorizar a participação das pessoas no Conselho e respeitar a opinião das pessoas e fazer com que o Conselho seja um órgão que as pessoas possam participar de verdade e valorizar esse órgão dentro da escola.” (Diretor Wesley)

Na contramão dessa vivência, o diretor da Emef Oscarito cita dois exemplos que lhe servem como parâmetro na sua busca de “ser diferente”, de não “cometer os mesmos erros”:

“A partir daí, eu tive duas outras [diretoras], que são essas que eu falei ‘eu não vou ser pior do que elas’ (risos). São pessoas ausentes, que no fundo no fundo, estavam sempre trancadas nas suas salas, pra gente ter acesso a elas era sempre muito difícil, enfim. Muitas vezes ficavam escondidas em cursos fora da escola e eu acho que, no fundo no fundo, era mesmo pra ficar fora da escola. E a outra, ela ainda é até diretora do nosso pedaço. A escola era a casa dela. Não que a gente não tenha que ter o carinho que a gente tem pela casa da gente, tem. Mas era o lado negativo: aqui é a minha casa, aqui eu mando e o que eu falo é o que tem que ser feito e não é bem assim que as coisas têm que acontecer. Nem sempre o que eu penso é o melhor. O grupo pensando junto erra menos. Eu sempre acreditei nisso. Acho que desde a época que eu conheci a Isaura e a Ivete eu comecei a aprender esse tipo de coisa.” (Diretor Wesley)

A apreensão dos processos de formação dos atuais educadores da escola pública municipal, mais especificamente da Emef Oscarito, remete à compreensão de que a “explicação da ação dos professores sobre aquilo que ocorre na educação graças a eles, exige o entendimento da interação entre o sujeito e o contexto, sendo que o agente participa com suas crenças, seus motivos, sua bagagem de experiência e com toda a sua biografia, em geral” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 63-64) que são construídas na escola na qual atuam, mas também antes e fora dela.

Deve-se considerar que a escola da qual se faz parte como educador pode se tornar um espaço de vivência significativa, capaz de atribuir sentido às práticas dos sujeitos que nela atuam. Porém, para que isso ocorra, faz-se necessário dispor de uma “estrutura efetiva de plausibilidade, isto é, de uma base social que sirva de ‘laboratório’ da transformação. Esta estrutura de plausibilidade será oferecida ao

indivíduo pelos outros significativos com os quais deve estabelecer forte identificação afetiva.” (BERGER & LUCKMANN, 1983, p. 208-209)

Fazer com que a escola atual se constitua nesse “laboratório” é o desafio que se coloca para o grupo de educadores que nela atua em conjunto com os seus usuários, tendo em vista que a superação das limitações e das contradições de cada um tem maiores possibilidades de superação no contexto de sua exposição e discussão e na reconstrução permanente do trabalho que se desenvolve.

Além disso, há um papel que cabe ao Estado, no tocante à discussão ampla sobre as funções da escola e a reformulação das estruturas do sistema escolar para que tais funções possam de fato ser assumidas pela escola pública. Uma escola democrática não se constituirá de fato se as suas estruturas e os modelos de relação nela vigentes não forem democratizados.

b) A formação como parte do projeto pedagógico da escola

Recuperemos o direito à Educação Básica universal para além de “toda criança na escola”, se recuperarmos a centralidade das relações entre educadores e educandos, entre infância e pedagogos. Colocando seu ofício de mestre no centro da reflexão teórica e das políticas educativas. Colocando os conteúdos e os métodos, a gestão e a escola como mediadores desta relação pessoal e social. Como meios. Deixando de ver os professores(as) como recursos e recuperando sua condição de sujeitos da ação educativa junto com os educandos. (ARROYO, **Ofício de mestre**, 2000, p. 10)

A questão da formação do educador na escola pesquisada tem relação com o projeto pedagógico. Essa relação evidencia-se pela forma como o horário de trabalho coletivo dos professores é organizado e conduzido propiciando leituras e discussões de temas que dizem respeito ao cotidiano da escola, às relações pedagógicas estabelecidas entre os sujeitos que educam e aprendem; pela ênfase que se coloca sobre a importância de respeitar o educando, o seu saber, assim como sobre a necessidade de profissionalismo do educador, de seu estudo e preparo permanentes, do crescimento de sua consciência política e da sua responsabilidade social.

O horário de trabalho coletivo dos professores nessa escola também se apresenta como um momento importante para discutir questões do seu cotidiano e

dar andamento e tratamento mais minucioso aos projetos educativos de ação (PEA) que a escola desenvolve.

A clareza da importância do trabalho realizado nesses momentos é revelada nas declarações da professora Sônia:

“É fundamental para o trabalho que a escola desenvolve. Por exemplo, o projeto aniversário. Sem a JEI ia ficar completamente complicado, porque é lá que a gente se encontra pra fazer todo o planejamento, todos os combinados, toda a avaliação mesmo do que está dando certo e do que não está dando certo. O horário de JEI é o único horário que todo mundo se senta pra conversar, pra falar. Alguns dias mais, outros dias menos.” (Professora Sônia)

Entretanto, há discordâncias quanto ao significado dos horários de trabalho coletivo no seu formato atual, tal como aparece na fala do professor Douglas, quando este afirma que devido às suas experiências fora da escola, às possibilidades que têm de discutir as questões educacionais com outros grupos de professores em outros espaços (cursos, sindicato e outras escolas em que lecionou ou ainda leciona), não considera o horário de trabalho coletivo como um elemento determinante para a sua prática. O mesmo professor também questiona a forma de conduzir o trabalho. Há questionamentos pontuais sobre o desenrolar de alguns encontros:

“Muitas vezes, nesse espaço, o que houve foi uma distorção. De repente veio um coordenador que te obrigava a ficar sentado lendo um texto que não falava nada com nada, que não tinha nenhuma relação com a realidade da gente e isso acabou aborrecendo um pouco [...] Teve momentos em que essas discussões aqui são um porre mesmo, horríveis, doses pra mamute. Tem momentos em que são fantásticas, são alegres, traz muita coisa interessante, a JEI coletiva. Mas tem dia que isso aqui está insuportável. A gente participa porque tem que participar porque o assunto é muito repetitivo ou é óbvio demais, alguma coisa acontece... Às vezes já vem com uma idéia feita, uma idéia pronta e nós, aqui dentro das reuniões de JEI acabamos fornecendo idéias e aí as idéias vão e voltam, vão e voltam e fica do jeito que foi apresentado.” (Professor Douglas)

Mas mesmo ao esboçar questionamentos sobre o formato atual do horário de trabalho coletivo, o professor Douglas não concorda com a sua extinção, pois o considera como um momento que o professor tem para “fazer leituras, pesquisas, discutir questões da sala de aula” dentro da própria escola.

Outro professor entrevistado faz questão de salientar a importância desse tempo e espaço de trabalho coletivo na escola, inclusive, pelo contraponto com o modelo existente na rede estadual paulista, na forma de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), que se resume, muitas vezes, a um momento de transmissão de recados e informes ou que limita o processo de discussão dos textos propostos para leitura e reflexão do professor em virtude do pouco tempo destinado à referida formação:

“Tem diferença gritante, principalmente com relação ao coletivo, esse coletivo mais formal aqui. No Estado é só burocrático, não é inteligente. São textos cansativos, que não trazem nada de novo e é só texto. Não tem nada assim que coloque alguma atividade da gente. A HTPC do Estado coloca o professor muito passivo, você não interage com ele. São textos que falam de uma coisa pedagógica que você nem concorda [...] de uma linha que o professor tem que se encaixar naquele quadro.” (Professor Everson)

A coordenadora pedagógica Valéria, por sua vez, tem uma visão crítica sobre o formato atual da Jornada Especial Integral (JEI), pois para ela, a jornada, tal qual está configurada hoje, perdeu, em muitos aspectos, o sentido de sua proposta original de possibilitar aos professores da escola que se reunissem com o seu grupo de trabalho.

A configuração da Jornada Especial Integral, permitindo que se tenha um grande número de grupos de professores e que estes possam optar por horários de coletivos que não são necessariamente seguidos do seu período de aula, de modo que o professor possa sair da escola para lecionar em outra unidade e depois retornar somente para o cumprimento da hora de trabalho coletivo, acaba por ser mais cômodo para atender os problemas de acúmulo de cargos dos professores do que propriamente atender às necessidades da efetivação de um trabalho integrado da própria escola na medida em que limita a discussão de questões que são mais específicas da realidade vivida nos turnos de trabalho dos professores.

A busca dessa adequação se deve a uma dificuldade criada pelo próprio sistema de ensino que, pela não valorização do profissional, o obriga à dupla ou tripla jornada de trabalho, acomodando, pois, os horários do trabalho coletivo à necessidade dos professores, como medida paliativa diante da sua omissão no processo de resolução das questões mais sérias que estão por trás dessa situação.

No entanto, apesar das dificuldades existentes para a sua efetivação e das divergências quanto ao entendimento do encaminhamento dos trabalhos no horário

coletivo dos professores, há certo consenso no que diz respeito ao grau de aproveitamento dos encontros, no seu conjunto, para o trabalho realizado na unidade escolar, principalmente no tocante ao andamento dos projetos da escola.

O grupo de professores da Emef Oscarito reconhece que apesar das dificuldades, há uma situação de trabalho na escola que a diferencia de outras unidades escolares que se encontram, inclusive, ao seu redor e que o formato de trabalho alcançado na Emef Oscarito é fruto de vários anos de investimento dos próprios educadores e, principalmente, da equipe de coordenação pedagógica da escola. Para eles, a permanência da equipe técnica da escola e o diálogo construído entre os seus membros ao longo dos anos contribuem para a existência de um clima de segurança e estabilidade necessário ao desenvolvimento do trabalho.

Todavia, a coordenadora Valéria reconhece que as condições e horários de trabalho da equipe técnica não são os mais favoráveis para o estabelecimento de um horário comum de trabalho que possibilite a constituição dessa equipe como um grupo de trabalho:

“O ideal seria que a gente tivesse um horário comum, que a gente pudesse sentar, pelo menos toda semana, se constituir como grupo. Mas a gente não consegue por conta dessas jornadas loucas. A hora que um chega, o outro está indo embora. Agora quando precisa mesmo, a gente dá um jeito de sentar mesmo e de conversar. A gente tem alguns hábitos que a gente foi criando. Por exemplo, reunião pedagógica. Mesmo que eu decida com a Juliana, olha vamos fazer desse jeito, tal. Ou nós duas ou uma de nós, a gente senta com o Wesley, discute com ele, com a Mônica. Está informado, está sabendo. Ele participa das reuniões pedagógicas.” (Coordenadora Valéria)

Mesmo assim, a permanência da equipe técnica e o nível de coerência das suas ações refletem-se no trabalho de formação dos educadores uma vez que eles podem ver mais claramente o processo do seu trabalho, tendo maiores oportunidades de discutir com o grupo as suas incertezas e dificuldades e de dividir com ele as suas experiências bem-sucedidas.

Isso parece acontecer com maior “naturalidade” entre aqueles que já fazem parte do grupo-escola há mais tempo, o que lhes garante uma relação de cumplicidade maior no âmbito do trabalho. É nesse ponto que se pode considerar que a questão da subjetividade e da formação de uma identidade coletiva depende, em grande medida, no processo de formação do educador, da sua permanência no

grupo-escola e dos meios pelos quais vai-se estabelecendo a integração desse grupo. A professora Sônia assim se pronuncia a esse respeito, valorizando o horário de trabalho coletivo também no tocante à formação dos vínculos entre os professores: “alguns dias podem parecer que não sejam produtivos, mas é justamente nesse conversar todo mundo junto é que a gente vai ficando mais a vontade pra falar.”

O horário de trabalho coletivo que compõe a jornada de trabalho do professor, principalmente a Jornada Especial Integral (JEI), revela-se importante na medida em que possibilita um diálogo maior entre os membros do grupo, não só no tratamento de questões estritamente profissionais, mas inclusive de cunho pessoal, o que garante o estabelecimento de vínculos de confiança e coleguismo necessários à construção de um trabalho coletivo fundamentado na cooperação e na solidariedade.

Assim, do mesmo modo em que o aprendizado do trabalho coletivo depende de um esforço regrado, contínuo, articulado, com propósitos objetivos, ele não pode e nem deve ficar na objetividade absoluta, pois se assim se configurar, os vínculos que se firmam entre os sujeitos se caracterizam por uma fragilidade que lhe faz quebrar facilmente à vista de qualquer dificuldade maior.

A questão da subjetividade, pois, tem uma dimensão importante na formação dos vínculos entre os sujeitos uma vez que é pelo conhecer o outro e um pouco da sua vida e da sua experiência que cada um vai-se reconhecendo e aprendendo um pouco mais sobre si mesmo, inclusive sobre perspectivas diferentes. O trabalho de formação do educador deve ter em conta esse aspecto se pretende de fato fortalecer as relações de solidariedade, cooperação que são pressupostos básicos de um trabalho coletivo na escola.

Na escola pesquisada há uma preocupação com relação a esse caráter mais subjetivo de formação do grupo de educadores. Ao iniciar do ano letivo de 2005, por exemplo, a coordenadora Valéria recuperou com os professores as suas lembranças do período em que foram alunos, o seu processo de formação inicial de educadores e o motivo de cada um do grupo para estar na área educacional.

Ao fazer isso, a coordenadora favoreceu não só um caráter objetivo do planejamento do trabalho de formação com os educadores, na medida em que coletou informações importantes sobre os caminhos percorridos pelo grupo para

melhor atender as necessidades da continuidade de sua formação, mas, inclusive, propiciou um momento de conhecimento mútuo das histórias de vida dos educadores.

A construção desses vínculos, no entanto, são construídos ao longo do tempo, o que pressupõe a possibilidade de os sujeitos continuarem juntos, refletindo, discutindo, trocando idéias e informações por um período que não seja restrito a um ou dois anos letivos. A existência dos horários de trabalho coletivo na rede municipal paulistana desde a administração de Luíza Erundina (PT), mesmo que sofrendo alterações em governos posteriores, favoreceu, nesse sentido, a constituição desses vínculos. O professor Anderson diz a esse respeito:

“A maior parte do período que eu trabalhei como professor, eu trabalhei no Estado. E como ACT, você pingava em duzentas escolas diferentes a cada ano. Quando eu entrei aqui na prefeitura, e eu escolhi aqui e digo que foi uma ótima escolha, mas eu nem sabia onde eu estava entrando... ‘Nossa, quer dizer que você tem oito horas aula que você pode estar na escola desenvolvendo algum tipo de pesquisa?’ Eu adoro ler, adoro enfim estar achando alguns elementos que a gente possa agregar ao trabalho da gente e mesmo poder constituir a nossa segurança em relação ao que a gente fala [...] Eu não sei mais como olhar pra época em que eu trabalhava no Estado e você tinha 3 HTPs quando você tinha 30 aulas. Eu não sei como é possível você sentar e olhar pro seu colega... e aí a coisa estrapola o você concordar ou não concordar porque com o que você concorda você aprende, a afinidade eletiva com os microgrupos que vão surgindo, mas com quem discorda de você, você também aprende, no mínimo porque ele te impulsiona a buscar, a solidificar melhor as suas bases [...] A gente percebe que há diferenças, há pessoas que não estão nem aí pra utilização desse horário. Existem grupos que agem dessa forma. E a gente vê no retrato final da coisa, no retrato final da escola, como isso funciona numa escola em que as pessoas valorizam de alguma forma, e não precisam ser grandes entusiastas, existem graus que você pode se adequar a esse processo coletivo e que aí depende da história de cada um. Mas você percebe nos lugares que isso não é valorizado, de uma certa forma, não se tem como articular, a cara de uma e a cara de outra é completamente diferente. É um lugar onde eu chego, converso com outro professor... é uma conversa informal... [...] A gente começa a se entender, a gente começa a entender o que o colega pensa e o que a gente pode propor justamente porque tem esse período e não é assim de uma hora pra outra. Leva dois, três, quatro anos, pra você começar a valorizar isso. Não é da primeira vez. Pra mim também não foi no primeiro ano que eu comecei a achar isso interessante.”

É também pelo convívio, pela possibilidade de discutir com o grupo sobre o fazer pedagógico da escola que se conhece melhor as fragilidades e as necessidades de cada um para o enriquecimento de sua profissionalidade e, conseqüentemente, para a constituição de um trabalho escolar mais respaldado pela reflexão, pela indagação das práticas cristalizadas e pela proposição de novas

experiências que sejam mais significativas tanto para os que ensinam quanto para os que aprendem.

Foi no processo de discussão com os professores, nos horários de trabalho coletivo e nas reuniões pedagógicas, que a necessidade de um projeto de formação do educador foi-se revelando prioritário. Um projeto de formação ainda mais amplo que aquele já desenvolvido dentro da própria escola, que envolvesse outros profissionais, também com experiência no Ensino Básico, com respeito pela Escola Pública e com experiência em formação de educadores, que pudessem contribuir com a formação do professor e, conseqüentemente, com o andamento do projeto pedagógico e a educação do aluno.

Esta foi uma reivindicação que se fortaleceu entre os próprios educadores e que deu origem a um projeto de formação⁶⁰ que ultrapassou os muros da escola pesquisada, envolvendo outras unidades educacionais localizadas no seu entorno.

Tal projeto começou a tomar forma em 1997 quando um grupo de escolas municipais da região, que à época faziam parte do NAE 5 (hoje Coordenadoria de Educação de Campo Limpo), se reuniu para discutir sobre a qualidade do ensino e as possibilidades de atendimento, por parte da escola, das necessidades de desenvolvimento de seus alunos.

Diante dos problemas apontados pelos educadores (heterogeneidade no processo de formação inicial, insegurança no trato do pedagógico, desconhecimento de elementos básicos do processo de ensino e aprendizagem, condições precárias de trabalho, jornada de trabalho incompatível com a possibilidade de buscar formação em outros espaços e tempos distintos da escola, etc.) uma das possibilidades de começar a lidar com a situação existente e a enfrentá-la na busca de uma educação com mais qualidade para os usuários da escola foi a de investir no aperfeiçoamento dos educadores, em particular dos professores, para que eles pudessem construir uma relação de melhor auto-estima, desenvolver o trabalho com mais confiança em si mesmos e compromisso com a escola e os alunos.

Para a realização desse projeto a fonte de recurso utilizada foi a verba do Convênio entre a Prefeitura do Município de São Paulo e o Fundo Nacional para o

⁶⁰ Para conhecimento mais detalhado do projeto de formação do educador consultar GARCIA (2004).

Desenvolvimento da Educação (PMSP – FNDE). Tal verba, normalmente empregada na manutenção do prédio escolar e na aquisição de equipamentos e materiais, foi utilizada pelas escolas participantes do projeto também para pagar os profissionais que viriam a desenvolver o trabalho de formação com os professores e os materiais utilizados durante os cursos.

A organização de um grupo de escolas para a realização do projeto teve, a princípio, dois aspectos importantes. O primeiro, de garantir recursos financeiros à sua realização, pois as escolas isoladamente não dispunham de recursos financeiros suficientes para montar um projeto amplo de formação, que pudesse contar com profissionais para as diferentes áreas do conhecimento e que acompanhasse os professores das escolas ao longo do ano letivo em vários encontros.

O segundo, foi o de garantir a um maior número de professores que atuam em escolas próximas e que lidam com realidades bastante semelhantes a participação nos cursos oferecidos pelo projeto.

O projeto de formação do educador, envolvendo várias escolas, facilitando o diálogo e a troca de experiências, de certezas e dúvidas entre seus educadores e possibilitando o resgate das vivências desses mesmos educadores traz em si um aspecto político extremamente importante que vai de encontro à situação de isolamento que a maioria das escolas se encontra atualmente e que é exposto com propriedade por Célia Linhares (2001):

“Nas reformas educacionais, que atingem nossas escolas, uma das estratégias mais usadas é a de isolar o professor a cada instituição escolar, levando a uma experiência de fragmentação e de perda de suas memórias e narrativas profissionais, existenciais, institucionais e políticas. Não podemos esquecer que, isolados, perdemos a memória, por ser esta uma construção sempre histórica, coletiva. [...] Joga-se fora um mundo de experiências, insistindo-se em “reciclar” o professor, como se ele fosse um tipo de lixo, cujo reaproveitamento implicaria processá-lo sem vínculos, sem experiências, sem relações de interdependência que o constituem, compondo sua própria história.” (p. 163-164)

No primeiro ano de sua realização (1998), quatro escolas participaram do projeto de formação do educador, o que possibilitou a oferta de oito cursos aos professores: Leitura e Escrita, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Inglês, História e Geografia, Orientação Sexual, Movimento e Expressão Corporal.

No ano seguinte, mais quatro escolas integraram-se ao grupo inicial, o que possibilitou uma redução dos “custos” por escola e a inclusão de mais dois cursos para os educadores: Música e Dança e Filosofia para Crianças.

Em 2005 o projeto ofereceu aos educadores 16 cursos diferentes: Artes Plásticas; Filosofia; Leitura numa perspectiva multidisciplinar; Leitura e escrita nas séries iniciais do Ciclo I; Trabalho didático com os módulos de literatura para o Ciclo I; Práticas de Registro no trabalho pedagógico; Matemática nas séries iniciais do Ciclo I; Trabalho em grupo na sala de aula; Trabalho interdisciplinar com projetos; História; Dança, expressão e comunicação; Informática para o Ciclo I; Informática para o Ciclo II; Música; Ciências; e, Gestão.

Como encerramento das atividades de cada ano realiza-se um grande Seminário Inter-Escolas que reúne todos os profissionais das escolas participantes do projeto. Nesses Seminários há sempre um profissional convidado que se dispõe a fazer uma palestra ou mesa redonda sobre um assunto que diz respeito às questões da educação na atualidade. Além disso, organizam-se oficinas, ministradas pelos próprios professores que participaram dos cursos e que passam a compartilhar, por meio de uma atividade ou exposição, as idéias centrais que permearam todo o trabalho realizado durante o ano.

Desde 2002 as escolas envolvidas no projeto se organizam para que as idéias discutidas nos diversos cursos sejam divulgadas por meio da publicação de uma revista pedagógica. Tal publicação traz entrevistas com pessoas estudiosas da área educacional, textos produzidos pelos próprios professores das escolas que participaram dos cursos de formação, textos e desenhos produzidos por alunos das escolas participantes do projeto e declarações de funcionários sobre o seu trabalho e a importância dos cursos para as atividades desenvolvidas nas escolas.

Os professores podem optar pelos cursos de seu interesse. Não há uma obrigatoriedade de que os professores vinculem os cursos que fazem à disciplina que ministram. Assim, por exemplo, um professor de Matemática não tem a obrigação de fazer o curso de Matemática. Entretanto, os professores acabam por optar pela realização de cursos que tenham algum vínculo com as disciplinas que lecionam.

A possibilidade de que se possa participar de mais de um curso faz com que os professores circulem pelas diferentes áreas, ampliando os seus conhecimentos para além da sua “especialidade”.⁶¹

Essa possibilidade dá ao projeto um caráter peculiar que o diferencia da maioria dos cursos que são oferecidos pela administração, que normalmente direcionam os professores para cursos da sua área de atuação e representa, para o professor o reconhecimento de que apesar da sua atuação em determinada disciplina, ele pode conhecer outras áreas que lhe acrescentem não só na sua profissionalidade, mas também na sua experiência como sujeito. A professora Sônia argumenta a esse respeito:

“Os cursos do projeto são cursos que te acrescentam muito na sala de aula. A gente tem um retorno da sala de aula e particular também, porque quando eu fui fazer o curso de história eu era professora fundamental I, eu trabalhava com o segundo ano. E me abriu tanto os horizontes e me fez vislumbrar tanta coisa legal que eu cheguei e falei ‘não, do jeito que está não está bom’ e fui fazer a faculdade. O que eu acho mais interessante no Prove é que você não precisa fazer o curso da sua área. Você escolhe os cursos que você quer fazer. Essa liberdade é a cara do projeto [...] porque aí coloca o professor como uma pessoa, não é um funcionário. Eu sou uma pessoa, eu gosto de artes, então eu vou fazer o curso de artes, independente se eu vou usar aquilo na minha sala, porque eu tenho prazer em fazer aquilo. A liberdade que há no Prove é uma das coisas mais fascinantes.” (Professora Sônia)

Tal possibilidade traz em si outro aspecto importante: além de enriquecer a experiência particular de cada educador que passa a ter um olhar mais amplo sobre o fazer da escola, perpassando as diferentes áreas, enriquece igualmente o coletivo dos professores que passa a ter uma visão mais crítica sobre o papel que a instituição escolar tem no processo de formação dos educandos e sobre a função de cada educador no processo dessa formação. A esse respeito é exemplar a declaração da professora Bruna num dos horários de trabalho coletivo:

“Essa escola também tem problemas, mas são problemas diferentes de outras escolas que estão a 300 metros aqui da escola. E a gente vai buscar caminhos, juntos pra isso. A forma como isso é tratado... Quando eu entrei na educação há 15 anos passados “não, eu tenho que passar biologia, biologia... Eu dava aula de manhã na escola particular, a tarde no Estado e a noite na escola particular. Eu

⁶¹ Cada professor, pelo acordo firmado com a direção da escola, tem direito a participar de um curso dentro do seu horário de trabalho e de tantos outros cursos quanto sentir necessidade ou vontade desde que fora do seu horário de trabalho.

perdi até a minha referência. Eu só sabia falar de biologia. Ao invés de ampliar, eu fui puf, fechei. Eu acho que esse momento, a troca que a gente faz, a variedade das colocações, até porque é muito rico trabalhar aqui também pelo Projeto de Valorização dos Educadores, você só faz crescer. E quando você cresce, você vai se tornando muito crítico e isso vai passando pra quem está te... pro educando que está esperando algo de você. Eles vão te transformando também. Eu tive um prazer numa oitava série, a Luzia, ela chegou pra mim e falou assim, “professora, é um prazer estudar nessa escola porque a gente vem descobrindo cada vez mais aqui que a gente tem direitos”. Então essa troca... eu falei da diversidade, a coordenadora, o diretor, o professor, o professor de matemática, de português, de história, tal, tal, e as coisas vão fluindo pra algo de melhor pra eles e a gente vê eles se sentindo dignos. É diferente de uma escola que você vê que o aluno tem outra postura, de desconfiança, até a postura corporal deles.” (Professora Bruna)

Outro ponto que merece destaque nesse projeto é que apesar de ter como foco principal a formação do professor, os outros sujeitos da escola não são excluídos do processo de formação, podendo optar pela participação em algum curso de seu interesse e contando, inclusive, com a organização de alguns cursos que atendem especificamente às suas demandas de trabalho (relacionamento interpessoal no trabalho, o papel dos funcionários da escola no processo de orientação dos educandos, etc.)

Mas, se em tese os funcionários da escola, principalmente os agentes escolares, não são excluídos do processo de formação, trazê-los de fato para a realização dos cursos esbarra em questões centrais de sua condição de vida e de trabalho, constituindo para a escola pesquisada em um desafio permanente. É o que acontece com a agente escolar Gabrielle que declara:

“Tinha um curso que a gente participava, os agentes, né. Mas eu não acho assim... Era bom o cursinho... Eu participei uns dois ou três anos seguidos. Agora é que não dá mais pra eu ir porque eu estou também trabalhando de sábado. O curso era só no sábado e também era fora daqui.”

O diretor reforça a idéia de que a questão financeira é um empecilho para que os agentes possam fazer parte dos cursos, pois mesmo que esses ocorram em escolas próximas, a locomoção de uma escola para outra muitas vezes envolve o pagamento de meio de transporte. Além disso, de acordo com o diretor Wesley, muitos dos agentes não têm tempo para participarem do Projeto de Valorização do Educador, por questões, inclusive, de caráter pessoal.

No entanto, a entrevista com a funcionária Gabrielle também aponta para uma outra questão que talvez possa explicar o pouco envolvimento dos funcionários com os cursos realizados.

Para ela, a participação no curso de “relações humanas” foi muito importante e até considera que a relação entre os agentes melhorou na escola depois dele, porque antes havia bastante desentendimento. Por outro lado, não é propriamente esse tipo de curso que gostaria de fazer:

“Foi bom. De relações humanas. Pra relacionar com os colegas, pra poder suportar o colega, não ter encrenca com o colega, saber pedir desculpa na hora certa, essas coisas. De relacionamento humano [...] O Wesley falou pra gente assim ‘pode falar se vocês gostaram do curso ou não’. A gente falou que está bom, mas que se tivesse um outro tipo de curso seria melhor. Um cursinho de formação... o Cláudio mesmo eu já falei com ele ‘oh, Cláudio, você vai ser o nosso professor de... já que é pra fazer algum curso, que faça algum curso pra formação, pra gente aprender, de computação, essas coisas.’” (funcionária Gabrielle)

Tendo sido concebido em 1997 e iniciado suas atividades em 1998, este projeto perpassou os dois últimos anos da administração de Celso Pitta (PP), os quatro anos da administração de Marta Suplicy (PT) e chega ao final do primeiro ano da administração de José Serra (PSDB) com alicerces consistentes para a sua continuidade no ano de 2006.

Completados oito anos de sua existência, o formato desse projeto de formação e valorização do educador demonstra que, apesar das dificuldades vividas pelas escolas, das diferentes orientações políticas que emanam do centro das administrações públicas, as escolas, quando organizadas entre si, a partir de interesses comuns provindos das necessidades do trabalho que desenvolvem, têm condições de conceber e conduzir projetos de formação que de fato dialoguem com os seus projetos pedagógicos e com a ansiedade de seus educadores.

Mas como a participação nos cursos não é um fim em si mesmo, a sua multiplicação é condição necessária para que um maior número de educadores possa ter acesso às informações e às possibilidades de trabalho apontadas nos cursos pelos grupos de professores participantes ou pelos profissionais que os acompanham.

Os horários de trabalho coletivo que compõem as jornadas do professor se configuram, para eles, na melhor opção para que a multiplicação dos cursos

aconteça de fato. Além deles, as reuniões pedagógicas também se constituem como espaço de troca e de formação importantes entre os professores da escola.

Algumas reuniões pedagógicas também contam com a presença dos funcionários da escola. De acordo com a funcionária Gabrielle isso ocorre mais no início do ano, quando há o planejamento das atividades da escola, e no final do ano, quando é realizado o processo de avaliação do trabalho da escola.

A professora Sônia assim se expressa sobre as reuniões pedagógicas da escola:

“Uma coisa que é muito boa nas reuniões pedagógicas é que elas são pensadas pra refletir a prática, sabe. Eu trabalhei em escolas em que as reuniões pedagógicas realmente não eram pedagógicas. Eram avisos, avisos administrativos, sabe aquela coisa burocrática? Aqui as reuniões são pensadas de forma pedagógica, pra discutir as questões pedagógicas, é pros grupos sentarem, é pros grupos refletirem sobre o trabalho. Eu acho bacana a forma como são encaminhadas as reuniões pedagógicas.” (Professora Sônia)

Assim, os horários de trabalho coletivo, as reuniões pedagógicas e o Projeto de Valorização do Educador podem ser vistos como um conjunto de tempos e espaços no qual se investe na formação do educador tendo em vista a melhoria da qualidade do trabalho por ele desenvolvido.

Mas, a possibilidade de que os novos saberes apreendidos nesses momentos se tornem efetivamente parte do cotidiano dos educadores depende também do processo vivido por cada um diante da necessidade de transformação da sua própria prática. Se os cursos trazem informações, abrem espaço para que se estabeleçam discussões sobre as práticas de sala de aula e oferecem oportunidades de vivência de práticas diferentes, isso não significa que ocorra uma transferência imediata dos seus pressupostos para as práticas dos educadores. A professora Sônia tem consciência desse fato e assim se pronuncia:

“Mas também tem a questão da formação, a questão... as pessoas têm tempos diferentes pra se, pra mudar. Não é assim ‘ah, eu vi o meu amigo fazer, então eu vou fazer’, não é assim. Porque essa mudança, ela passa pela questão do convencimento pessoal. Eu estou convencido de que eu preciso fazer diferente. Olha só! Isso é muito sério, é muito demorado pra você ter essa certeza. Não acontece assim, não é vendo o outro, não é falando, né. Se você não quiser aprender, a gente vê isso com o aluno... quando o aluno não consegue, você pode fazer do jeito que fizer, é muito difícil. Acho que o professor passa por isso também. Quando é que eu vou mudar? Quando eu quiser mudar. Tiver essa

consciência de que eu preciso. E demora, né. Tem pessoas que nem acontece, imagina... (risos)” (Professora Sônia)

Na escola pesquisada todo o esforço e investimento na formação do educador têm representado igualmente uma busca da melhoria da qualidade das aulas, em particular, e da qualidade do trabalho da escola, de modo geral.

A escola tem-se organizado como um coletivo na busca desse objetivo, mas como tal busca se constitui como processo, o grau de envolvimento, de comprometimento, de disponibilidade de cada educador é diferente, o que revela a existência de certa resistência à mudança, por um lado, e práticas inovadoras, que buscam o equilíbrio entre o ensinar e o aprender, o diálogo entre os que ensinam e os que aprendem⁶², por outro.

É mais uma vez a professora Sônia quem apresenta a existência desse caminhar no contexto da Emef Oscarito, quando dá exemplos de situações cotidianas:

“Eu tenho jeito todo falante de mostrar que estou querendo fazer determinada coisa. Aí o outro chega e fala ‘ah, mas isso não dá, eles não vêm’. Sabe, aí te joga... Eu falo ‘como não vêm?’ Porque eles têm uma história de que a Suplência, eles trabalham, então eles faltam muito, eles desistem... e eu estou vendo que não é bem assim. Aí essa divergência de opinião em relação ao que pode ou não fazer com a Suplência, às vezes gera uns conflitos, que não é que são ruins. Talvez sejam até necessários, mas às vezes são desgastantes. Porque eu venho de um Fundamental I em que a criança você consegue envolver e eles participam. E acredita-se que, com a Suplência, alguns alunos não estão aqui pra se divertir, pra sentir prazer em estar aqui. Eles querem mesmo é aprender. Essa é uma concepção que eu não concordo, porque eu acho que não precisa desvincular o aprender do prazer, do está sendo gostoso estar aqui [...] as resistências estão cada dia menores. Estão cada dia menores. E assim, não são elas que desanimam quem acredita da outra forma, não é isso. É o que eu falei, é desgastante, mas são necessárias. Afinal, se a gente não enfrentar esse tipo de embate, não vai estar nem sendo coerente, né. Vai fazer um trabalho isolado? Não dá. Então tem que ir fazendo o convencimento, mas nesse sentido.” (Professora Sônia)

Os cursos são, enfim, um investimento no processo de transformar a consciência do professor sobre a sua prática, mas não garantem a mudança da prática do professor em si, que ao fim e ao cabo é o que de fato se almeja a partir da transformação de sua consciência, pois se com ela não se garante uma prática

⁶² Ou como diria Paulo Freire, entre os que ensinam aprendendo e os que aprendem ensinando, numa relação dialética entre ensinar e aprender (FREIRE, 1998).

pedagógica diferente, sem ela tampouco será possível alcançar qualquer transformação.

Na realidade da escola, cada um dos sujeitos (professores, alunos, agentes escolares, pais, diretor, coordenadora pedagógica) tem, no plano das idéias, a escola que deseja, mas tal escola não é a que de fato existe, pois a construção da escola real, além de todas as condições objetivas de trabalho, das normas e das regras impostas pela administração pública, depende também das ações que o coletivo da unidade escolar coloca em movimento.

4.3 Formação do educador e trabalho coletivo: em busca da qualidade do ensino

Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. (FREIRE, **Pedagogia da autonomia**, 1998, p. 107)

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos [...] Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensina-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de “experiência feito” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço. (FREIRE, **Pedagogia da autonomia**, 1998, p. 116)

A possibilidade de rompimento com uma cultura escolar que privilegia o individualismo, a competição, a punição, o controle e o autoritarismo, assim como o possível rompimento com uma concepção de currículo que privilegia o conhecimento como algo estático cujo sentido é primordialmente o de ser transmitido por uns — educadores — e recebido passivamente por outros — educandos —, deve-se, mesmo que não exclusivamente, ao processo de formação do educador escolar.

Não é somente pela formação desse profissional, mas é também por ela, que se constroem possibilidades de repensar o papel da educação escolar e da escola como instituição social, descortinando o vínculo histórico que tem com os interesses das camadas privilegiadas da sociedade, refletindo criticamente sobre a sua função no contexto atual no qual a maioria dos seus usuários é formada pela grande massa de filhos e filhas das camadas trabalhadoras da sociedade.

Destacar a importância da formação do educador, numa pesquisa que se propõe a discutir as possibilidades de construção de um trabalho coletivo na escola, se faz necessária a partir de duas vertentes: a) a formação inicial do educador tem papel importante quanto ao provimento de instrumentos, recursos, saberes necessários para que ao longo de sua vida profissional esse educador possa agir com autonomia, continuar o seu processo de desenvolvimento profissional, intelectual, cultural e lidar com os desafios da construção de uma educação escolar em bases democráticas. Dessa forma, tal como afirma José Cerchi Fusari (1997)

esse momento da formação do educador será “de tão melhor qualidade se tiver a prática profissional como referência e como objeto de estudo” (p. 2); b) no desenvolvimento da profissionalidade do educador a formação inicial revela-se incompleta e aberta aos desafios que surgem da prática, do exercício cotidiano da relação humana entre crianças, adolescentes e adultos, de modo geral, e da relação pedagógica entre alunos e educadores escolares, de modo específico.

A primeira vertente, por seu turno, quando considerada a partir da composição dos quadros de profissionais que atualmente compõem as escolas públicas municipais de São Paulo revela uma realidade que merece atenção. Primeiramente deve-se considerar a grande variedade nos cursos de formação dos educadores, desde o grau de formação (se de habilitação para o magistério em nível de ensino médio ou de habilitação em nível superior), o tipo de formação (se Pedagogia, complementação pedagógica ou licenciatura em alguma disciplina específica) até a qualidade do curso e a seriedade das instituições nas quais a formação ocorreu (Instituições públicas ou privadas? Cursos de quatro, de três ou de dois anos? Cursos regulares, presenciais, diários ou à distância, semi-presenciais, semanais ou até mesmo mensais?)

Diante dessa multiplicidade não há como garantir que todos os educadores tenham tido acesso aos instrumentos, recursos, saberes, etc. fundamentais e necessários ao exercício da docência, principalmente no que diz respeito ao trabalho no Ensino Fundamental, pois como lembra Arroyo,

“lamentavelmente a formação de professores(as) não tem como horizonte a especificidade da Educação Fundamental. A culpa não é deles. Ao longo de sua formação como profissionais da Educação Básica, fundamental e média, pouco aprenderam sobre como foi se configurando historicamente o direito da infância, adolescência e juventude à educação, ao conhecimento e à cultura. Pouco aprenderam desses tempos-ciclos da formação humana. A sensibilidade que têm a aprenderam por conta própria.” (ARROYO, 2000, p. 91)

Além disso, mesmo que a maioria dos cursos de formação inicial discusse sobre a democratização do ensino, sobre a necessidade de considerar o educando como sujeito que já tem determinado conhecimento sobre o mundo, que reflete,

que produz, etc. e defender a constituição da escola em novos moldes na qual a aprendizagem se dá nos mais diferentes tempos e espaços (e não só na sala de aula), na prática, a maioria das instituições responsáveis pela formação do educador pouco oferece de oportunidades para que ele possa vivenciar essas propostas, pois tais instituições ainda se organizam nos moldes tradicionais de uma escola que privilegia o conteudismo, o isolamento da sala de aula, a fragmentação das diversas disciplinas e o trabalho individualizado dos alunos. Somando-se a isso o fato de que na sua educação básica os professores tiveram, na sua maioria, um ensino calcado nos mesmos modelos e que quando chegarem à escola para trabalharem a estrutura física, espacial, temporal, administrativa da escola pouco (ou nada) mudou, não terão desenvolvido experiências que lhes dêem condições de buscar as mudanças. É mais uma vez Arroyo quem faz a crítica aos centros de formação quanto a esse aspecto: “Os centros de formação tornaram-se ricos em análises críticas e continuam pobríssimos em vivências culturais, socializadoras de convívio, de trocas, de abertura à realidade social e à dinâmica cultural.” (ARROYO, 2000, p. 132)

Em outro texto, Arroyo (1986) afirma que os centros de formação poderiam ter um papel proeminente no que diz respeito à formação do educador se buscasse realizar uma “sólida formação teórica e crítica”, pois, em educação, a questão que se coloca não é apenas a de “saber fazer, mas saber o que fazer, a serviço de que interesses ou para quem, o que supõe currículos mais densos em reflexão teórica sobre a realidade.” (ARROYO, 1986, p. 33)

É nesse sentido que a formação em serviço ganha a sua primeira função: a de fazer com que os educadores possam ter acesso àquilo que na sua formação inicial não lhes foi garantido.

Mas não é só isso. Mesmo quando a formação inicial não se dá de forma precária, a formação contínua revela-se importante instrumento de desenvolvimento profissional do educador escolar uma vez que a docência se caracteriza por ser uma prática humana em constante desenvolvimento, seja pelo próprio processo de transformação social, seja pelo desenvolvimento das ciências pedagógicas que desvelam novos conhecimentos sobre o desenvolvimento do ser humano, que aprofundam as discussões sobre o significado do ato de ensinar e aprender, ou que constroem novos caminhos para melhor atender ao processo de educação do ser humano.

Assim, o educador precisa ter consciência de que seu saber é sempre “limitado” na medida em que as transformações da sociedade, de modo geral, e do saber pedagógico, de modo específico, se dão continuamente. É essa consciência que pode fazer do educador um profissional sempre em busca dos elementos necessários para compor a sua profissionalidade, tornando-o mais seguro no desempenho de sua função, pois como Paulo Freire alerta,

“a segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe.” (FREIRE, 1998, p. 102-103)

Do ponto de vista da construção do trabalho coletivo na escola, pode-se afirmar que ela só se faz na medida em que o educador é capaz de pensar a sua prática e a prática da escola criticamente e, a partir dessa reflexão, ter condições para propor, planejar e atuar para transformar essa prática. Assim, em certa medida, a construção do trabalho coletivo depende do processo de formação do educador, isto é, depende de uma atitude de não-passividade do educador diante do mundo, da cultura e da função que a escola deve assumir nesse mundo e nessa cultura.

Portanto, quando neste trabalho defende-se a formação do educador como um dos princípios básicos para a construção do trabalho coletivo na escola, essa defesa perpassa a afirmativa de que o professor, de modo geral, teve uma formação inicial insuficiente, precária ou frágil que lhe coloca numa situação difícil para “dar aula” e que, por isso, ele precisa passar por cursos de aprofundamento teórico e prático, aprender sobre sociologia, metodologia e didática para melhorar a sua prática docente.

Mas não é só isso. A defesa pela formação do educador se faz aqui como a possibilidade dele lidar com os conhecimentos, desenvolver habilidades e atitudes que possam contribuir no seu processo individual (o educador como sujeito da cultura) e coletivo (e educador como parte de uma instituição cujo papel é o de ensinar as novas gerações) de compreensão da estrutura e das relações

econômicas, culturais e políticas da nossa sociedade, de modo geral, e das ciências pedagógicas, em específico, de modo que possa encontrar os subsídios necessários para compreender o papel da educação escolar no atual contexto social tendo em vista o desenvolvimento da sociedade democrática e do sujeito humano-histórico que deve construí-la.

Se o que se coloca para o educador é a tarefa da transformação social, deve-se apostar num processo contínuo de formação em que a tônica seja a de conceber um sujeito transformador que busca a mudança do seu entorno e de si mesmo num curso de autotransformação que nunca pode ter fim (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1968). Por isso, jamais poderá haver educadores que não necessitem ser educados.

A formação do educador, tal como é entendida neste trabalho, compreende os cursos, as palestras, as oficinas que normalmente são oferecidas pelas administrações públicas, pelas universidades e pelos sindicatos ou por outras formas de organização externas à escola, mas vai muito além desses momentos específicos e eventuais. Trata-se da defesa de uma formação realmente contínua, realizada no cotidiano da escola, na relação que se estabelece entre educadores, educandos e comunidade, que se faz nas práticas cotidianas da unidade escolar (na sala de aula e em todos os outros espaços da escola) e, principalmente nos tempos e espaços destinados à reflexão, à discussão democrática, ao planejamento da ação pedagógica tais como: as reuniões pedagógicas, as comissões de classe, as reuniões de pais e mestres, o Conselho de Escola, os horários de trabalho coletivo dos educadores.

Não se trata, portanto, de uma postura unilateral que normalmente permeia as políticas públicas em Educação que tratam da formação do educador, na maioria das vezes, como a única ou a mais importante questão a ser tratada diante dos problemas que se apresentam para o ensino público básico na cidade de São Paulo (e no país, de modo geral), acreditando que o único ou maior responsável pelo fracasso da escola é o professor, mas, pelo contrário, de inserir a problemática da formação num contexto mais amplo de entendimento das condições de trabalho dos profissionais dentro das escolas e de atendimento das necessidades da comunidade pelo sistema público de ensino.

Ao propor a reflexão da formação do educador juntamente com a dinâmica e a organização da escola, insiste-se que não é só a formação do educador, como

fenômeno isolado, que dará conta de resolver os problemas enfrentados pelo ensino público municipal em São Paulo, mesmo porque dar espaço, tempo e oportunidades para que o educador reflita sobre a sua prática não é sinônimo de mudança concreta no fazer desse educador. Pois, como lembra Sánchez Vázquez (1968), a teoria não coincide com a prática, mesmo que a compreendamos como um instrumento fundamental e necessário para que a prática se desenvolva: “A atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade, ou traça finalidades que antecipam idealmente sua transformação, mas num e noutro caso fica intacta a realidade efetiva.” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1968, p. 203)

Juntamente com tal formação há que se instituir possibilidades de mudança na própria estrutura da escola, na forma como ela se organiza; há que se garantir melhores condições de manutenção de ordem física e material das escolas, o que significa maior investimento por parte do Estado. Há, ainda, que se melhorar a remuneração e os planos de carreira dos profissionais de educação tendo em vista que estes são sempre um estímulo para o educador no desenvolvimento de suas funções.

De qualquer modo,

“a prática não fala por si mesma, isto é, não é diretamente teórica [...] há a prática e a compreensão dessa prática. Sem a sua compreensão, a prática tem sua racionalidade, mas esta permanece oculta. Ou seja, sua racionalidade não transparece diretamente, e sim apenas a quem tem olhos para ela.” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1968, p. 234-235)

E é por isso que se deve insistir na importância da formação do educador e na possibilidade de desenvolvê-la coletivamente, no espaço da escola e no horário de trabalho do educador, como parte efetiva e necessária do seu trabalho.

No entanto, as reflexões desencadeadas até aqui, que propositadamente foram feitas tendo como foco o educador escolar (e não só o professor), na prática pouco diz respeito a eles no cotidiano da escola. De fato, na forma como o sistema de ensino municipal de São Paulo está organizado, o único segmento de

profissionais contemplado com “horário de trabalho coletivo” para a sua formação em serviço é o dos professores.⁶³

Tal realidade é reveladora quanto à compreensão dos papéis que cada segmento de trabalhadores ocupa dentro da escola. Se no discurso todos são proclamados como educadores, na prática, a ausência de políticas que garantam um processo de formação para os funcionários que são denominados “quadro de apoio à educação” elucidam a ambigüidade do próprio sistema quanto ao tratamento, à formação e às condições de trabalho desses sujeitos no interior da escola.

Na prática, esses sujeitos continuam relegados a uma compreensão medíocre da educação, calcada no senso comum da sociedade sobre o papel da escola e de uma cultura escolar arcaica, ultrapassada e envelhecida (CORTELLA, 2001), adquirida e reiterada ao longo dos anos de sua própria permanência na escola de educação básica.

A essa altura da construção da escola de ensino fundamental, se se deseja a sua vivência democrática e solidária e a transformação de suas relações autoritárias e hierarquizadas, deve-se insistir na inclusão desses segmentos, até então marginalizados dentro da própria instituição escolar, e discutir caminhos para a sua formação e integração ao trabalho pedagógico que a escola deve desenvolver.

a) O processo de formação dos educadores entrevistados

Uma das questões cruciais para que se argumente sobre a importância do horário de trabalho coletivo na escola diz respeito justamente ao papel que esse horário deve cumprir tendo em vista o processo contínuo de formação profissional do educador.

Para ter dimensão dessa importância, faz-se necessário, num primeiro momento, indagar sobre o processo de formação inicial dos educadores que hoje trabalham na escola pública, pois só tendo a dimensão dessa formação é que se pode planejar um trabalho que responda às necessidades desse educador escolar.

⁶³ Os empecilhos existentes para que todos os educadores possam participar desses horários de trabalho coletivos já foram abordados no capítulo três deste trabalho.

Ao longo de todo este estudo procurou-se argumentar sobre a importância de se construir uma escola cujas relações entre os sujeitos fossem calcadas no respeito, na dignidade humana, no diálogo e na cooperação. Esse tipo de relação no contexto da escola só é possível de ser alcançado se se tem como concepção um processo democrático de educação das novas gerações, dando-lhes condições não só de ter acesso às informações, mas a todos os processos de formação de sua condição de sujeito humano-histórico. Acredita-se, pois, que para além do discurso de uma escola democrática, preocupada com a formação do cidadão, deve-se ter uma escola ocupada em transformar as suas práticas, em tempos e espaços de vivência autônoma, cidadã e democrática.

Para tanto, o processo de formação contínua do educador deve estar voltado para o desenvolvimento dos conhecimentos, das habilidades e de atitudes que favoreçam a construção desse tipo de escola.

As questões que se apresentam, então, são: 1) Será que no seu processo de formação, na sua vida como aluno, os sujeitos que hoje atuam como educadores tiveram acesso aos conhecimentos necessários para a construção dessa escola que se quer democrática? 2) Será que durante a sua experiência escolar vivenciaram relações democráticas dentro da escola que lhes configurassem um referencial para a sua prática atual?

Por meio das entrevistas com os educadores escolares buscaram-se informações sobre o seu processo de formação e o significado desse processo para a prática dos educadores como profissionais da escola pública atualmente. A percepção que cada educador tem sobre o seu próprio processo de formação já evidencia os olhares mais críticos e os olhares mais conformativos com as práticas da escola.

O professor Douglas, por exemplo, se lembra de quão “tradicional”⁶⁴ foi a sua formação:

“Na minha formação foi sempre muitíssimo tradicional. Aquele, realmente, do professor na sala de aula ele manda e você obedece. [...] Quando eu cheguei no Ensino Médio eu tive alguns professores, professores terríveis [...] Vou dar um exemplo pra você. Eu tinha dois professores assim que eram exigentíssimos, né.

⁶⁴ Mantenho a expressão tradicional entre aspas para denotar o seu caráter negativo, de algo velho e ultrapassado. O uso de tal expressão no contexto apresentado difere do sentido atribuído a ele por Cortella (2001).

Eu tive francês durante muito tempo na escola. Francês e inglês. Eu tinha um professor de francês, não me lembro mais o nome dele. Coisa ruim a gente deleta rápido, né. Só fica coisa boa. O cara chegava, ele tinha um livrinho, ele entrava na sala de aula, sentava-se à mesa, “abra o livro na página tal” e começava a ler em francês e a gente tinha que acompanhar, “agora repitam” [...] Era extremamente exigente, não permitia que você respirasse, olhasse pro lado, você tinha que ficar sentado certinho. Isso acabou criando... e na hora das notas ele era implacável, uma vírgula ele descontava, as notas eram baixíssimas, apesar de você estudar, estudar. Não era como hoje, que o pessoal não estuda. A gente saía duma escola pública, ia pra casa e estudava seis horas por dia pro dia seguinte estar lá, né. [...] Você repetia numa matéria por meio ponto, você fazia o ano todo de novo, né. Era até vergonhoso, humilhante você repetir de ano. Tinha toda uma pressão em volta. E esse professor era assim. Ele era extremamente exigente, ele era um carrasco, se você chegava atrasado, você não entrava na sala de aula, não podia entrar nem com uma desculpa do que tinha acontecido, com um bilhete da mãe ele não permitia. Ele era extremamente exigente, muitíssimo exigente a ponto de criar uma antipatia muito grande por ele. Ele era grosso nas respostas, não tinha conversa, diálogo com o aluno. Então isso acabou distanciando.” (Professor Douglas)

As lembranças do professor Douglas sobre a sua experiência como aluno não condizem com a de uma escola democrática, na qual o educador dialoga com o educando e coopera com ele no seu processo de aprendizagem.

Mas como se vê na fala do professor, a experiência foi tão negativa que a sua memória não é capaz de lembrar sequer o nome do professor, no entanto, guarda perfeitamente as situações de opressão vividas em sala de aula.

No contexto geral da escola, o professor Douglas também não se recorda de instrumentos significativos de participação discente. As decisões dentro da escola não passavam pela discussão com os educandos, dependendo estes da interseção dos professores mais abertos ao diálogo para que questões muito contrárias aos alunos fossem melhor consideradas.

O professor se lembra que em meio ao “tradicionalismo”, havia professores que esboçavam certo respeito pelos educandos. Não se tratava de um rompimento com o modelo de educação da época, mas em todo caso, eram canais de comunicação que se abriam entre professores e alunos e que deixaram, para esse professor, sinais de uma experiência escolar mais positiva:

“Alguns professores acabaram mostrando uma luz e não foram de matemática⁶⁵. Foi de Português. Nessa época, década de 70, eu era muito envolvido com música, rock, essas coisas e nós formamos um conjunto na escola, um grupo de rock, de pop. A gente tocava todos os tipos de música pra participar dos festivais da canção que tinham nas escolas. Essa professora gostou muito da nossa criatividade porque a gente não trabalhava só com um tipo de música [...] A gente pegava uma poesia e musicava essa poesia e ela gostou da idéia da poesia e pedia pra gente... dava pra gente aqueles caras chatíssimos que tinham, aquelas coisas horríveis, intragáveis, difíceis de ler... Quando você é estudante fica difícil de ler. Hoje você tenta ler. Ela pegava esses poemas e dava pra gente [...]” (Professor Douglas)

Para Douglas, a relação que esses professores mantinham com os alunos à época se aproxima da relação que ele, como professor, tenta estabelecer com os seus alunos atualmente: “podem chamar pelo nome, podem falar o que quiser, podem criticar o que estou fazendo, a gente conversa, dialoga, tem todo esse tipo de relação.”

Todavia, o próprio professor reconhece que na sua história profissional foi difícil construir um tipo de relação menos autoritária, pois isso significava romper com o modelo dominante de formação que teve ao longo de toda a sua vida educacional e reconhece, inclusive, que na relação com os seus colegas, nas discussões que se estabelecem, ele procura, em determinadas situações, impor a sua opinião:

“Eu fui treinado pra mandar, ser autoritário. No meu processo de escola porque eu era de uma escola tradicional, então tinha o professor que mandava e eu fazia, então já estava sendo treinado pra ser um mandador. Depois, eu fiz o exército, fiz o CPOR⁶⁶, fui treinado pra ser um Oficial do Exército, novamente eu comecei a tomar decisões e a tomar responsabilidades sobre um grupo, mandando, né, faz isso, faz aquilo. Posteriormente na engenharia, eu comandeí equipes com duzentos, trezentos homens numa obra então eu tinha que ter autoridade e mandar. Então a minha vida toda foi treinada pra ser uma autoridade. E agora aqui... eu ouço muito, eu discuto muito, etc. Eu acabo até impondo um pouco a minha opinião (risadas) sem querer, querendo, sei lá. De alguma forma eu tento colocar a minha opinião. Mas é difícil. Tem debates interessantes aqui. [...] Isso pra mim é democracia. Aprender a ouvir os outros, a respeitar a opinião dos outros, coisa que durante essas duas fases eu não podia ter esse tipo de aceitação, eu tinha que realmente decidir pela minha autoridade.” (Professor Douglas)

⁶⁵ Douglas é professor de Matemática e por isso faz questão de ressaltar que os professores que lhe foram significativos quanto às possibilidades de diálogo não foram os da disciplina que escolheu para lecionar.

⁶⁶ Centro de Preparação de Oficiais da Reserva (CPOR)

A vivência escolar extremamente autoritária apontada pelo professor Douglas conduz à reflexão sobre o seu significado diante da questão da efetivação do trabalho coletivo na escola, pois, mesmo que o educador se disponha a trabalhar coletivamente, se não se empreende um processo profundo de formação contínua em serviço, no qual o educador seja chamado a refletir constantemente sobre as suas práticas e revê-las, tem-se a possibilidade de que o seu trabalho educativo acene para as contradições, para a perpetuação de relações autoritárias que foram aprendidas e apreendidas nos primeiros anos de sua socialização.

De acordo com Berger & Luckmann (1983), “a socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade.” (p. 175) É durante o período da socialização primária que os sujeitos constroem os seus alicerces de valores, princípios, habilidades sobre os quais vai-se acrescentando novas informações, conhecimentos, valores e habilidades.

Para a antropologia, a socialização primária é aquela que ocorre no seio da família, designando-se como socialização secundária todas as outras experiências dos sujeitos que ocorrem fora desse espaço (escola, trabalho, igreja, grupos de amigos, etc.). Todavia, deve-se considerar que no campo da psicologia aceita-se que todo o processo de formação biopsíquica do sujeito se completa por volta dos 11 ou 12 anos, o que possibilita a compreensão de que o processo de socialização primária poderia ser estendido até mais ou menos essa idade, envolvendo, pois, nesse percurso, a inserção da criança na escola, inclusive já no Ensino Fundamental, o que revela o papel central dos primeiros anos de escolarização dos sujeitos.

De acordo com os autores citados, a socialização primária não está restrita ao aprendizado puramente cognoscitivo: “ocorre em circunstâncias carregadas de alto grau de emoção. [...] a interiorização só se realiza quando há identificação. A criança absorve os papéis e as atitudes dos outros significativos, isto é, interioriza-os, tornando-os seus.” (BERGER & LUCKMANN, 1983, p. 176)

A partir disso, pode-se compreender as dificuldades salientadas pelo professor Douglas quando este afirma que diante de um processo tão autoritário de escolarização, teve que aprender a construir um novo tipo de relação com os

alunos e com os seus colegas de trabalho na escola e que mesmo assim, ainda se depara com situações em que tenta “impor a sua opinião”.

Pode-se afirmar que esse “aprender” a que o professor se refere insere-se no processo de sua socialização secundária, que diz respeito ao “processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade.” (BERGER & LUCKMANN, 1983, p. 175)

Nesse processo, diferentemente do que acontece na socialização primária, em que o indivíduo interioriza o mundo à sua volta como único existente e não como um dentre os muitos mundos possíveis, o indivíduo já tem maiores possibilidades de arbitrar sobre aquilo que lhe serve e aquilo que não lhe diz respeito. Todavia, mesmo esse arbítrio encontra-se arraigado aos primeiros princípios construídos no início de sua vida.

Desse modo, a possibilidade de se construir novas perspectivas quanto aos valores, princípios, crenças, que fundamentam qualquer atitude dos sujeitos, mesmo depois de adultos, depende, na socialização secundária, de uma vivência que possibilite desorganizar as certezas que estavam arraigadas no sujeito para organizá-las a partir de novos princípios. No caso da escola, esse seria o papel da formação em serviço do educador escolar.

Portanto, é possível transformar a realidade subjetiva dos indivíduos, mesmo porque toda a vida humana é constituída por uma aprendizagem contínua que se dá nos diferentes espaços a que os sujeitos têm acesso e a partir das relações que se estabelecem nos grupos dos quais fazem parte.

Deve-se considerar, no entanto, que nesse processo de transformação da realidade subjetiva dos sujeitos há diferenças quanto ao grau de transformação a que se consegue chegar. Também é importante ter em conta a fecundidade dos processos primários da socialização dos sujeitos bem como a participação em ambientes e grupos que lhe sejam efetivamente significativos para que tal transformação se dê, do contrário, perpetuam-se os elementos da socialização primária.

As lembranças da professora Sônia e do professor Everson, apesar de não serem tão contundentes quanto ao aspecto autoritário de seus professores, também revelam a formação nos quadros de uma escola em que o diálogo com os educadores era algo que dependia muito mais da postura individual de cada

professor do que de uma ação deliberada da instituição para a constituição de uma escola democrática no seu conjunto.

O professor Everson se lembra ainda que a experiência mais negativa de escola foi quando entrou para a “primeira série” do Ensino Primário, após ter saído de uma escola de educação infantil que, segundo ele, era “muito lúdica”:

“Eu tinha sete anos na primeira série, né. Eu tinha uma professora do pré tão legal e aí eu peguei essa mulher e eu lembro que eu não sabia escrever BOI. Essa mulher fez um escândalo. Olha só, eu tinha sete anos e nunca esqueci. Mas ela me amedrontou de uma tal forma que aí eu não queria mais ir pra escola. Aí minha mãe precisou me levar, e eu chorava. Aí minha mãe me deixava lá e eu chegava em casa antes dela. Nossa, aquela mulher me amedrontou demais quando eu era criança [...] Ela não tinha muita paciência não. Ela não se dava bem com as minhas imitações de escrita. Eu lembro disso, que nem com o BOI. Eu não tinha visto isso no pré. O meu pré era muito lúdico, eu lembro... era de unir, de ficar ligando as coisas. E aí eu caí numa classe de primeira que eles já estavam mais alfabetizados que eu. Foi meio sofrido ali. Aí eu lembro que eu acabei sendo mudado de classe e aí eu peguei uma professora que foi uma simpatia a primeira vista [...] foi um contraponto. Aí com ela eu fui muito bem, eu lembro.” (Professor Everson)

Mais uma vez, a questão do autoritarismo aparece na memória do professor como um aspecto que marcou a sua experiência escolar de forma negativa. Como contraponto, aparece a imagem positiva do professor que facilitava o diálogo com os alunos e que além disso era capaz de transformar as suas aulas em circunstâncias prazerosas de aprendizagem

O diretor Wesley, por sua vez, lembra-se de uma vivência escolar bastante prazerosa. Diz ter sido um bom aluno, reconhecido pelos seus professores, mas, ao mesmo tempo, não foi um aluno quieto, manifestando sempre o seu caráter extrovertido sem que isso se configurasse como um problema dentro da escola:

“Eu sempre fui muito respeitado pelos meus professores e eu enquanto aluno, eu sempre fui um cara brincalhão em sala de aula, mas que adora sentar na primeira carteira, sempre sentei na primeira carteira. Eu percebia que os professores reconheciam em mim que eu sabia a hora que eu podia conversar, a hora que eu podia brincar, a hora que eu podia fazer palhaçada, mas eu sabia a hora que eu tinha que me dedicar, que aquele era um momento sério que tinha que ter silêncio e atenção na sala de aula. Eu percebia que os professores valorizavam isso muito em mim. Eu sabia perceber quando eu estava estrapalando. Eu era muito feliz, eu acho, até por reconhecer isso nos meus professores. E por eu também ser um bom aluno, pelo menos eu acho que eu era um bom aluno, os professores também não têm muitos problemas com os bons alunos, na maioria das vezes, principalmente quando a pessoa é um bom professor.” (Diretor Wesley)

Quanto à existência de mecanismos de participação por parte dos alunos no interior da escola, também os professores Everson e Sônia, assim como a coordenadora Valéria, não se recordam de nenhuma experiência mais significativa. O professor Everson chega a afirmar que na escola onde estudou o Ensino Médio tinha um grêmio, mas que esse não era efetivamente representativo dos alunos e que as “chapas” só se apresentavam aos demais por ocasião das eleições da agremiação.

O único dos entrevistados que revelou ter vivenciado na escola uma experiência mais participativa foi o diretor Wesley. A passagem pela escola básica é lembrada com muito entusiasmo pelo atual diretor da Emef Oscarito, como algo que foi realmente significativo e importante em sua vida:

“Assim como na maioria das famílias, até na maioria das famílias dos nossos alunos aqui, eu sempre tive muito incentivo por parte dos meus pais, que filho tinha que estudar, que a escola garantia um futuro melhor. Na realidade foi isso que ficou muito forte na minha educação. Eu sempre tive muito prazer de estar dentro de uma escola. A escola pra mim sempre foi um dos lugares mais feliz da minha vida, quando criança, quando adolescente. Eu sempre me identifiquei muito com a escola. Eu era sempre uma pessoa muito envolvida com o grêmio das escolas onde eu fui estudando, que não foram muitas. Eu fiquei até a sétima série em uma, fiz a oitava série numa outra, à noite pra poder trabalhar e o Ensino Médio numa terceira. Em todas elas eu sempre fui muito envolvido com tudo o que estava acontecendo.” (Diretor Wesley)

Na diversidade que se apresenta dos processos de formação da educação básica desses educadores, o que fica marcada é a forte lembrança sobre a postura daqueles que foram seus professores, desde os mais autoritários, até aqueles que procuraram se aproximar dos alunos, dando-lhes alguma possibilidade de vivenciar a educação escolar de forma mais aprazível ou, no mínimo, menos sofrível.

Assim, quando Gimeno Sacristán (1999) afirma que “as pessoas não costumam guiar suas vidas pela ciência, mas por outras formas de conhecimento, e essa bagagem não pode ser depreciada quando queremos entender a educação e seus agentes” (p. 59), parece ficar claro que os educadores da escola pesquisada têm em suas memórias, de forma muito mais marcante, os elementos que constituíram as relações humanas dentro das escolas nas quais foram alunos do que propriamente os conhecimentos científicos, objetivos que essas mesmas

escolas tentaram lhes transmitir. Mesmo quando se faz menção ao “conteúdo”⁶⁷, este vem carregado de significado a partir das relações que se empreenderam no processo de sua transmissão.

No tocante ao processo de formação inicial para o exercício da profissão, os educadores entrevistados tiveram percursos bem distintos. O professor Douglas fez o curso de engenharia civil, área em que atuou por 18 anos. Só então decidiu-se por fazer um curso de complementação que lhe habilitava para o exercício da profissão docente na área de Matemática.

Lembra-se que durante o curso realizado leu e discutiu textos de autores como “Vygotsky, Paulo Freire e Libâneo”, que apresentavam uma visão “mais democrática sobre a educação”. Diz que, para ele, as questões de uma educação democrática têm-se apresentado no seu cotidiano de modo bastante concreto, na relação que estabelece com os alunos e na discussão ampla que tem com os alunos e os seus colegas de trabalho. Mas o professor faz questão de salientar que isso se deu como um aprendizado difícil para ele, devido aos motivos que já foram expostos acima.

O professor Everson, por sua vez, logo que concluiu o Ensino Médio deu início ao seu curso superior na área de Línguas. Faz referências à boa formação que teve, principalmente no tocante ao aprendizado da Língua Portuguesa. Por outro lado, afirma que as questões mais “específicas” do funcionamento da escola, da questão da democracia na escola” não tiveram a mesma ênfase.

A professora Sônia teve um percurso escolar que conciliava trabalho numa área bem distinta da do magistério. Apesar de cursar o magistério, atuava no setor de contabilidade de uma empresa na cidade onde morava no estado da Paraíba. Só mais tarde, depois de casada, com filho e morando em São Paulo é que ela começou a lecionar. Foi no exercício da profissão na Emef Oscarito, por meio dos cursos de formação do projeto de valorização do educador que Sônia decidiu fazer um curso universitário na área de História. Apesar de formada nessa disciplina, continua exercendo a docência nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

A professora se lembra que no seu curso de magistério já havia uma fala no sentido de que era preciso tornar “as aulas mais gostosas” e de que “a aula não

⁶⁷ A expressão conteúdo nessa passagem do texto expressa o seu significado mais restrito de “disciplina ou matéria escolar”.

precisava ser uma coisa chata”, mas era algo cujo “caminho estava obscuro ainda”. Também não havia uma discussão sobre as questões de organização da escola calcados em princípios mais democráticos e de cooperação.

Já a coordenadora Valéria foi fazer o curso “normal” (magistério) porque na cidade onde vivia em Minas Gerais só havia duas opções: ou se formava para o magistério ou para a área de contabilidade e ela, então, optou pelo magistério.

Valéria afirma que logo que começou a fazer o curso percebeu que tinha grande afinidade com a área da educação e que essa era, de fato, a carreira que queria seguir.

Lembra-se de uma professora de didática que “tinha uma visão de educação muito interessante, que alimentava idéias de ousadia” e que influenciou muito o seu processo de formação bem como todo o seu percurso profissional.

Ao terminar o curso normal em Minas Gerais, Valéria mudou-se para São Paulo para dar prosseguimento aos seus estudos, foi quando deu início ao seu curso de Pedagogia. Já formada começou a lecionar em escolas particulares de São Paulo na educação infantil, no Ensino Fundamental e em cursos de magistério. Chegou ao cargo de Coordenadora Pedagógica em uma dessas escolas por onde passou por indicação de seus colegas de trabalho.

Juntamente com o papel de Coordenadora Pedagógica, Valéria também voltou-se para o trabalho de formação de educadores em nível superior. Foi por meio dessa última experiência que Valéria realizou seu curso de mestrado e que entrou em contato com os escritos de Paulo Freire, identificando-se muito com eles. Mais tarde, por intermédio de uma professora, Valéria chegou a conhecer Paulo Freire pessoalmente e a ser aluna dele.

Valéria afirma que busca fundamentar o seu trabalho nas idéias de liberdade, de autonomia, de respeito pelo educando semeadas e difundidas por Paulo Freire. Diz a coordenadora que para ela a escola precisa ser um lugar de respeito e de convivência prazerosa, senão, a educação não faz sentido.

A questão da formação do educador aparece na fala da Coordenadora como sendo de extrema relevância.:

“Puxa, eu estava trabalhando num curso pra formar educador, não podia ser, não pode ser de qualquer jeito. Eu tenho muita preocupação com isso: de ser uma

professora de curso de formação de educador, cursos regulares. Essa é uma questão que eu abraço mesmo, que eu ficou muito preocupada quando eu não encontro um ambiente ou eu não encontro um grupo de alunos assim que não tem noção da seriedade que é. Eu sou uma professora muito polêmica porque eu cutuco mesmo, se eu percebo que tem aluno que está passando pelo curso... eu começo a cutucar, não no sentido de ficar pegando no pé, abaixando nota, frequência, essas coisas, mas de colocar questionamentos, eu sei que eu incomodo. Alguns ex-alunos meus sempre me dão esse retorno. Ficam comentando da dificuldade do trabalho na sala com alguns colegas e eles sempre colocam ‘é que você incomoda muito’. Eu não me importo, podem falar pra mim que eu incomodo bastante e eu vou sempre incomodar. E como coordenadora também eu incomodo muito. Eu acho que eu sou uma pessoa muito polêmica. Ao mesmo tempo que eu sou muito parceira, muito companheira, que eu me envolvo muito, me dedico... mas se tem que colocar uma questão forte, eu coloco, mesmo que me vejam como bruxa, mas eu coloco.”

O diretor Wesley, ao término do Ensino Médio, cursou Ciência com Licenciatura Curta e depois Matemática. Mais tarde, já lecionando em escolas públicas da rede municipal e da rede estadual de São Paulo fez o curso de Pedagogia. Lembra-se que durante a sua formação no curso de Pedagogia já se falava em gestão democrática, em participação das pessoas que fazem parte da escola nos seus processos de decisão.

Lecionando nas escolas públicas, Wesley teve oportunidades de vivenciar administrações mais autoritárias e outras mais democráticas, assim como experiências de diretores que se ausentavam muito da escola e outros que eram extremamente presentes no seu cotidiano. Juntando, pois, o seu processo de formação inicial com a sua experiência profissional, Wesley foi construindo o seu próprio repertório sobre o que seria importante na condução de uma escola. Uma das experiências positivas de que se lembra foi a de uma escola em que a direção procurava desenvolver o trabalho decidindo sobre ele juntamente com as pessoas da unidade escolar:

“A Isaura [...] aprendi muitas coisas com ela. Foi aí que eu aprendi com ela a questão de como a gente deve valorizar a participação das pessoas no Conselho e respeitar a opinião das pessoas e fazer com que o Conselho seja um órgão que as pessoas possam participar de verdade e valorizar esse órgão dentro da escola.”
(Diretor Wesley)

Na contramão dessa vivência, o diretor da Emef Oscarito cita dois exemplos que lhe servem como parâmetro na sua busca de “ser diferente”, de não “cometer os mesmos erros”:

“A partir daí, eu tive duas outras [diretoras], que são essas que eu falei ‘eu não vou ser pior do que elas’ (risos). São pessoas ausentes, que no fundo no fundo, estavam sempre trancadas nas suas salas, pra gente ter acesso a elas era sempre muito difícil, enfim. Muitas vezes ficavam escondidas em cursos fora da escola e eu acho que, no fundo no fundo, era mesmo pra ficar fora da escola. E a outra, ela ainda é até diretora do nosso pedaço. A escola era a casa dela. Não que a gente não tenha que ter o carinho que a gente tem pela casa da gente, tem. Mas era o lado negativo: aqui é a minha casa, aqui eu mando e o que eu falo é o que tem que ser feito e não é bem assim que as coisas têm que acontecer. Nem sempre o que eu penso é o melhor. O grupo pensando junto erra menos. Eu sempre acreditei nisso. Acho que desde a época que eu conheci a Isaura e a Ivete eu comecei a aprender esse tipo de coisa.” (Diretor Wesley)

A apreensão dos processos de formação dos atuais educadores da escola pública municipal, mais especificamente da Emef Oscarito, remete à compreensão de que a “explicação da ação dos professores sobre aquilo que ocorre na educação graças a eles, exige o entendimento da interação entre o sujeito e o contexto, sendo que o agente participa com suas crenças, seus motivos, sua bagagem de experiência e com toda a sua biografia, em geral” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 63-64) que são construídas na escola na qual atuam, mas também antes e fora dela.

Deve-se considerar que a escola da qual se faz parte como educador pode se tornar um espaço de vivência significativa, capaz de atribuir sentido às práticas dos sujeitos que nela atuam. Porém, para que isso ocorra, faz-se necessário dispor de uma “estrutura efetiva de plausibilidade, isto é, de uma base social que sirva de ‘laboratório’ da transformação. Esta estrutura de plausibilidade será oferecida ao indivíduo pelos outros significativos com os quais deve estabelecer forte identificação afetiva.” (BERGER & LUCKMANN, 1983, p. 208-209)

Fazer com que a escola atual se constitua nesse “laboratório” é o desafio que se coloca para o grupo de educadores que nela atua em conjunto com os seus usuários, tendo em vista que a superação das limitações e das contradições de cada um tem maiores possibilidades de superação no contexto de sua exposição e discussão e na reconstrução permanente do trabalho que se desenvolve.

Além disso, há um papel que cabe ao Estado, no tocante à discussão ampla sobre as funções da escola e a reformulação das estruturas do sistema escolar para que tais funções possam de fato ser assumidas pela escola pública. Uma escola

democrática não se constituirá de fato se as suas estruturas e os modelos de relação nela vigentes não forem democratizados.

b) A formação como parte do projeto pedagógico da escola

Recuperemos o direito à Educação Básica universal para além de “toda criança na escola”, se recuperarmos a centralidade das relações entre educadores e educandos, entre infância e pedagogos. Colocando seu ofício de mestre no centro da reflexão teórica e das políticas educativas. Colocando os conteúdos e os métodos, a gestão e a escola como mediadores desta relação pessoal e social. Como meios. Deixando de ver os professores(as) como recursos e recuperando sua condição de sujeitos da ação educativa junto com os educandos. (ARROYO, **Ofício de mestre**, 2000, p. 10)

A questão da formação do educador na escola pesquisada tem relação com o projeto pedagógico. Essa relação evidencia-se pela forma como o horário de trabalho coletivo dos professores é organizado e conduzido propiciando leituras e discussões de temas que dizem respeito ao cotidiano da escola, às relações pedagógicas estabelecidas entre os sujeitos que educam e aprendem; pela ênfase que se coloca sobre a importância de respeitar o educando, o seu saber, assim como sobre a necessidade de profissionalismo do educador, de seu estudo e preparo permanentes, do crescimento de sua consciência política e da sua responsabilidade social.

O horário de trabalho coletivo dos professores nessa escola também se apresenta como um momento importante para discutir questões do seu cotidiano e dar andamento e tratamento mais minucioso aos projetos educativos de ação (PEA) que a escola desenvolve.

A clareza da importância do trabalho realizado nesses momentos é revelada nas declarações da professora Sônia:

“É fundamental para o trabalho que a escola desenvolve. Por exemplo, o projeto aniversário. Sem a JEI ia ficar completamente complicado, porque é lá que a gente se encontra pra fazer todo o planejamento, todos os combinados, toda a avaliação mesmo do que está dando certo e do que não está dando certo. O horário de JEI é o único horário que todo mundo se senta pra conversar, pra falar. Alguns dias mais, outros dias menos.” (Professora Sônia)

Entretanto, há discordâncias quanto ao significado dos horários de trabalho coletivo no seu formato atual, tal como aparece na fala do professor Douglas, quando este afirma que devido às suas experiências fora da escola, às possibilidades que têm de discutir as questões educacionais com outros grupos de professores em outros espaços (cursos, sindicato e outras escolas em que lecionou ou ainda leciona), não considera o horário de trabalho coletivo como um elemento determinante para a sua prática. O mesmo professor também questiona a forma de conduzir o trabalho. Há questionamentos pontuais sobre o desenrolar de alguns encontros:

“Muitas vezes, nesse espaço, o que houve foi uma distorção. De repente veio um coordenador que te obrigava a ficar sentado lendo um texto que não falava nada com nada, que não tinha nenhuma relação com a realidade da gente e isso acabou aborrecendo um pouco [...] Teve momentos em que essas discussões aqui são um porre mesmo, horríveis, doses pra mamute. Tem momentos em que são fantásticas, são alegres, traz muita coisa interessante, a JEI coletiva. Mas tem dia que isso aqui está insuportável. A gente participa porque tem que participar porque o assunto é muito repetitivo ou é óbvio demais, alguma coisa acontece... Às vezes já vem com uma idéia feita, uma idéia pronta e nós, aqui dentro das reuniões de JEI acabamos fornecendo idéias e aí as idéias vão e voltam, vão e voltam e fica do jeito que foi apresentado.” (Professor Douglas)

Mas mesmo ao esboçar questionamentos sobre o formato atual do horário de trabalho coletivo, o professor Douglas não concorda com a sua extinção, pois o considera como um momento que o professor tem para “fazer leituras, pesquisas, discutir questões da sala de aula” dentro da própria escola.

Outro professor entrevistado faz questão de salientar a importância desse tempo e espaço de trabalho coletivo na escola, inclusive, pelo contraponto com o modelo existente na rede estadual paulista, na forma de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), que se resume, muitas vezes, a um momento de transmissão de recados e informes ou que limita o processo de discussão dos textos propostos para leitura e reflexão do professor em virtude do pouco tempo destinado à referida formação:

“Tem diferença gritante, principalmente com relação ao coletivo, esse coletivo mais formal aqui. No Estado é só burocrático, não é inteligente. São textos cansativos, que não trazem nada de novo e é só texto. Não tem nada assim que coloque alguma atividade da gente. A HTPC do Estado coloca o professor muito passivo, você não interage com ele. São textos que falam de uma coisa pedagógica

que você nem concorda [...] de uma linha que o professor tem que se encaixar naquele quadro.” (Professor Everson)

A coordenadora pedagógica Valéria, por sua vez, tem uma visão crítica sobre o formato atual da Jornada Especial Integral (JEI), pois para ela, a jornada, tal qual está configurada hoje, perdeu, em muitos aspectos, o sentido de sua proposta original de possibilitar aos professores da escola que se reunissem com o seu grupo de trabalho.

A configuração da Jornada Especial Integral, permitindo que se tenha um grande número de grupos de professores e que estes possam optar por horários de coletivos que não são necessariamente seguidos do seu período de aula, de modo que o professor possa sair da escola para lecionar em outra unidade e depois retornar somente para o cumprimento da hora de trabalho coletivo, acaba por ser mais cômodo para atender os problemas de acúmulo de cargos dos professores do que propriamente atender às necessidades da efetivação de um trabalho integrado da própria escola na medida em que limita a discussão de questões que são mais específicas da realidade vivida nos turnos de trabalho dos professores.

A busca dessa adequação se deve a uma dificuldade criada pelo próprio sistema de ensino que, pela não valorização do profissional, o obriga à dupla ou tripla jornada de trabalho, acomodando, pois, os horários do trabalho coletivo à necessidade dos professores, como medida paliativa diante da sua omissão no processo de resolução das questões mais sérias que estão por trás dessa situação.

No entanto, apesar das dificuldades existentes para a sua efetivação e das divergências quanto ao entendimento do encaminhamento dos trabalhos no horário coletivo dos professores, há certo consenso no que diz respeito ao grau de aproveitamento dos encontros, no seu conjunto, para o trabalho realizado na unidade escolar, principalmente no tocante ao andamento dos projetos da escola.

O grupo de professores da Emef Oscarito reconhece que apesar das dificuldades, há uma situação de trabalho na escola que a diferencia de outras unidades escolares que se encontram, inclusive, ao seu redor e que o formato de trabalho alcançado na Emef Oscarito é fruto de vários anos de investimento dos próprios educadores e, principalmente, da equipe de coordenação pedagógica da escola. Para eles, a permanência da equipe técnica da escola e o diálogo construído

entre os seus membros ao longo dos anos contribui para a existência de um clima de segurança e estabilidade necessário ao desenvolvimento do trabalho.

Todavia, a coordenadora Valéria reconhece que as condições e horários de trabalho da equipe técnica não são os mais favoráveis para o estabelecimento de um horário comum de trabalho que possibilite a constituição dessa equipe como um grupo de trabalho:

“O ideal seria que a gente tivesse um horário comum, que a gente pudesse sentar, pelo menos toda semana, se constituir como grupo. Mas a gente não consegue por conta dessas jornadas loucas. A hora que um chega, o outro está indo embora. Agora quando precisa mesmo, a gente dá um jeito de sentar mesmo e de conversar. A gente tem alguns hábitos que a gente foi criando. Por exemplo, reunião pedagógica. Mesmo que eu decida com a Juliana, olha vamos fazer desse jeito, tal. Ou nós duas ou uma de nós, a gente senta com o Wesley, discute com ele, com a Mônica. Está informado, está sabendo. Ele participa das reuniões pedagógicas.” (Coordenadora Valéria)

Mesmo assim, a permanência da equipe técnica e o nível de coerência das suas ações refletem-se no trabalho de formação dos educadores uma vez que eles podem ver mais claramente o processo do seu trabalho, tendo maiores oportunidades de discutir com o grupo as suas incertezas e dificuldades e de dividir com ele as suas experiências bem-sucedidas.

Isso parece acontecer com maior “naturalidade” entre aqueles que já fazem parte do grupo-escola há mais tempo, o que lhes garante uma relação de cumplicidade maior no âmbito do trabalho. É nesse ponto que se pode considerar que a questão da subjetividade e da formação de uma identidade coletiva depende, em grande medida, no processo de formação do educador, da sua permanência no grupo-escola e dos meios pelos quais vai-se estabelecendo a integração desse grupo. A professora Sônia assim se pronuncia a esse respeito, valorizando o horário de trabalho coletivo também no tocante à formação dos vínculos entre os professores: “alguns dias podem parecer que não sejam produtivos, mas é justamente nesse conversar todo mundo junto é que a gente vai ficando mais a vontade pra falar.”

O horário de trabalho coletivo que compõe a jornada de trabalho do professor, principalmente a Jornada Especial Integral (JEI), revela-se importante na medida em que possibilita um diálogo maior entre os membros do grupo, não só

no tratamento de questões estritamente profissionais, mas inclusive de cunho pessoal, o que garante o estabelecimento de vínculos de confiança e coleguismo necessários à construção de um trabalho coletivo fundamentado na cooperação e na solidariedade.

Assim, do mesmo modo em que o aprendizado do trabalho coletivo depende de um esforço regrado, contínuo, articulado, com propósitos objetivos, ele não pode e nem deve ficar na objetividade absoluta, pois se assim se configurar, os vínculos que se firmam entre os sujeitos se caracterizam por uma fragilidade que lhe faz quebrar facilmente à vista de qualquer dificuldade maior.

A questão da subjetividade, pois, tem uma dimensão importante na formação dos vínculos entre os sujeitos uma vez que é pelo conhecer o outro e um pouco da sua vida e da sua experiência que cada um vai-se reconhecendo e aprendendo um pouco mais sobre si mesmo, inclusive sobre perspectivas diferentes. O trabalho de formação do educador deve ter em conta esse aspecto se pretende de fato fortalecer as relações de solidariedade, cooperação que são pressupostos básicos de um trabalho coletivo na escola.

Na escola pesquisada há uma preocupação com relação a esse caráter mais subjetivo de formação do grupo de educadores. Ao iniciar do ano letivo de 2005, por exemplo, a coordenadora Valéria recuperou com os professores as suas lembranças do período em que foram alunos, o seu processo de formação inicial de educadores e o motivo de cada um do grupo para estar na área educacional.

Ao fazer isso, a coordenadora favoreceu não só um caráter objetivo do planejamento do trabalho de formação com os educadores, na medida em que coletou informações importantes sobre os caminhos percorridos pelo grupo para melhor atender as necessidades da continuidade de sua formação, mas, inclusive, propiciou um momento de conhecimento mútuo das histórias de vida dos educadores.

A construção desses vínculos, no entanto, são construídos ao longo do tempo, o que pressupõe a possibilidade de os sujeitos continuarem juntos, refletindo, discutindo, trocando idéias e informações por um período que não seja restrito a um ou dois anos letivos. A existência dos horários de trabalho coletivo na rede municipal paulistana desde a administração de Luíza Erundina (PT), mesmo

que sofrendo alterações em governos posteriores, favoreceu, nesse sentido, a constituição desses vínculos. O professor Anderson diz a esse respeito:

“A maior parte do período que eu trabalhei como professor, eu trabalhei no Estado. E como ACT, você pingava em duzentas escolas diferentes a cada ano. Quando eu entrei aqui na prefeitura, e eu escolhi aqui e digo que foi uma ótima escolha, mas eu nem sabia onde eu estava entrando... ‘Nossa, quer dizer que você tem oito horas aula que você pode estar na escola desenvolvendo algum tipo de pesquisa?’ Eu adoro ler, adoro enfim estar achando alguns elementos que a gente possa agregar ao trabalho da gente e mesmo poder constituir a nossa segurança em relação ao que a gente fala [...] Eu não sei mais como olhar pra época em que eu trabalhava no Estado e você tinha 3 HTPs quando você tinha 30 aulas. Eu não sei como é possível você sentar e olhar pro seu colega... e aí a coisa estrapola o você concordar ou não concordar porque com o que você concorda você aprende, a afinidade eletiva com os microgrupos que vão surgindo, mas com quem discorda de você, você também aprende, no mínimo porque ele te impulsiona a buscar, a solidificar melhor as suas bases [...] A gente percebe que há diferenças, há pessoas que não estão nem aí pra utilização desse horário. Existem grupos que agem dessa forma. E a gente vê no retrato final da coisa, no retrato final da escola, como isso funciona numa escola em que as pessoas valorizam de alguma forma, e não precisam ser grandes entusiastas, existem graus que você pode se adequar a esse processo coletivo e que aí depende da história de cada um. Mas você percebe nos lugares que isso não é valorizado, de uma certa forma, não se tem como articular, a cara de uma e a cara de outra é completamente diferente. É um lugar onde eu chego, converso com outro professor... é uma conversa informal... [...] A gente começa a se entender, a gente começa a entender o que o colega pensa e o que a gente pode propor justamente porque tem esse período e não é assim de uma hora pra outra. Leva dois, três, quatro anos, pra você começar a valorizar isso. Não é da primeira vez. Pra mim também não foi no primeiro ano que eu comecei a achar isso interessante.”

É também pelo convívio, pela possibilidade de discutir com o grupo sobre o fazer pedagógico da escola que se conhece melhor as fragilidades e as necessidades de cada um para o enriquecimento de sua profissionalidade e, conseqüentemente, para a constituição de um trabalho escolar mais respaldado pela reflexão, pela indagação das práticas cristalizadas e pela proposição de novas experiências que sejam mais significativas tanto para os que ensinam quanto para os que aprendem.

Foi no processo de discussão com os professores, nos horários de trabalho coletivo e nas reuniões pedagógicas, que a necessidade de um projeto de formação do educador foi-se revelando prioritário. Um projeto de formação ainda mais amplo que aquele já desenvolvido dentro da própria escola, que envolvesse outros profissionais, também com experiência no Ensino Básico, com respeito pela Escola Pública e com experiência em formação de educadores, que pudessem

contribuir com a formação do professor e, conseqüentemente, com o andamento do projeto pedagógico e a educação do aluno.

Esta foi uma reivindicação que se fortaleceu entre os próprios educadores e que deu origem a um projeto de formação⁶⁸ que ultrapassou os muros da escola pesquisada, envolvendo outras unidades educacionais localizadas no seu entorno.

Tal projeto começou a tomar forma em 1997 quando um grupo de escolas municipais da região, que à época faziam parte do NAE 5 (hoje Coordenadoria de Educação de Campo Limpo), se reuniu para discutir sobre a qualidade do ensino e as possibilidades de atendimento, por parte da escola, das necessidades de desenvolvimento de seus alunos.

Diante dos problemas apontados pelos educadores (heterogeneidade no processo de formação inicial, insegurança no trato do pedagógico, desconhecimento de elementos básicos do processo de ensino e aprendizagem, condições precárias de trabalho, jornada de trabalho incompatível com a possibilidade de buscar formação em outros espaços e tempos distintos da escola, etc.) uma das possibilidades de começar a lidar com a situação existente e a enfrentá-la na busca de uma educação com mais qualidade para os usuários da escola foi a de investir no aperfeiçoamento dos educadores, em particular dos professores, para que eles pudessem construir uma relação de melhor auto-estima, desenvolver o trabalho com mais confiança em si mesmos e compromisso com a escola e os alunos.

Para a realização desse projeto a fonte de recurso utilizada foi a verba do Convênio entre a Prefeitura do Município de São Paulo e o Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (PMSP – FNDE). Tal verba, normalmente empregada na manutenção do prédio escolar e na aquisição de equipamentos e materiais, foi utilizada pelas escolas participantes do projeto também para pagar os profissionais que viriam a desenvolver o trabalho de formação com os professores e os materiais utilizados durante os cursos.

A organização de um grupo de escolas para a realização do projeto teve, a princípio, dois aspectos importantes. O primeiro, de garantir recursos financeiros à sua realização, pois as escolas isoladamente não dispunham de recursos

⁶⁸ Para conhecimento mais detalhado do projeto de formação do educador consultar GARCIA (2004).

financeiros suficientes para montar um projeto amplo de formação, que pudesse contar com profissionais para as diferentes áreas do conhecimento e que acompanhasse os professores das escolas ao longo do ano letivo em vários encontros.

O segundo, foi o de garantir a um maior número de professores que atuam em escolas próximas e que lidam com realidades bastante semelhantes a participação nos cursos oferecidos pelo projeto.

O projeto de formação do educador, envolvendo várias escolas, facilitando o diálogo e a troca de experiências, de certezas e dúvidas entre seus educadores e possibilitando o resgate das vivências desses mesmos educadores traz em si um aspecto político extremamente importante que vai de encontro à situação de isolamento que a maioria das escolas se encontra atualmente e que é exposto com propriedade por Célia Linhares (2001):

“Nas reformas educacionais, que atingem nossas escolas, uma das estratégias mais usadas é a de isolar o professor a cada instituição escolar, levando a uma experiência de fragmentação e de perda de suas memórias e narrativas profissionais, existenciais, institucionais e políticas. Não podemos esquecer que, isolados, perdemos a memória, por ser esta uma construção sempre histórica, coletiva. [...] Joga-se fora um mundo de experiências, insistindo-se em “reciclar” o professor, como se ele fosse um tipo de lixo, cujo reaproveitamento implicaria processá-lo sem vínculos, sem experiências, sem relações de interdependência que o constituem, compondo sua própria história.” (p. 163-164)

No primeiro ano de sua realização (1998), quatro escolas participaram do projeto de formação do educador, o que possibilitou a oferta de oito cursos aos professores: Leitura e Escrita, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Inglês, História e Geografia, Orientação Sexual, Movimento e Expressão Corporal.

No ano seguinte, mais quatro escolas integraram-se ao grupo inicial, o que possibilitou uma redução dos “custos” por escola e a inclusão de mais dois cursos para os educadores: Música e Dança e Filosofia para Crianças.

Em 2005 o projeto ofereceu aos educadores 16 cursos diferentes: Artes Plásticas; Filosofia; Leitura numa perspectiva multidisciplinar; Leitura e escrita nas séries iniciais do Ciclo I; Trabalho didático com os módulos de literatura para

o Ciclo I; Práticas de Registro no trabalho pedagógico; Matemática nas séries iniciais do Ciclo I; Trabalho em grupo na sala de aula; Trabalho interdisciplinar com projetos; História; Dança, expressão e comunicação; Informática para o Ciclo I; Informática para o Ciclo II; Música; Ciências; e, Gestão.

Como encerramento das atividades de cada ano realiza-se um grande Seminário Inter-Escolas que reúne todos os profissionais das escolas participantes do projeto. Nesses Seminários há sempre um profissional convidado que se dispõe a fazer uma palestra ou mesa redonda sobre um assunto que diz respeito às questões da educação na atualidade. Além disso, organizam-se oficinas, ministradas pelos próprios professores que participaram dos cursos e que passam a compartilhar, por meio de uma atividade ou exposição, as idéias centrais que permearam todo o trabalho realizado durante o ano.

Desde 2002 as escolas envolvidas no projeto se organizam para que as idéias discutidas nos diversos cursos sejam divulgadas por meio da publicação de uma revista pedagógica. Tal publicação traz entrevistas com pessoas estudiosas da área educacional, textos produzidos pelos próprios professores das escolas que participaram dos cursos de formação, textos e desenhos produzidos por alunos das escolas participantes do projeto e declarações de funcionários sobre o seu trabalho e a importância dos cursos para as atividades desenvolvidas nas escolas.

Os professores podem optar pelos cursos de seu interesse. Não há uma obrigatoriedade de que os professores vinculem os cursos que fazem à disciplina que ministram. Assim, por exemplo, um professor de Matemática não tem a obrigação de fazer o curso de Matemática. Entretanto, os professores acabam por optar pela realização de cursos que tenham algum vínculo com as disciplinas que lecionam.

A possibilidade de que se possa participar de mais de um curso faz com que os professores circulem pelas diferentes áreas, ampliando os seus conhecimentos para além da sua “especialidade”.⁶⁹

Essa possibilidade dá ao projeto um caráter peculiar que o diferencia da maioria dos cursos que são oferecidos pela administração, que normalmente

⁶⁹ Cada professor, pelo acordo firmado com a direção da escola, tem direito a participar de um curso dentro do seu horário de trabalho e de tantos outros cursos quanto sentir necessidade ou vontade desde que fora do seu horário de trabalho.

direcionam os professores para cursos da sua área de atuação e representa, para o professor o reconhecimento de que apesar da sua atuação em determinada disciplina, ele pode conhecer outras áreas que lhe acrescentem não só na sua profissionalidade, mas também na sua experiência como sujeito. A professora Sônia argumenta a esse respeito:

“Os cursos do projeto são cursos que te acrescentam muito na sala de aula. A gente tem um retorno da sala de aula e particular também, porque quando eu fui fazer o curso de história eu era professora fundamental I, eu trabalhava com o segundo ano. E me abriu tanto os horizontes e me fez vislumbrar tanta coisa legal que eu cheguei e falei ‘não, do jeito que está não está bom’ e fui fazer a faculdade. O que eu acho mais interessante no Prove é que você não precisa fazer o curso da sua área. Você escolhe os cursos que você quer fazer. Essa liberdade é a cara do projeto [...] porque aí coloca o professor como uma pessoa, não é um funcionário. Eu sou uma pessoa, eu gosto de artes, então eu vou fazer o curso de artes, independente se eu vou usar aquilo na minha sala, porque eu tenho prazer em fazer aquilo. A liberdade que há no Prove é uma das coisas mais fascinantes.”
(Professora Sônia)

Tal possibilidade traz em si outro aspecto importante: além de enriquecer a experiência particular de cada educador que passa a ter um olhar mais amplo sobre o fazer da escola, perpassando as diferentes áreas, enriquece igualmente o coletivo dos professores que passa a ter uma visão mais crítica sobre o papel que a instituição escolar tem no processo de formação dos educandos e sobre a função de cada educador no processo dessa formação. A esse respeito é exemplar a declaração da professora Bruna num dos horários de trabalho coletivo:

“Essa escola também tem problemas, mas são problemas diferentes de outras escolas que estão a 300 metros aqui da escola. E a gente vai buscar caminhos, juntos pra isso. A forma como isso é tratado... Quando eu entrei na educação há 15 anos passados “não, eu tenho que passar biologia, biologia... Eu dava aula de manhã na escola particular, a tarde no Estado e a noite na escola particular. Eu perdi até a minha referência. Eu só sabia falar de biologia. Ao invés de ampliar, eu fui puf, fechei. Eu acho que esse momento, a troca que a gente faz, a variedade das colocações, até porque é muito rico trabalhar aqui também pelo Projeto de Valorização dos Educadores, você só faz crescer. E quando você cresce, você vai se tornando muito crítico e isso vai passando pra quem está te... pro educando que está esperando algo de você. Eles vão te transformando também. Eu tive um prazer numa oitava série, a Luzia, ela chegou pra mim e falou assim,

“professora, é um prazer estudar nessa escola porque a gente vem descobrindo cada vez mais aqui que a gente tem direitos”. Então essa troca... eu falei da diversidade, a coordenadora, o diretor, o professor, o professor de matemática, de português, de história, tal, tal, e as coisas vão fluindo pra algo de melhor pra eles e a gente vê eles se sentindo dignos. É diferente de uma escola que você vê que o aluno tem outra postura, de desconfiança, até a postura corporal deles.” (Professora Bruna)

Outro ponto que merece destaque nesse projeto é que apesar de ter como foco principal a formação do professor, os outros sujeitos da escola não são excluídos do processo de formação, podendo optar pela participação em algum curso de seu interesse e contando, inclusive, com a organização de alguns cursos que atendem especificamente às suas demandas de trabalho (relacionamento interpessoal no trabalho, o papel dos funcionários da escola no processo de orientação dos educandos, etc.)

Mas, se em tese os funcionários da escola, principalmente os agentes escolares, não são excluídos do processo de formação, trazê-los de fato para a realização dos cursos esbarra em questões centrais de sua condição de vida e de trabalho, constituindo para a escola pesquisada em um desafio permanente. É o que acontece com a agente escolar Gabrielle que declara:

“Tinha um curso que a gente participava, os agentes, né. Mas eu não acho assim... Era bom o cursinho... Eu participei uns dois ou três anos seguidos. Agora é que não dá mais pra eu ir porque eu estou também trabalhando de sábado. O curso era só no sábado e também era fora daqui.”

O diretor reforça a idéia de que a questão financeira é um empecilho para que os agentes possam fazer parte dos cursos, pois mesmo que esses ocorram em escolas próximas, a locomoção de uma escola para outra muitas vezes envolve o pagamento de meio de transporte. Além disso, de acordo com o diretor Wesley, muitos dos agentes não têm tempo para participarem do Projeto de Valorização do Educador, por questões, inclusive, de caráter pessoal.

No entanto, a entrevista com a funcionária Gabrielle também aponta para uma outra questão que talvez possa explicar o pouco envolvimento dos funcionários com os cursos realizados.

Para ela, a participação no curso de “relações humanas” foi muito importante e até considera que a relação entre os agentes melhorou na escola depois dele, porque antes havia bastante desentendimento. Por outro lado, não é propriamente esse tipo de curso que gostaria de fazer:

“Foi bom. De relações humanas. Pra relacionar com os colegas, pra poder suportar o colega, não ter encrenca com o colega, saber pedir desculpa na hora certa, essas coisas. De relacionamento humano [...] O Wesley falou pra gente assim ‘pode falar se vocês gostaram do curso ou não’. A gente falou que está bom, mas que se tivesse um outro tipo de curso seria melhor. Um cursinho de formação... o Cláudio mesmo eu já falei com ele ‘oh, Cláudio, você vai ser o nosso professor de... já que é pra fazer algum curso, que faça algum curso pra formação, pra gente aprender, de computação, essas coisas.’” (funcionária Gabrielle)

Tendo sido concebido em 1997 e iniciado suas atividades em 1998, este projeto perpassou os dois últimos anos da administração de Celso Pitta (PP), os quatro anos da administração de Marta Suplicy (PT) e chega ao final do primeiro ano da administração de José Serra (PSDB) com alicerces consistentes para a sua continuidade no ano de 2006.

Completados oito anos de sua existência, o formato desse projeto de formação e valorização do educador demonstra que, apesar das dificuldades vividas pelas escolas, das diferentes orientações políticas que emanam do centro das administrações públicas, as escolas, quando organizadas entre si, a partir de interesses comuns provindos das necessidades do trabalho que desenvolvem, têm condições de conceber e conduzir projetos de formação que de fato dialoguem com os seus projetos pedagógicos e com a ansiedade de seus educadores.

Mas como a participação nos cursos não é um fim em si mesmo, a sua multiplicação é condição necessária para que um maior número de educadores possa ter acesso às informações e às possibilidades de trabalho apontadas nos cursos pelos grupos de professores participantes ou pelos profissionais que os acompanham.

Os horários de trabalho coletivo que compõem as jornadas do professor se configuram, para eles, na melhor opção para que a multiplicação dos cursos

aconteça de fato. Além deles, as reuniões pedagógicas também se constituem como espaço de troca e de formação importantes entre os professores da escola.

Algumas reuniões pedagógicas também contam com a presença dos funcionários da escola. De acordo com a funcionária Gabrielle isso ocorre mais no início do ano, quando há o planejamento das atividades da escola, e no final do ano, quando é realizado o processo de avaliação do trabalho da escola.

A professora Sônia assim se expressa sobre as reuniões pedagógicas da escola:

“Uma coisa que é muito boa nas reuniões pedagógicas é que elas são pensadas pra refletir a prática, sabe. Eu trabalhei em escolas em que as reuniões pedagógicas realmente não eram pedagógicas. Eram avisos, avisos administrativos, sabe aquela coisa burocrática? Aqui as reuniões são pensadas de forma pedagógica, pra discutir as questões pedagógicas, é pros grupos sentarem, é pros grupos refletirem sobre o trabalho. Eu acho bacana a forma como são encaminhadas as reuniões pedagógicas.” (Professora Sônia)

Assim, os horários de trabalho coletivo, as reuniões pedagógicas e o Projeto de Valorização do Educador podem ser vistos como um conjunto de tempos e espaços no qual se investe na formação do educador tendo em vista a melhoria da qualidade do trabalho por ele desenvolvido.

Mas, a possibilidade de que os novos saberes apreendidos nesses momentos se tornem efetivamente parte do cotidiano dos educadores depende também do processo vivido por cada um diante da necessidade de transformação da sua própria prática. Se os cursos trazem informações, abrem espaço para que se estabeleçam discussões sobre as práticas de sala de aula e oferecem oportunidades de vivência de práticas diferentes, isso não significa que ocorra uma transferência imediata dos seus pressupostos para as práticas dos educadores. A professora Sônia tem consciência desse fato e assim se pronuncia:

“Mas também tem a questão da formação, a questão... as pessoas têm tempos diferentes pra se, pra mudar. Não é assim ‘ah, eu vi o meu amigo fazer, então eu vou fazer’, não é assim. Porque essa mudança, ela passa pela questão do convencimento pessoal. Eu estou convencido de que eu preciso fazer diferente. Olha só! Isso é muito sério, é muito demorado pra você ter essa certeza. Não acontece assim, não é vendo o outro, não é falando, né. Se você não quiser aprender, a gente vê isso com o aluno... quando o aluno não consegue, você pode fazer do jeito que fizer, é muito difícil. Acho que o professor passa por isso também. Quando é que eu vou mudar? Quando eu quiser mudar. Tiver essa

consciência de que eu preciso. E demora, né. Tem pessoas que nem acontece, imagina... (risos)” (Professora Sônia)

Na escola pesquisada todo o esforço e investimento na formação do educador têm representado igualmente uma busca da melhoria da qualidade das aulas, em particular, e da qualidade do trabalho da escola, de modo geral.

A escola tem-se organizado como um coletivo na busca desse objetivo, mas como tal busca se constitui como processo, o grau de envolvimento, de comprometimento, de disponibilidade de cada educador é diferente, o que revela a existência de certa resistência à mudança, por um lado, e práticas inovadoras, que buscam o equilíbrio entre o ensinar e o aprender, o diálogo entre os que ensinam e os que aprendem⁷⁰, por outro.

É mais uma vez a professora Sônia quem apresenta a existência desse caminhar no contexto da Emef Oscarito, quando dá exemplos de situações cotidianas:

“Eu tenho jeito todo falante de mostrar que estou querendo fazer determinada coisa. Aí o outro chega e fala ‘ah, mas isso não dá, eles não vêm’. Sabe, aí te joga... Eu falo ‘como não vêm?’ Porque eles têm uma história de que a Suplência, eles trabalham, então eles faltam muito, eles desistem... e eu estou vendo que não é bem assim. Aí essa divergência de opinião em relação ao que pode ou não fazer com a Suplência, às vezes gera uns conflitos, que não é que são ruins. Talvez sejam até necessários, mas às vezes são desgastantes. Porque eu venho de um Fundamental I em que a criança você consegue envolver e eles participam. E acredita-se que, com a Suplência, alguns alunos não estão aqui pra se divertir, pra sentir prazer em estar aqui. Eles querem mesmo é aprender. Essa é uma concepção que eu não concordo, porque eu acho que não precisa desvincular o aprender do prazer, do está sendo gostoso estar aqui [...] as resistências estão cada dia menores. Estão cada dia menores. E assim, não são elas que desanimam quem acredita da outra forma, não é isso. É o que eu falei, é desgastante, mas são necessárias. Afinal, se a gente não enfrentar esse tipo de embate, não vai estar nem sendo coerente, né. Vai fazer um trabalho isolado? Não dá. Então tem que ir fazendo o convencimento, mas nesse sentido.” (Professora Sônia)

⁷⁰ Ou como diria Paulo Freire, entre os que ensinam aprendendo e os que aprendem ensinando, numa relação dialética entre ensinar e aprender (FREIRE, 1998).

Os cursos são, enfim, um investimento no processo de transformar a consciência do professor sobre a sua prática, mas não garantem a mudança da prática do professor em si, que ao fim e ao cabo é o que de fato se almeja a partir da transformação de sua consciência, pois se com ela não se garante uma prática pedagógica diferente, sem ela tampouco será possível alcançar qualquer transformação.

Na realidade da escola, cada um dos sujeitos (professores, alunos, agentes escolares, pais, diretor, coordenadora pedagógica) tem, no plano das idéias, a escola que deseja, mas tal escola não é a que de fato existe, pois a construção da escola real, além de todas as condições objetivas de trabalho, das normas e das regras impostas pela administração pública, depende também das ações que o coletivo da unidade escolar coloca em movimento.

Considerações finais

A esperança é uma espécie /// de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é o aborto deste ímpeto. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. (FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*, 1998, p. 80-81)

O presente texto está fundamentado numa concepção de homem como aquele que não se conforma à natureza, mas a transforma e a transcende constituindo a cultura pela sua capacidade de criar valores éticos e, a partir deles estabelecer objetivos e por meio da ação, que é o trabalho, realizá-los.

Baseia-se, igualmente, numa concepção de trabalho que não se apresenta como um fim em si mesmo, mas como um meio para se alcançar algo desejado, adotando formas que favoreçam a relação do homem com o mundo a ser transformado, buscando, pois o aperfeiçoamento das técnicas de intervenção sobre a realidade de modo que se possa empreender o menor esforço possível para o alcance dos objetivos propostos.

Compreende o trabalho humano como intrinsecamente social na medida em que os homens se colocam em relação no contexto de realização dos seus diferentes trabalhos e o trabalho educativo como o empreendimento que se faz em busca da constituição do sujeito humano-histórico, ou seja, desse homem capaz de transcender o meramente natural, de criar valores éticos, de estabelecer objetivos, de criar mecanismos de ação e de empreender tais ações na consecução de seus objetivos, relacionando-se, para isso, com o mundo e com os demais sujeitos à sua volta.

Apresenta o trabalho coletivo em educação como aquele que se constrói paulatinamente, a partir da necessidade de formação dos educandos, fundamentada pela cooperação e pela solidariedade, mais condizentes com os pressupostos de uma vivência democrática e cidadã.

Diante desses pressupostos, ao término deste texto cabe recuperar as indagações iniciais que deram origem à presente pesquisa e que orientaram o olhar da pesquisadora ao longo de sua realização.

A primeira questão apresentada foi quanto à influência de uma cultura social voltada para a concorrência e o individualismo na dinâmica escolar no processo de construção de um trabalho coletivo que privilegia a cooperação.

Sobre esse aspecto a discussão empreendida ao longo do texto, a partir das leituras e da observação de campo, mostra que no cotidiano da escola pesquisada os aspectos de permanência e mudança se entrelaçam num processo de permanente reflexão sobre o trabalho realizado pelos educadores.

Assim, há um esforço em romper com os elementos de uma visão de mundo, bem como de uma cultura escolar, que privilegia o individualismo, a concorrência, o autoritarismo no trabalho escolar desenvolvido entre os educadores e com os educandos. Isso se faz a partir de uma prática contínua de reflexão sobre a ação do educador, nos momentos destinados ao planejamento das ações escolares, nos horários de trabalho coletivo correspondentes à Jornada Especial Integral (JEI) e nas reuniões pedagógicas. Faz-se, inclusive, pela prática de ouvir os educandos, de criar mecanismos de avaliação do trabalho dos quais eles possam participar.

Todavia, por se tratar de um processo no qual o rompimento se estabelece paulatinamente a partir da tomada de consciência de cada sujeito envolvido no trabalho realizado, nas práticas cotidianas de sala de aula, bem como nos demais espaços da escola, notou-se ainda que em determinados momentos e situações a postura dos educadores e as suas ações estão embasadas por muitas das práticas que foram construídas historicamente e que hoje constituem um arcabouço educacional mais tradicional e que atendem aos interesses de uma sociedade pouco solidária e democrática.

Tais práticas, no entanto, no contexto da escola pesquisada não se apresentam como uma intenção deliberada do trabalho, o que quer dizer que para a superação dessas práticas se faz necessário a continuidade do trabalho já em curso de formação e reflexão constante dos educadores sobre as suas ações de modo significativo, atendendo a uma necessidade da sua constituição como sujeitos e como profissionais e tendo em vista os objetivos maiores da educação e do próprio projeto pedagógico da escola que visa à formação dos educandos como sujeitos e como cidadãos para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

A segunda indagação norteadora da pesquisa era quanto ao papel das políticas públicas no que diz respeito à dinâmica da organização escolar, principalmente no que tange a viabilização do trabalho coletivo na escola.

A esse respeito, a realização da pesquisa deparou-se com dois conjuntos de questões. O primeiro refere-se aos aspectos facilitadores para o empreendimento de um trabalho coletivo na escola, que podem ser assim apresentados: a) a existência de uma jornada de trabalho que, para além do trabalho realizado em sala de aula com os educandos, pressupõe a permanência do educador na unidade educacional para empreender, junto aos seus pares, um processo de formação contínua e de reflexão sobre a prática pedagógica escolar; b) a garantia de momentos destinados ao planejamento, à discussão e à avaliação do projeto e da prática pedagógica da escola, de acompanhamento do educando, tais como as reuniões pedagógicas e as comissões de classe; c) a existência de canais de comunicação entre a comunidade e a escola, tais como as reuniões de pais e o Conselho de Escola; d) a existência da coordenação pedagógica como elemento fundante da organização e empreendimento de um trabalho cuja formação do educador e o planejamento das suas ações correspondem aos aspectos centrais da função do coordenador pedagógico.

O segundo conjunto de questões refere-se aos fatores que dificultam a realização do trabalho coletivo na escola e que, de algum modo, contradizem o conjunto de intenções propagado pela maioria dos governos que tomaram parte da municipalidade paulista, na medida em que, apesar de pressuporem algumas ações facilitadoras para a constituição de um trabalho coletivo, não forneceram as condições necessárias para a sua realização de fato: a) a não valorização dos profissionais da educação, o que se apresenta na forma de baixos salários que obrigam o educador a trabalhar em mais de uma escola, duplicando ou até mesmo triplicando a sua jornada de trabalho para compor a sua renda; b) as condições de trabalho encontradas na escola, tais como a superlotação das turmas, a falta de funcionários para a manutenção da escola e de professores para o desenvolvimento das atividades escolares com os educandos, a insegurança quanto ao prosseguimento de políticas públicas que garantam condições positivas de trabalho; c) a não pressuposição de uma jornada de trabalho para os funcionários não docentes que lhes garantisse horário de formação profissional e interação com

o grupo de professores e coordenação pedagógica para participarem de modo efetivo na realização do projeto pedagógico da escola; d) a organização da escola ainda sobre bases hierarquizadas em que o diretor é visto como responsável último pela instituição, na medida em que isso limita as possibilidades de interferência e tomada de decisões coletivas pelo conjunto dos sujeitos da escola; e, e) a burocratização dos processos de acompanhamento da escola que hipertrofia as ações coletivas dos seus trabalhadores, tendo em vista o atendimento às exigências dos órgãos superiores do sistema de ensino e a pouca contribuição desses órgãos para a constituição de práticas autônomas das escolas que lhes possibilitem desenvolvimento no seu modo de planejar e realizar o seu trabalho educativo.

Na escola em que a pesquisa de campo foi realizada esses dois conjuntos de fatores se interpenetram criando tanto situações favoráveis ao trabalho coletivo quanto situações em que a efetividade desse tipo de trabalho fica prejudicada. É, pois, quanto a essa realidade que se retoma a terceira indagação desta pesquisa, referente à abrangência e eficiência dos momentos reservados ao trabalho coletivo na dinâmica escolar

Apesar de não se encontrar numa situação ótima para a construção do trabalho coletivo, os sujeitos envolvidos com o desenvolvimento da prática educativa na escola pesquisada procuram desenvolver atividades significativas de formação e de reflexão nos momentos que são destinados ao encontro de seus profissionais, o que se reflete no trabalho cotidiano desenvolvido com os alunos.

Nos depoimentos dos professores, nos trabalhos dos alunos, nos relatos dos educandos bem como na realização dos projetos como as Trapalhadas e o Projeto Aniversário encontram-se elementos de uma prática educativa que se faz a partir de um processo contínuo de reflexão, discussão, planejamento e avaliação dos processos vividos e dos resultados obtidos.

Dentre os aspectos que vêm marcando o desenvolvimento do trabalho na escola de modo positivo está a permanência da equipe técnica por vários anos seguidos na unidade escolar, o que é visto pelos profissionais como um elemento constitutivo de estabilidade nas idéias norteadoras do trabalho, do comprometimento com a sua realização e com as possíveis mudanças a fim de aperfeiçoá-lo.

A permanência dessa equipe e o comprometimento com o trabalho desenvolvido também corroboram para que os demais profissionais permaneçam na escola, formando, pois, um grupo de trabalho com determinada identidade coletiva, que se conhece, que tem maior condição para se expor e discutir suas dúvidas e compartilhar suas experiências positivas.

Além disso, o fato de que haja certa harmonia entre a equipe técnica no que tange aos seus ideais sobre a construção de uma educação democrática, fundamentada no respeito pelo educando e pelos profissionais da escola e que aposta na formação do educador na busca desses ideais parece permear as vivências dentro dessa escola, tanto no que diz respeito à forma como os profissionais e os alunos são tratados nos diferentes espaços da unidade escolar, quanto no desenvolvimento do projeto pedagógico e dos planos de ação que o compõem, de sorte que se estabelece uma relação não só objetiva no trato da educação, mas afetiva no processo de constituição dos sujeitos.

É fato que há questionamentos sobre determinadas práticas existentes na escola, mas estas se apresentam, na maioria das vezes, sobre aspectos pontuais da condução do trabalho e não sobre as suas diretrizes gerais.

Os profissionais da escola pesquisada têm consciência de que o patamar de organização do trabalho desenvolvido e a afinidade existente entre os seus profissionais são devidos a um processo relativamente longo de sua construção, o que demanda paciência, respeito aos profissionais quanto aos seus processos individuais de tomada de consciência e de envolvimento no trabalho desenvolvido, mas sempre encorajando-os e dando-lhes as condições mais favoráveis (dentro do que é possível na conjuntura atual da organização da rede de ensino municipal de São Paulo) para o desenvolvimento do trabalho educativo.

Por fim, o quarto questionamento da pesquisa, que se refere à relação da aprendizagem dos educandos com o desenvolvimento de um trabalho coletivo na escola pode ser assim respondido: se se quer a formação dos educandos apenas para que esses possam se adequar à sociedade vigente e ao mundo do trabalho que hoje se apresenta, a vivência de uma educação fundamentada em bases de solidariedade, cooperação e diálogo pouco quer dizer. Todavia, se o objetivo é a formação do sujeito humano-histórico, que se faz justamente na relação com outros sujeitos para não só adentrar a sociedade tal qual ela se encontra, mas para

ser capaz de pensá-la criticamente e de tomar para si a responsabilidade de construí-la sobre novas bases, que sejam mais democráticas e calcadas nos princípios de cidadania e dos direitos humanos, o desenvolvimento do trabalho coletivo na escola pode engendrar vivências significativas para essa formação que se deseja alcançar.

Não significa, entretanto, que essa sociedade se faça apenas pela ação da educação escolar, mas também por ela, desde que esta possa assumir competentemente a sua função de inserir os educandos no mundo da cultura construída pelos homens ao longo de toda a sua história, bem como atuar na formação de habilidades, valores e atitudes propícias a uma sociedade mais democrática.

Na escola em que a pesquisa de campo foi realizada a tentativa de se empreender uma educação em bases coletivas apresenta as suas qualidades no processo de formação dos educandos. Primeiramente, o diálogo e o planejamento das ações entre os professores possibilita, para os educandos, a apreensão dos conteúdos escolares de uma forma mais articulada, o que diminui o caráter fragmentado no tratamento dos temas de estudo. Os educandos encontram, em vários momentos da realização dos projetos na escola, canais para expressar as suas preocupações, os seus anseios e as suas opiniões sobre o trabalho desenvolvido.

Além disso, pela ocupação dos espaços da escola e pela forma como os educandos se dirigem aos seus profissionais, nota-se um processo de constituição dos sujeitos que se faz pelo respeito e pelo diálogo, de modo que os educandos expressam a sua alegria em estar naquele ambiente e fazer parte daquela unidade escolar. Na expressão dos alunos, nos seus depoimentos, coletados na forma de entrevistas e de conversas mais rápidas durante a realização dos projetos ou nos intervalos das aulas, a Emef Oscarito se apresenta como um espaço em que “não se pode fazer tudo o que se quer”, mas que se “aprende a gostar de fazer o que se pode fazer na escola” (aluna Daniela).

Ao responder a esse conjunto de indagações iniciais da pesquisa, reponde-se, em parte, a sua questão central, sobre quais os elementos que conduzem à construção de um coletivo escolar capaz de desenvolver um projeto de educação

calcado numa prática educativa democrática e cidadã que se constitua significativa no processo de formação dos educandos.

Todavia, para responder a essa questão maior, outros tantos elementos poderiam compor as indagações de uma nova pesquisa. Dentre eles, a problemática da participação dos educandos no fazer pedagógico da escola e nos processos de decisão de sua organização; e, a constituição de mecanismos democráticos de participação na escola por parte da comunidade.

Tendo-se em vista a complexidade dessas problemáticas, o presente estudo não as aprofundou suficientemente, atendo-se mais ao desenvolvimento do trabalho realizado pelos profissionais da educação dentro da escola. Fica, pois, como desafio para a realização de um novo estudo, o aprofundamento desses aspectos que são igualmente constitutivos de um trabalho coletivo na escola.

Referências

- ALONSO, Myrtes. **O papel do diretor na administração escolar**. 2.ed. Rio de Janeiro: São Paulo: Difel, 1978.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 8.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.
- ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- ARROYO, Miguel G. **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1986.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Administração da educação, poder e participação. **Educação & Sociedade**, São Paulo: Cortez e Autores Associados, ano 1, n. 2, p. 36-46, janeiro, 1979.
- AZANHA, José Mário Pires. **Uma idéia de pesquisa educacional**. 1990. Tese de livre-docência Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum. **Ande: Revista da Associação Nacional de Educação**, São Paulo, ano 1, n. 1, p. 49-56, 1981.
- BERGER, Peter L. & LUCKMANN, Thomas. A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento. 5.ed., Petrópolis: Vozes, 1983.
- BLAU, Peter M. Componentes burocráticos dos sistemas escolares. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice. **Educação e sociedade**: leituras de sociologia da educação. São Paulo: Nacional, 1964, p. 150-161.
- BLUMER, Herbert. Movimentos sociais. In: LEE, Alfred McClung, **Princípios e Sociologia**, São Paulo: Herder, 1982, cap. XXII, p. 244 a 270.
- BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade**: para uma teoria geral da política. 9.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. 8.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. 36.ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento Sem Terra**. 3.ed., São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CANAL DE LEON, Pedro et alli. **El marco curricular**. Madrid (Espana): Grupo Investigación En La Escuela, 1991.

CÂNDIDO, Antônio. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice. **Educação e sociedade**: leituras de sociologia da educação. São Paulo: Nacional, 1964, p. 107-128.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e educação. **Educação & Sociedade**, São Paulo: Cortez e Autores Associados, ano 2, n. 5, p. 24-40, janeiro, 1980.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 5.ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Marxismo e política**: a dualidade de poderes e outros ensaios. São Paulo, Cortez, 1994.

DUPAS, Gilberto. **Economia Global e Exclusão Social: pobreza, emprego, estado e o futuro do capitalismo**, 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ELIAS, Norbert. SCOTSON, John. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ERICKSON, Frederick. Metodos cualitativos de investigacion sobre la enseñanza. In: WITTROCK, M. C. (org.) **La investigación de la enseñanza**, II. Metodos cualitativos y de observacion. Barcelona, Ediciones Paidós, 1989.

ESTEVE ZARAGOZA, José Manuel. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. São Paulo: Edusc, 1999.

EZPELETA, Justa. **Pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. **Administração escolar**: um problema educativo ou empresarial? São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1984.

FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania: uma questão para a educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FIDALGO, Fernando Selmar. Gerência da qualidade total na educação: a privatização do público. In: FIDALGO, Fernando Selmar; MACHADO, ?Lucília Regina de Souza (org.). **Controle da qualidade total**: uma nova pedagogia do capital. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1994, p. 63-78.

FONSECA, Claudia. **Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica em educação**. Trabalho apresentado na XXI Reunião Anual da ANPED, Caxambu, setembro de 1998.

FORRESTER, Viviane. **O horror econômico**. 4.ed. São Paulo: Unesp, 1997.

FREINET, Celestin. **Pedagogia do Bom Senso**. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 2.ed., São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 9.ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e sociedade. São Paulo: Edart, 1977.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. 4.ed., São Paulo: Cortez, 2000.

FUSARI, José Cerchi. **Formação contínua de educadores**: um estudo de representações de Coordenadores Pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP). 1997. Tese de doutorado. Feusp, São Paulo.

GARCIA, Olgair Gomes. **A formação do educador em Paulo Freire**: a constituição do educador-sujeito numa prática em processo. 2004. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

GEERTZ, Clifford. Uma Descrição Densa: Por uma Teoria Interpretativa da Cultura, In: **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro, LTC, 1989.

GENTILI, Pablo A. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. IN: GENTILI, Pablo A (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 9.ed., Rio de Janeiro: Vozes, 2001a.

GHANEM, Elie. Participação popular na gestão escolar: três casos de políticas de democratização. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 3, p. 31-63, set./dez. 1996.

GIMENO SACRISTÁN. J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 2.ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou matéria: forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. São Paulo: Victor Civita, 1974.

HOLLOWAY, John. **Mudar o mundo sem tomar o poder: o significado da revolução hoje**. São Paulo: Viramundo, 2003.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. Editora Autores Associados. Janeiro/junho 2001, n.1.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2.ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LA TAILLE, Yves de (Org.). **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LINHARES, Célia. Professores entre reformas escolares e reinvenções educacionais. IN: LINHARES, Célia (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha**, 2.ed., São Paulo: Cortez, 2001, p. 137-174.

LOCKE, John. Segundo tratado sobre o governo civil. 2.ed., Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MACHADO, Nilson José. **Ensaio transversais: cidadania e educação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

MAKARENKO, Anton Semiónovitch. **Poema pedagógico**, 2.ed., Lisboa: Horizonte Pedagógico, 1980, vol. II e III.

MAKARENKO, Anton Semiónovitch. **Poema pedagógico**, 2.ed., São Paulo: Brasiliense, 1987, vol. I.

MANNHEIM, Karl. Funções das gerações novas. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice. **Educação e sociedade**: leituras de sociologia da educação. São Paulo: Nacional, 1964, p. 91-97.

MANNHEIM, Karl. STEWART, W. A. C. O subgrupo do ensino. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice. **Educação e sociedade**: leituras de sociologia da educação. São Paulo: Nacional, 1964, p. 129-138.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MARX, Karl. **O capital**. 20.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, vol. I.

MARX, Karl. **O capital**: Livro I, Capítulo VI (inédito). São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

MELUCCI, Alberto. Il gioco dell'io. Milão: Saggi/Feltrinelli, 1992, capítulo II.

MICHELAT, Guy. Sobre a utilização da entrevista não diretiva em sociologia. In: THIOLLENT, Michel J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquête operária**. 5.ed., São Paulo: Polis, 1987, p. 191-211.

MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica**. 4.ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

ORTEGA Y GASSET, José. **Meditação da técnica**: vicissitudes das ciências, cacofonia na física. Rio de Janeiro: Livro Ibero-Americano, 1963.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2000a.

PARO, Vitor Henrique. **Eleições de diretores**: a escola pública experimenta a democracia. 3.ed. São Paulo: Xamã, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001b.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática de escola pública**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2001a.

PARO, Vitor Henrique. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol. 28, n.2, p. 11-24, jul./dez. 2002.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar**: renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001c.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar**: por uma docência de melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2003.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 1993.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, Porto Alegre: Editora Globo, 1973, p. 207-328.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social ou princípios do direito político**. Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, Porto Alegre: Editora Globo, 1973, p. 7-152.

RUBIN, Isaak Illich. **A teoria marxista do valor**. São Paulo: Polis, 1987.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. O professorado em época de neoliberalismo: dimensões sociopolíticas de seu trabalho. IN: LINHARES, Célia (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola**: Brasil e Espanha, 2.ed., São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 2.ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.

SINGER, Paul. Poder, política e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 1, p. 5-15, jan./abr. 1996.

SOUZA, Vera Maria de. **Formação em serviço de professores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo**: 1956-2004 gênese, transformações e desafios. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

STAKE, Robert E. Pesquisa qualitativa/naturalista – problemas epistemológicos. In: **Educação e Seleção**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 7, p. 19-27, jan./jun. 1983.

THIOLLENT, Michel J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 5.ed., São Paulo: Polis, 1987.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZNANIECKI, Florian. A escola como grupo instituído. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice. **Educação e sociedade**: leituras de sociologia da educação. São Paulo: Nacional, 1964, p. 104-106.

Legislação e documentos oficiais

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Título VIII, Capítulo III.

BRASIL. **Lei n. 9394**, de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994. Resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca, Espanha, junho de 1994.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Educação** n. 1. Diretoria de Orientação Técnica, São Paulo, 2001.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **EducAção** n. 2. Diretoria de Orientação Técnica, São Paulo, 2001.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **EducAção** n. 3. Diretoria de Orientação Técnica, São Paulo, 2002.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **EducAção** n. 4. Diretoria de Orientação Técnica, São Paulo, 2003.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **EducAção** n. 5. Diretoria de Orientação Técnica, São Paulo, 2004.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Lei n. 11.229**, de 26/05/1992. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Municipal.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Lei n. 11.434**, de 12/11/1993. Dispõe sobre a Organização dos Quadros dos Profissionais de Educação.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Portaria 2870/05** – de 6 de abril de 2005

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Portaria 7172/05** – de 02/12/2005.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Portaria 3233/02**, de 20 de junho de 2002

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo**. São Paulo, 1992

Consultas a endereços eletrônicos:

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Evolução da rede municipal de ensino – 1993 a 2004**.
www.portal.prefeitura.sp.gov.br/secretarias/educacao

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **São Paulo é uma escola**. www.portal.prefeitura.sp.gov.br/secretarias/educacao

Bibliografia consultada

ARROYO, Miguel Gonzalez. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? **Educação & Sociedade**, São Paulo: Cortez e Autores Associados, ano 2, n. 5, p. 5-23, janeiro, 1980.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. **Sentido pessoal e projeto político pedagógico**: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural. 2005. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

AVANCINE, Sérgio. "**Daqui ninguém nos tira**": mães na gestão colegiada da escola pública. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

AZANHA, José Mário Pires. Documento preliminar n. 1. (Documento oficial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 1983). **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n.2, p. 363-368, mai/ago. 2004.

AZANHA, José Mário Pires. **Educação**: temas polêmicos. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

AZANHA, José Mário Pires. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n.2, p. 363-368, mai/ago. 2004.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Participação popular na melhoria do ensino público. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 1, p. 93-99, jan./abr. 1996.

BELTRAME, Sônia Aparecida. Formação de professores na prática política do MST: a construção da consciência orgulhosa. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol. 28, n.2, p. 129-144, jul./dez. 2002.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. 3.ed., São Paulo: Brasiliense, 1990.

CARVALHO, José Sérgio. "Democratização do ensino" revisitado. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol. 30, n.2, p. 327-334, mai/ago. 2004.

CARVALHO, José Sérgio. Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol. 30, n.3, p. 435-445, set./dez. 2004.

CUNHA, Luiz Antônio. Quem educa os educadores?. **Educação & Sociedade**, São Paulo: Cortez e Autores Associados, ano 2, n. 5, p. 41-46, janeiro, 1980.

DA MATTA, Roberto. **A casa e a rua**: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1985.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **O futuro do Estado**. 1972. (Dissertação para concurso a professor titular da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo), São Paulo.

DOMINGUES, Isaneide. **O horário de trabalho coletivo e a (re)construção da profissionalidade docente**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

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

FORTUNA, Maria Lúcia A **Gestão escolar e subjetividade**. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2000.

GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha Garcia. **Gestão democrática**: desafios para a ação coletiva em uma escola pública de Diadema. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

GENTILI, Pablo A. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. IN: GENTILI, Pablo A. & SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 10.ed., Rio de Janeiro: Vozes, 2001a.

KUENZER. Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. 5.ed., São Paulo: Cortez, 2001.

MELUCCI, Alberto. **Vivencia y convivencia**. Madrid: Editorial Trotta, 2001. Capítulos I (p 25 –42) e III (p 63-86).

MONDOLFO, Rodolfo. **Problemas de cultura e de educação**. São Paulo: Mestre Jou, 1967.

MONFREDINI, Ivanise. O projeto pedagógico em escolas municipais: análise da relação entre a autonomia e manutenção e/ou modificação de práticas escolares. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol. 28, n.2, p. 41-56, jul./dez. 2002.

MOTTA, Fernando C. Prestes. Administração e participação: reflexões para a educação. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol. 29, n.2, p. 369-373, jul./dez. 2003.

OLIVEIRA, Francisco de. Intelectuais, conhecimento e espaço público. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 18, p. 125-132, set./dez. 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade do ensino**: a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000b.

REVISTA PROVE: Projeto Valorização do Educador e Melhoria da Qualidade do Ensino. São Paulo, Ano 1, n. 1, nov./2002 — anual.

REVISTA PROVE: Projeto Valorização do Educador e Melhoria da Qualidade do Ensino. São Paulo, Ano 2, n. 2, nov./2003 — anual.

REVISTA PROVE: Projeto Valorização do Educador e Melhoria da Qualidade do Ensino. São Paulo, Ano 3, n. 3, nov./2004 — anual.

REVISTA PROVE: Projeto Valorização do Educador e Melhoria da Qualidade do Ensino. São Paulo, Ano 4, n. 4, nov./2005 — anual.

RIBEIRO, José Querino. Formas do processo educacional. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice. **Educação e sociedade**: leituras de sociologia da educação. São Paulo: Nacional, 1964, p. 70-79.

RIBEIRO, José Querino. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. São Paulo: Saraiva, 1978.

SANTOS, Neide Sant'Anna Moura dos. **Quando os dados oficiais revelam condições de trabalho**: análise dos agravos à saúde de professores das escolas públicas do Município de São Paulo. 2004. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, São Paulo.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. **A escola pública como local de trabalho**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

SILVA, Edvaneide Barbosa da. **Educação e reforma agrária**: práticas educativas de assentados do sudoeste paulista. São Paulo: Xamã, 2004.

SINGER, Paul. Desafios com que se defrontam as grandes cidades brasileiras. In: SOARES, José Arlindo & CACCIA-BAVA, Silvio (Orgs.). **Os desafios da gestão municipal democrática**. São Paulo: Cortez, 1998, p. 97-141.

TEIXEIRA, Anísio. A educação escolar no Brasil. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice. **Educação e sociedade**: leituras de sociologia da educação. São Paulo: Nacional, 1964, p. 388-413.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**, 2.ed., São Paulo: Editora Nacional, 1967.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. IN: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 9.ed., Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

VIVIANI, Luciana Maria. **Trabalho coletivo e formação continuada: estudo etnográfico sobre os significados da ação docente entre professores de um curso de magistério**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

ANEXOS

Roteiro geral para as entrevistas com os educadores (docentes e equipe técnica)

O que te levou ao magistério?

Como foi o seu tempo de escola?

Havia mecanismos de tomada de decisões por parte dos alunos?

- a) Os alunos eram consultados sobre as coisas da classe?
- b) Os alunos eram consultados sobre as coisas da escola?
- c) Como era o diálogo dos alunos com os professores?

Como foi a sua formação para exercer a profissão?

a) Falou-se em participação democrática?

b) Vivenciou-se isso?

c) O que ficou de significativo das coisas que você aprendeu?

Como você chegou nessa escola?

Há quanto tempo está aqui? Por que está aqui?

Na prática:

a) Quando você entra na sala de aula, o que você acha que pesa mais na sua prática: o que você vivenciou na escola quando aluno ou a sua formação universitária, ou estas coisas se complementam? Em que medida? Você pode dar exemplos?

b) Como é a relação entre os professores dessa escola?

c) Que momentos são destinados ao trabalho coletivo?

d) O que se faz nesses momentos?

e) Há um envolvimento dos professores nesses momentos? Porquê?

f) Como isso se irradia para a escola?

g) Qual o papel da coordenação nesse processo?

h) Qual o papel da direção da escola nisso?

i) Como você se localiza no projeto da escola?

l) Como o projeto da escola se encontra com o seu trabalho?

Ação da administração pública:

O que você considera que foi feito pela administração pública de positivo na área da educação?

O que não foi feito?

Você participou de cursos oferecidos pela administração?

O que eles representaram para a sua formação?

E para a sua prática?

Você conseguiu compartilhar isso com os outros membros da escola? Em que momentos?

Isso se transformou em prática no contexto escolar?

Projeto Valorização do Educador:

Você participou dos cursos oferecidos?

O que eles representaram para a sua formação?

E para a sua prática?

Você conseguiu compartilhar isso com os outros membros da escola? Em que momentos?

Isso se transformou em prática no contexto escolar?

O que pode fortalecer um coletivo na escola?

O que dificulta o coletivo na escola?

Participação:

Reunião pedagógica:

- a) Como são?
- b) Quem participa delas?
- c) O que se discute?
- d) Como isso se irradia para a escola?
- e) Como é a participação dos professores?
- f) Como é a participação dos funcionários?
- g) Como é a participação dos alunos?
- h) Como é a participação dos pais?

Conselho de escola:

- a) Como são?
- b) Quem participa delas?
- c) O que se discute?
- d) Como isso se irradia para a escola?
- e) Como é a participação dos professores?
- f) Como é a participação dos funcionários?
- g) Como é a participação dos alunos?
- h) Como é a participação dos pais?

Conselho de classe:

- a) Como são?
- b) Quem participa delas?
- c) O que se discute?
- d) Como isso se irradia para a escola?
- e) Como é a participação dos professores?
- f) Como é a participação dos funcionários?
- g) Como é a participação dos alunos?
- h) Como é a participação dos pais?

Planejamento:

- a) Como são?
- b) Quem participa delas?
- c) O que se discute?
- d) Como isso se irradia para a escola?
- e) Como é a participação dos professores?
- f) Como é a participação dos funcionários?
- g) Como é a participação dos alunos?
- h) Como é a participação dos pais?

Roteiro para as entrevistas com os educandos

Como é a sua escola?

Os alunos são consultados sobre as coisas da classe?

Os alunos são consultados sobre as coisas da escola?

Como é o diálogo dos alunos com os professores?

Na sala de aula:

Como são as aulas?

Que tipos de atividades os professores propõem?

Tem trabalho em grupo dos alunos? Como são realizados?

O que você considera bom das coisas que acontecem na sala de aula?

No espaço escolar:

Como é a relação dos alunos com os funcionários da escola?

Como você vê o diretor da escola?

Como você vê a Coordenadora Pedagógica?

Quais espaços da escola podem ser usados pelos alunos? Em que momentos?

Projeto Pedagógico?

Você conhece os projetos da escola?

Como eles são realizados?

Qual a sua opinião sobre eles?

Em que eles contribuem para a educação dos alunos?

Como você participa deles?

Conselho de escola:

Você já ouviu falar em Conselho de Escola?

O que é o Conselho de Escola? Para que ele serve?

Quem participa das reuniões?

O que se discute?

Como é a participação dos alunos?

Impressões gerais:

O que você acha dessa escola?

Por que você tem essa impressão?

Roteiro geral para as entrevistas com os educadores (funcionários)

Memórias da formação escolar

Como foi o seu tempo de escola?

Havia mecanismos de tomada de decisões por parte dos alunos?

Os alunos eram consultados sobre as coisas da classe?

Os alunos eram consultados sobre as coisas da escola?

Como era o diálogo dos alunos com os professores?

Como você chegou nessa escola?

Há quanto tempo está aqui? Por que está aqui?

Na prática:

Como é a relação entre os profissionais dessa escola?

Que momentos são destinados ao trabalho coletivo?

O que se faz nesses momentos?

Há um envolvimento dos funcionários (agentes, inspetores, vigias) nesses momentos? Porquê?

Qual o papel da coordenação nesse processo?

Qual o papel da direção da escola nisso?

Como você se localiza no projeto da escola?

Ação da administração pública:

O que você considera que foi feito pela administração pública de positivo na área da educação?

O que não foi feito?

Você participou de cursos oferecidos pela administração?

O que eles representaram para a sua formação?

E para a sua prática?

Você conseguiu compartilhar isso com os outros membros da escola? Em que momentos?

Isso se transformou em prática no contexto escolar?

Projeto Valorização do Educador:

Você participou dos cursos oferecidos?

O que eles representaram para a sua formação?

E para a sua prática?

Você conseguiu compartilhar isso com os outros membros da escola? Em que momentos?

Isso se transformou em prática no contexto escolar?

Participação:

Reunião pedagógica:

Como são?

Quem participa delas?

O que se discute?

Como é a participação dos funcionários?

Conselho de escola:

Como são?

Quem participa delas?

O que se discute?

Como isso se irradia para a escola?

Como é a participação dos professores?

Como é a participação dos funcionários?

Como é a participação dos alunos?

Como é a participação dos pais?

Reuniões de planejamento e organização escolar:

Como são?

Quem participa delas?

O que se discute?

Como isso se irradia para a escola?

Como é a participação dos funcionários?